

TESIS DE DOCTORADO EN COTUTELA



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI MILANO

UNIVERSITÀ DEGLI  
STUDI DI MILANO

Dottorato di Ricerca in  
Studi Linguistici, Letterari  
e Interculturali in Ambito  
Europeo ed Extraeuropeo  
XXXI° Ciclo

Dipartimento di Lingue  
e Letterature Straniere



VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

UNIVERSIDAD DE  
SALAMANCA

Escuela de Doctorado  
Español: investigación  
avanzada en Lengua  
y Literatura

Facultad de Filología

*La investigación como actividad didáctica en la clase de Español como  
Lengua Extranjera: Instrumentos para el desarrollo de una competencia pragmatolingüística  
contrastiva intercultural en estudiantes de L2.*

L-LIN/02 — Didáctica delle lingue moderne

Tesis de Doctorado de:  
VALENTINA PALEARI  
R11327

Directora:  
Prof.<sup>a</sup> Elena Landone

Coordinadora del Programa:  
Prof.<sup>a</sup> Maria Vittoria Calvi

Director:  
Prof. Fco. Javier De Santiago Guervós

Coordinadora del Programa:  
Prof.<sup>a</sup> Francisca Noguero Jiméñez

Año Académico 2018-2019

## ÍNDICE

<i>Abstract</i>	p. 1
<i>Riassunto</i>	p. 3
1. INTRODUCCIÓN	p. 10
1.1. Campo de investigación: la competencia pragmática, una definición	p. 12
1.2. Relevancia del tema	p. 38
1.3. Hipótesis de investigación y objetivos	p. 40
2. LENGUA Y PERCEPCIÓN DEL MUNDO	p. 43
2.1. El valor socio-experiencial de la comunicación	p. 45
2.2. La pragmática como instrumento de inteligencia social, principios que regulan la información sociopragmática	p. 47
2.3. La (des)cortesía como eje perceptivo de regulación sociopragmática	p. 50
2.4. El relativismo sociocultural como recurso: unas reflexiones	p. 60
2.4.1. Los modelos culturales pragmáticos contrastivos: una breve reflexión en función del presente estudio	p. 67
3. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN EL AULA DE LE	p.71
3.1. Los principios de un enfoque experiencial como eje didáctico para el desarrollo de la competencia pragmática	p. 74
3.1.1. El valor experiencial de la investigación como actividad en la clase	p. 80
3.2. Reflexiones sobre el <i>input</i>	p. 82
3.2.1. Muestras auténticas audiovisuales para la transmisión de información pragmática	p. 84
3.3. El <i>input</i> potenciado ( <i>input enhancement</i> ) para la transmisión de información pragmática	p. 86
3.4. Principios de procesos de enseñanza-aprendizaje inductivo implícito y sus aplicaciones	p. 87
3.5. La interlengua pragmática	p. 90
4. ESTUDIO EXPERIMENTAL DEL DESACUERDO EN LA DISCUSIÓN ARGUMENTATIVA	
4.1. Introducción	p. 94
4.2. Preguntas de investigación	p. 95
4.3. Metodología	p. 96
4.3.1. Los sujetos	p. 99
4.3.1.1. Línea pragmlingüística: los grupos de informantes itálofonos	p. 100
4.3.1.2. Línea sociopragmática: los grupos de informantes itálofonos y el grupo de informantes nativos	p. 103
4.3.1.3. Desequilibrio numérico de las muestras	p. 104

4.4. Los materiales	p. 104
4.4.1. El Pretest	p. 105
4.4.2. La Actividad didáctica de reflexión	p. 105
4.4.3. El Resumen	p. 114
4.4.4. El Postest	p. 115
4.4.5. Le tue percezioni	p. 116
4.4.6. La encuesta telemática para el GNE	p. 117
4.5. Procedimientos utilizados para la obtención de los datos	p. 120
4.6. Tipología de análisis	p. 121
4.7. Problemas previstos	p. 126
4.8. Descripción y análisis de los datos	p. 127
4.8.1. Análisis de los datos relativos al eje pragmlingüístico	p. 128
4.8.1.1. Análisis del pretest	p. 133
4.8.1.2. Análisis de la actividad didáctica-Parte I.IV	p. 160
4.8.1.3. Análisis del postest	p. 172
4.8.2. Análisis de los datos relativos al eje sociopragmático	p. 200
4.8.2.1. La percepción de lo cortés	p. 202
4.8.2.2. La percepción de lo descortés	p. 205
4.8.2.3. La percepción de lo adecuado	p. 210
4.8.2.4. Consideraciones acerca de la superposición del turno de palabra	p. 213
4.8.2.5. La evaluación de la opinión opuesta	p. 216
4.8.2.6. Proyecciones hacia un terreno común	p. 217
5. DISCUSIÓN DE LOS DATOS	p. 225
5.1. El eje pragmlingüístico	p. 225
5.2. El eje sociopragmático	p. 260
5.3. Caveats de la investigación	p. 271
6. CONCLUSIONES	p. 276
6.1. Ámbitos abiertos	p. 279
BIBLIOGRAFÍA	p. 282

## ANEXOS

*Anexo 1: Marco de referencia*

*Anexo 2: Corpus de respuestas al Pretest*

*Anexo 3: Corpus de respuestas al Postest*

*Anexo 4: Corpus de respuestas del GI: LE TUE PERCEZIONI*

*Anexo 5: La percepción de lo adecuado*

*Anexo 6: Proyecciones de la transmisión de la información pragmática al GI*

*Anexo 7: Los materiales*

## **Abstract**

The present study aims, through an experimentation, to verify the effectiveness of didactic methods and approaches useful for students to initiate dynamics of development of a pragmatic competence in the field of the FL teaching-learning process.

For this purpose, we want to observe if a didactic reflection activity integrating both aspects belonging to the pragmalinguistic sphere and to the sociopragmatic sphere, can give rise to a potential awareness and consciousness about verbal behaviors as well as conversational norms and modes observed from the type of contact, that the activity offers students, with the target speech community. Dealing with the encounter of two sociocultural systems, which is what the learning of a foreign language in practical terms is, this type of didactic action becomes imperative, due to the fact that the interpretation of the experiences and situations everyone faces in the world, pass through a primary and automatic filter which determines a cultural-oriented conception of every linguistic and contextual aspect.

Regarding the present study, the interpretative differences between the Spanish and the Italian systems, in terms of perception of what is considered as polite/impolite, adequate/inadequate during communicative act, are the main research lines examined with a contrastive approach. The aim is to evaluate to what extent such cultural-oriented conceptions and perspectivizations, resulting from norms which are shared among the members of the same speech community, can affect, and at the same time explain, pragmatic phenomena and socially accepted verbal behavior which characterizes a certain speech act.

Testing this hypothesis, on the basis of the analysis of perceptive data related to politeness strategies and related to the concept of verbal behavior adequacy towards a specific situational context, is of particular interest between the Italian and Spanish systems, given a perceived affinity between them, which can lead to misunderstandings and pragmatic “incidents” (Calvi 2004; Guil Povedano 2007; Bailini 2016). This work aims to observe the affinity gradient between the Spanish and the Italian system taking as reference parameters provided by the model proposed by Haverkate (1996; 2003), which relativizes politeness strategies on the basis of two different cultural macro-areas of the world, and by the model proposed by Bravo (1999; 2005), which determines parameters for a reading of in-group interactional modes.

If pragmatic issues are a direct consequence of a sociopragmatic perspectivization, it becomes essential to find a didactic approach which can be effective in transmitting the “linguistic form/structure - functional pragmalinguistic value” relation. At the same time, the didactic approach

should provide a first contact with the target speech community, which can offer a system of reference of those natural and inborn correspondences between pragmalinguistic resources and sociopragmatic values. Getting closer to the FL-Culture system requires the ability to read the norms of the target speech community and of the contextual situation from an emic perspective (Duranti 1997). The teaching action must set both the transmission of pramalinguistic and sociopragmatic information related to the FL sociocultural system as a goal, to make the student aware of the use of form and structures which result adequate according to the target speech community standards.

To reach this goal, the present study seeks to test an input processing mode base on an inductive implicit system, which employs input enhancement techniques as support and guideline for the input processing. As an additional goal, the method aims to reduce negative pragmatic interferences. The audiovisual material completes the prospect, being the source of the sociopragmatic information. We think that working with a sort of “hybrid” material, half-way between an FL linguistic activity and a survey about sociocultural issues, carried out autonomously by student-informers, can lead also to reflections about the potential connection between research and didactic application in the FL teaching-learning field.

## **Riassunto**

Il presente studio ha come obiettivo quello di verificare, attraverso la sperimentazione, l'efficacia di metodi e approcci didattici considerati utili affinché gli studenti - nel caso in questione studenti italofoeni di spagnolo come lingua straniera - possano iniziare a sviluppare una competenza pragmatica. A tal fine si è scelto come punto di partenza, e mezzo per l'osservazione del sistema di interlingua pragmatica, l'atto del disaccordo. La scelta si trova in linea con le indicazioni del MCER (2010: 61), che indica il dibattito e l'argomentazione tra gli obiettivi comunicativi che il processo di insegnamento della lingua straniera deve portare ad acquisire. Si aggiungono le indicazioni del CEFR (2018: 74), che riconosce il valore sociale della discussione e del disaccordo come atto comunicativo che influenza molti campi della vita quotidiana di ciascun individuo, e stabilisce pertanto tra i suoi descrittori la necessità di acquisire risorse linguistico-pragmatiche che forniscano strumenti strategici per affrontare una situazione potenzialmente conflittuale e gestire il disaccordo che possa eventualmente sorgere in tali circostanze.

Il dibattito e la discussione sono dunque il contesto comunicativo presentato agli studenti italofoeni mediante registrazioni audio-video realizzate con la collaborazione degli studenti della Facultad de Derecho dell'Universidad de Salamanca. Il materiale autentico è input che permette agli studenti di osservare ed entrare in contatto con modalità e norme verbali relative alla comunità linguistica della lingua meta, cioè la comunità spagnola peninsulare.

Il presente studio si propone di osservare se un'attività didattica di riflessione che integri tanto aspetti relativi alla sfera pragmalinguistica, come aspetti relativi alla sfera sociopragmatica, possa, a partire dal contatto offerto, dare luogo a margini di sensibilizzazione e consapevolezza dei comportamenti verbali, delle norme e modalità conversazionali osservate. Di fronte all'incontro di due sistemi socioculturali, che è ciò che costituisce nella pratica lo studio di una lingua straniera, questo obiettivo didattico si rende imprescindibile, poiché l'interpretazione delle esperienze e delle situazioni con le quali ogni individuo si interfaccia nel mondo, passano da filtri di percezione primari e automatici che determinano una concezione culturalmente orientata di ogni aspetto linguistico-contestuale.

Per quanto riguarda il presente studio, le differenze interpretative tra il sistema spagnolo e italiano in termini di percezione di ciò che è cortese/scortese, adeguato/inadeguato relativamente all'comunicativo, sono linee fondamentali di ricerca, la cui osservazione avviene secondo un approccio contrastivo. Si vuole valutare in che misura tali concezioni e prospettivizzazioni culturalmente orientate, che derivano da norme condivise dai membri della stessa comunità linguistica, possano

incidere e dare spiegazione di fenomeni pragmatici e comportamenti verbali che caratterizzano una determinata azione comunicativa, e di conseguenza, quali modalità si ritengono socialmente accettabili nell'interazione.

Verificare questa ipotesi a partire dall'analisi dei dati percettivi relativi alle strategie di cortesia verbale e relativi al concetto di adeguatezza del comportamento verbale rispetto al contesto situazionale, risulta di particolare interesse tra il sistema italiano e spagnolo, data la percezione di affinità tra i sistemi socioculturali, fatto che può provocare malintesi e “scontri pragmatici” (Calvi 2004; Guil Povedano 2007; Bailini 2016). Verificare, come si propone nel presente studio, differenze percettive e interpretative tra il sistema socioculturale italiano e il sistema socioculturale spagnolo, può dare conferma o nuova interpretazione relativamente a questo gradiente di affinità. Per effettuare tali osservazioni, si prendono come riferimento i parametri offerti da modelli quali la proposta di Haverkate (1996; 2003), che relativizza la cortesia a partire da due differenti macro aree culturali del mondo e il modello di Bravo (1999; 2005), che stabilisce alcune considerazioni relativamente alle modalità relazionali di gruppo. In una fase conclusiva di analisi dei dati, si sono considerati utili anche i criteri offerti dalla teoria delle dimensioni culturali di Hofstede (2010; 2011).

Se le questioni pragmlinguistiche sono conseguenza diretta di una prospettivizzazione sociopragmatica, l'azione didattica che voglia mettere in pratica un approccio metodologico pragmatico, deve includere tanto questioni relative alla sfera pragmlinguistica come relative alla sfera sociopragmatica. Questo perché, se relativamente al sistema della L1-Cultura 1, tale relazione tra uso linguistico e valore pragmatico è innata, automatica e naturale, per avvicinarsi al sistema della Cultura della LE è necessario svolgere un lavoro di sensibilizzazione che porti a una lettura più cosciente di norme e modalità del sistema socioculturale meta. L'obiettivo è quello di fare avvicinare gli studenti alla comunità linguistica meta a partire da una prospettiva emica (Duranti 1997), a fine di determinare un uso delle risorse linguistiche a disposizione in modo consapevolmente appropriato.

Per raggiungere tale obiettivo si osserva l'efficacia di una modalità di processamento dell'input basata su un sistema induttivo implicito, che si serve di tecniche di *input enhancement* come appoggio e guida per il processamento dell'input stesso, cercando allo stesso tempo di ridurre le interferenze pragmatiche negative. Questa forma di lavoro, fatta svolgere nel presente caso in autonomia, vuole essere anche occasione per offrire allo studente il ruolo centrale di student-ricercatori (Roberts, Byram 2001). Si ipotizza che questa modalità di lavoro possa essere utile

anche per osservare una potenziale connessione tra ricerca e applicazione didattica nell'ambito dell'insegnamento di una lingua straniera.

Le domande che hanno motivato il presente studio, e alle quali si propone di dare risposta, riflettono quella doppia linea di ricerca che struttura l'intero lavoro, linea che passa per la verifica di un approccio didattico che si concentra su aspetti pragmalinguistici al quale si unisce un'attività di osservazione riflessiva che si concentra su aspetti sociopragmatici.

Dal punto di vista della linea metodologico-didattica ,che si concentra sull'aspetto pragmalinguistico, le domande sono:

- Fino a che punto è possibile “ insegnare” nel senso stretto del termine, una competenza pragmatica nell'ambito della didattica di una lingua straniera?
- A partire da un approccio induttivo implicito nell'ambito dell'insegnamento di una lingua straniera, le tecniche di *input enhancement* possono essere un aiuto per il processamento dell'input?
- Le tecniche di *input enhancement*, nell'ambito dell'approccio didattico impiegato possono dare inizio a processi significativi, che denotano lo sviluppo di una competenza pragmatica?
- A partire dal presente caso, i processi di interferenza pragmatica quanto favoriscono o limitano il processo di sviluppo di una competenza pragmatica?
- L'attività sottoposta agli studenti può servire per dimostrare il potenziale della relazione tra ricerca e applicabilità didattica?

Relativamente invece alla linea di osservazione attiva dei sistemi socioculturali, cioè la linea relativa all'aspetto sociopragmatico, che osserva in modo contrastivo concezioni e interpretazioni della (s)cortesia e dell'(in)adeguatezza verbale, quali indici di regolazione sociale, le domande sono:

- Gli spagnoli e gli italiani hanno la stessa percezione di ciò che è verbalmente cortese e scortese in una interazione? Hanno quindi la stessa percezione di ciò che adeguato e inadeguato a livello situazionale?



- Se ci sono differenze, è possibile, attraverso l'intervento didattico proposto, avvicinare gli studenti a coniugare modalità di cortesia e di adeguatezza verbale proprie della comunità linguistica meta?
- A partire dal presente lavoro, prendendo come riferimento le proposte di Haverkate (1996; 2003) e di Bravo (1999; 2004; 2005) che osservazioni emergono sul gradiente di affinità tra il sistema socioculturale italiano e spagnolo?

La sperimentazione effettuata, che ha cercato di dare risposta a queste domande, è supportata da un percorso di ricerca teorica che ha permesso di orientarne gli obiettivi, strutturarne la progettazione, così come ha portato ad acquisire strumenti per descrivere ed analizzare i dati raccolti.

Il percorso teorico porta a sondare il concetto di competenza pragmatica, che si riconosce come nucleo centrale del presente studio. Decostruendo i termini che lo compongono, si riflette sulla definizione di “pragmatica” e di “competenza”, osservando il modo in cui l'elaborazione del concetto si inserisce nei maggiori modelli di competenza comunicativa nell'ambito del processo di insegnamento-apprendimento di una lingua straniera.

Si passa dunque a sondare la relazione tra uso della lingua e ambiente socioculturale, osservando come quest'ultimo relativizza la percezione di tutti gli elementi dell'interazione sociale. Si considerano le dinamiche di (s)cortesia come termini regolatori principali di ogni interazione e, nell'ottica dello sviluppo di una competenza pragmatica, si riflette sul modo in cui la prospettivizzazione dell'interpretazione può influenzare e coadiuvare la comunicazione interculturale.

In ultimo si volge lo sguardo all'aula di lingua straniera, che è laboratorio attivo nel quale lo studente svolge un ruolo centrale nel processo di apprendimento. Considerando l'osservazione attiva e l'aumento della consapevolezza come azioni didattiche fondamentali per dare inizio a processi di sviluppo di una competenza pragmatica, si espongono i principi teorici-metodologici considerati utili per la progettazione dei materiali che possano costituire un intervento in tale direzione. Gli stessi principi sono base metodologica per l'elaborazione dei materiali impiegati durante la sperimentazione svolta per il presente studio, materiali che integrano in una relazione di interdipendenza la linea che si concentra su aspetti pragmalinguistici e la linea che si concentra su aspetti sociopragmatici. Il percorso teorico non tralascia infine l'osservazione del sistema di

interlingua pragmatica, in quanto indicatore di evoluzione del processo di acquisizione della competenza pragmatica.

La suddivisione tra le due linee principali di ricerca, ossia la linea che si concentra su aspetti pragmalinguistici e la linea che si concentra su aspetti sociopragmatici, non si riflette solo, come già accennato nei materiali didattici sottoposti agli studenti, ma si riflette anche nella costituzione dei gruppi di informanti. Per sondare la linea che si propone di verificare l'efficacia di strumenti di didattico-metodologici si lavora con il gruppo di studenti italofoeni di E/LE. Questo gruppo (studenti del terzo anno del corso di Lingua Spagnola del CdL in Lingue e Letterature Straniere), viene suddiviso in gruppo sperimentale (GE), al quale vengono sottoposti materiali con tecniche di input potenziato, e gruppo di controllo (GC), che lavora sugli stessi materiali senza potenziamento dell'input. Le tecniche di *input enhancement* costituiscono il trattamento, sono cioè l'elemento il cui grado di efficacia nella possibilità di dare inizio a processi di sviluppo di una competenza pragmatica, è sotto esame nel presente studio. Per quanto riguarda invece la linea di ricerca relativa alla percezione e alla prospettivizzazione degli elementi contestuali linguistici ed extra linguistici, che costituiscono una base di informazione sociopragmatica sulla quale basare futuri interventi didattici di accrescimento della consapevolezza degli usi linguistici e pertanto di avvicinamento alle modalità e alle norme conversazionali della comunità linguistica meta, vede confluire il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo in un'entità unica, il gruppo di italofoeni (GI), che si contrappone al gruppo di nativi spagnoli (GNE) (studenti dell'Univesidad de Salamanca), coinvolto mediante un'inchiesta telematica.

La raccolta dei dati effettuata mediante la sperimentazione ha permesso di giungere alle seguenti conclusioni. Relativamente alla linea metodologico-didattica lo studio sperimentale ha permesso di verificare che le tecniche di *input enhancement*, in un contesto di insegnamento-apprendimento induttivo, costituiscono tendenzialmente una guida per il processamento in autonomia delle informazioni apportate dall'input implicito. A partire dall'osservazione del sistema di interlingua pragmatica (osservando i dati in modo contrastivo tra GE e GC), si può affermare che le tecniche di *input enhancement* hanno portato a svolgere in modo più completo l'attività didattica proposta, così come si sono rivelate una discriminante per quanto riguarda un maggiore avvicinamento verso modalità e strategie conversazionali, osservate nell'input, appartenenti alla comunità linguistica meta. Sempre in linea con movimenti di coordinamento con le modalità della comunità di parlanti della LE, il post-test del gruppo sperimentale rivela che le tecniche di *input enhancement* sono state fattore di interiorizzazione di un indice maggiore di elementi. Si può quindi affermare che il potenziamento dell'input ha giocato un ruolo tendenzialmente positivo di guida al processamento

dell'input implicito. Tuttavia, come si riconoscono le sue possibilità, è necessario riconoscere anche i suoi limiti, poiché in alcuni casi si è rivelato totalmente inefficace. Le tecniche di *input enhancement* non hanno prodotto effetto positivo di fronte alla sovrapposizione nella relazione forma-funzione pragmatica. Un ulteriore caso di mancata efficacia è costituito dalla prova che si è svolta relativamente all'impiego di tecniche di *input enhancement* per la sensibilizzazione sociopragmatica. La tecnica usata per evidenziare il turno di parola, non si è rivelata utile per far sorgere linee di riflessione diverse tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo. In ultimo le tecniche di *input enhancement* non si sono rivelate efficaci di fronte a un'opposizione diametrale in termini di percezione del valore socioculturale di un determinato comportamento verbale.

I dati portano a osservare che la differenza di percezione di ciò che è verbalmente cortese e scortese tra il sistema spagnolo e il sistema italiano, è relativa a una profonda differenza del grado di attenuazione, messo in pratica come norma conversazionale, questione che trova immediato riflesso in una diversa percezione delle modalità relazionali. Dai dati del presente studio si evince infatti che, di fronte alla visione delle registrazioni audio-video, il gruppo degli italofoeni fa corrispondere la mancanza di attenuazione con la percezione e l'interpretazione di un atteggiamento scortese messo in atto da parte della comunità spagnola. Il dato si contrappone alla visione della quasi totalità della del gruppo di informanti nativi spagnoli, che, al contrario, osserva che non ci sono forme di scortesia nello stesso materiale visualizzato.

L'interpretazione dei dati restituisce quindi l'immagine di due sistemi culturali che si orientano su una diversa coniugazione delle modalità di cortesia verbale e su diverse norme relazionali. Nonostante il modello di Haverkate collochi i due sistemi culturali, italiano e spagnolo, in una ampia macro-area mediterranea, nella quale, secondo quanto ipotizza, si coniuga prevalentemente una cortesia della solidarietà e della vicinanza, la realtà comunicativa osservata, suggerisce che i due sistemi socioculturali, poiché non coniugano gli stessi parametri in termini di cortesia e di modalità relazionali, non possono appartenere alla stessa macro-area. Se per quanto riguarda il sistema socio-culturale spagnolo, si può trovare aderenza nel concetto di cortesia della solidarietà, per quanto riguarda il sistema socioculturale italiano, i dati suggeriscono che si orienta maggiormente verso la messa in atto di una cortesia della distanza. Questa differenza denota probabilmente la necessità di ampliare il modello ad un'ulteriore relativizzazione interna delle aree macro culturali individuate. Come già affermato, poiché le strategie di cortesia orientate alla solidarietà o alla distanza, si riflettono direttamente sulla modalità di relazione dell'interlocutore all'interno di un gruppo, i sistemi socioculturali italiano e spagnolo evidenziano differenze anche in tal senso. A partire dai parametri del modello di Bravo ,che misura in termini di "affiliazione" e

“autonomia” le dinamiche relazionali derivate, rispettivamente, da una cortesia più orientata alla solidarietà o al distanziamento, si può considerare che gli italiani mettono in pratica maggiormente strategie rivolte all'autonomia all'interno di un gruppo, mentre gli spagnoli al contrario, mettono in pratica strategie maggiormente rivolte all'affiliazione. La visione è appoggiata anche dagli studi di Hofstede (2017), che denotano come la cultura italiana sia più individualista rispetto alla cultura spagnola.

Di fronte ad una affinità di sistemi linguistici (Bailini 2016: 31), relativamente alla sfera pragmatica e dunque all'assetto socioculturale, il sistema italiano e il sistema spagnolo rivelano profonde differenze, che possono indurre in errori pragmatici e creare situazioni di incomprensione o scontro. Si deduce pertanto che le interferenze pragmatiche possono incidere in modo importante nel processo di sviluppo di una competenza pragmatica e sono elemento che se non elaborato correttamente, può portare a distorsioni e stereotipizzazioni nella lettura delle dinamiche della comunità linguistica meta, fatto che può costituire potenzialmente un limite o una barriera alla comprensione.

L'azione didattica risulta pertanto fondamentale per minimizzare i processi di interferenza pragmatica negativi. Includere nel processo di insegnamento di una LE considerazioni relative alla disciplina pragmatica, integrando in modo completo la sua doppia essenza (pragmalinguistica e sociopragmatica), costituisce occasione di contatto con le modalità conversazionali della comunità linguistica meta. Il contatto e l'osservazione rendono possibile l'attivazione di processi di sviluppo della competenza pragmatica, cioè un uso delle risorse linguistiche acquisite più consapevole e appropriato.

## CAPÍTULO 1.

### Introducción

En este capítulo se introduce el concepto de competencia pragmática que es núcleo central del presente estudio. Deconstruyendo los términos que lo componen se reflexiona sobre una definición de pragmática y de competencia, observando la forma en que esta se introduce en los principales modelos de competencia comunicativa en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

Finalmente, se reflexiona sobre la relevancia del tema y se presentan las hipótesis y los objetivos que han sido motivo de la realización del presente estudio.

Nuestro estudio se titula: *La investigación como actividad didáctica en la clase de Español como Lengua Extranjera: Instrumentos para el desarrollo de una competencia pragmlingüística contrastiva intercultural en estudiantes de L2*. Como preámbulo, se quiere mencionar algunas cuestiones terminológicas que, a partir del título, han ido teniendo un reflejo metodológico a lo largo de la investigación.

La primera cuestión es relativa a los conceptos de “Lengua Extranjera (LE)” y “Lengua Segunda (SL o L2)”, usados en el título de forma indistinta. Como afirma Pastor (2004), hay una distinción definitoria entre ellos:

se habla de Lengua Extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente [...] Por el contrario, cuando la lengua que aprendemos se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula nos encontramos ante una situación de segunda lengua propiamente hablando. (Susana Pastor 2004: 65-66)

A pesar de estas afirmaciones, la autora observa que estos conceptos «[...] se utilizan en muchas ocasiones de modo indistinto para referirse a cualquier lengua que no sea la materna» (Pastor 2004: 66). Conciente de esta discriminante relativa al contexto de aprendizaje, en el presente estudio –que prevé una experimentación con estudiantes italófonos de E/LE de la Università degli Studi di Milano– se empleará tendencialmente el término Lengua Extranjera, aunque en el título del trabajo se hayan concebido como términos equivalentes.

La segunda cuestión tiene que ver con la definición de “competencia pragmlingüística” y “competencia pragmática”. Se abre la misma cuestión de uso, a veces indistinto, entre los dos

términos para referirse a la “pragmática” en cuanto perspectiva de estudio. Por el planteamiento teórico que se adopta en el presente trabajo, a lo pragmalingüístico iremos añadiendo lo sociopragmático; “competencia pragmalingüística” destaca en el título porque, en la experimentación que presentamos, el componente que más se ha podido sondear es el pragmalingüístico, es decir la relación entre una determinada lengua y los usos que vehiculan significados especiales e ilocuciones.

### ***1.1 Campo de investigación: la competencia pragmática, una definición***

Cada lengua, además de ser código para la transmisión de un mensaje, es un sistema que vehicula cierto conocimiento social y cultural. El estudio de una lengua extranjera es, por tanto, un proceso que permite el acceso directo a la dimensión sociocultural compartida entre los miembros de la comunidad de hablantes de la lengua meta. Hablar de dimensión sociocultural de una lengua significa hacer referencia a todos los factores necesarios para un uso adecuado, apropiado y eficaz de la lengua, cuestión que en el marco de la enseñanza de la lengua extranjera se traduce con la necesidad de incluir una reflexión acerca del sistema pragmático que regula el comportamiento verbal y que incluye factores como el contexto situacional de uso, la esfera (inter)relacional, la interpretación y la perspectiva del interlocutor “otro”.

Es precisamente el cambio de perspectiva hacia el interlocutor lo que genera una dificultad en los aprendices, en cuanto puede resultar difícil comprender y poner en práctica normas pragmáticas diferentes con respecto a las propias. La dificultad de comprensión de las normas pragmáticas diferentes se produce a partir del carácter del conocimiento pragmático que, como afirman Ninio y Snow (1996), es un «[...] process of enculturation that human beings undergo from birth to adulthood [...] a process of social development» que va a constituir «[...] the accumulation of knowledge necessary for the successful conduct of interpersonal affairs through the medium of language» (Ninio, Snow 1996: 19). Se puede por tanto definir el *desarrollo pragmático* como un aspecto innato, que, a través del medio lingüístico, es manifestación directa de una realidad y de convenciones compartidas dentro de un “sistema” (inter)relacional “[...] di persone-che comunicano-con-altre-persone” (Watzlawick, Beavin, Jackson 1971: 110-111).

La realidad y las convenciones compartidas constituyen por tanto el ambiente relativo a un sistema (inter)relacional, es decir a una determinada comunidad de hablantes. El ambiente influye sobre el sistema determinando sus especificidades socioculturales (Watzlawick, Beavin, Jackson 1971: 111-116) y, por tanto, para los miembros que no comparten la misma realidad y convenciones puede resultar difícil interpretar otro sistema de normas pragmáticas y más aún actuar e interrelacionarse de forma directa siguiendo estas.

El proceso de enseñanza tiene por ende que considerar el desarrollo de la competencia pragmática como un objetivo esencial de la adquisición de una lengua extranjera y ofrecer instrumentos para la lectura, la interpretación y para una puesta en práctica adecuada de las normas relativas a la comunidad de hablantes meta (Gutiérrez Ordóñez 2004).

Para poder dar una definición del concepto de *competencia pragmática* es preciso realizar una “deconstrucción” de los términos que lo componen. Se propone en este apartado un breve cuadro teórico de exposición de la amplia noción de “pragmática”, cuyos elementos y aportaciones se quieren poner en diálogo con en el concepto de “competencia”. El objetivo de la reflexión es el de llegar a un marco integrador de los dos términos.

Acerca del concepto de *pragmática* –que sigue hoy demasiado amplio y multidisciplinar para circunscribirse de forma definitiva– se pueden encontrar muchas definiciones, todas de fundamental importancia para la evolución del concepto mismo. Es preciso empezar por el principio, por una primera definición de “pragmática” procedente de las teorías de semiótica de Charles Morris (1938), el cual afirma que:

By “pragmatics” is designed the science of the relation of signs with their interpreters [...] Since most, if not all, signs have as their interpreters living organisms, it is a sufficiently accurate characterization of pragmatics to say that it deals with the biotic aspects of semiosis, that is, with all the psychological, biological, and sociological phenomena which occur in the functioning of signs. (Morris 1938: 30)

La definición de Morris describe la pragmática como la relación directa que existe entre el sistema de los signos y una contraparte interpretativa que se coloca fuera del sistema de signos mismo<sup>1</sup>. El autor individua esta contraparte en los “organismos vivos” caracterizando la comunicación que ocurre en el nivel pragmático como un proceso cuyo desarrollo (codificación/descodificación y producción/interpretación del mensaje) parece ser reflejo “biológico”, que funciona de forma “automática”, casi “reflejo involuntario”, en cada organismo vivo.

---

<sup>1</sup> La referencia a un sistema “fuera del sistema de los signos” es para marcar la oposición y la superación del estructuralismo como concepción que proveía todas las explicaciones del proceso comunicativo a partir del sistema de signos mismos, y como concepción que, al contrario de la pragmática, no pone al individuo hablante como agente central activo del proceso de producción lingüística. De hecho, el estructuralismo considera que: «La lingua non è una funzione del soggetto parlante: è il prodotto che l'individuo registra passivamente; non implica mai premeditazione e la riflessione interviene per l'attività classificatoria [...]» (De Saussure 1983: 23). Otro punto de superación del estructuralismo se puede apreciar en la redefinición de la dicotomía “hecho social” / “hecho individual” que para el estructuralismo hace referencia, respectivamente, al sistema social que es compartido entre todos los hablantes (es decir la “*langue*”) y a un sistema de articulación y realización de la lengua en modo concreto por parte de un hablante (es decir la “*parole*” (de Saussure 1983)). La pragmática, en cambio, proyecta la dicotomía individual-social hacia el sistema interrelacional de los hablantes, incluyendo factores ambientales, situacionales y contextuales. Se trasla el foco del proceso comunicativo lingüístico fuera del sistema de los signos, ya que hay que considerar otras esferas (“biológica, psicológica, sociológica”). Si bien la lengua permanece objeto fundamental, no es el único polo que provee explicaciones acerca de la comunicación.



Morris sigue concretando que la pragmática es el aspecto biótico de la semiosis, y por eso se reconoce como necesario para el proceso de interpretación comunicativa de todo el conjunto de fenómenos psicológicos, biológicos y sociológicos que interviene e influye sobre la producción y la descodificación del significado; conjunto que tiene estrecha relación con la realidad de la vida misma de cada individuo, eso es, de cada potencial sujeto involucrado en el proceso de comunicación.

La reflexión de Morris deja percibir el complejo equilibrio de diferentes sistemas que entran en juego, tanto que –con un paralelismo con el concepto de Lotman– se podría definir la pragmática como “semiosfera”<sup>2</sup> (Lotman 1990). También la pragmática se puede concebir como un espacio en el que conviven diferentes sistemas de significación, cuya profunda interrelación e unión indisoluble crea el espacio mismo que posibilita la semiosis, o sea la producción de información a nivel comunicativo. Para seguir con el paralelismo, fuera de este espacio de comunión de sistemas (es decir, sin tomar en consideración de forma global los elementos que fusionándose componen la red de sistemas que indica Morris, eso es el usuario y su universo –la esfera “psicológica, biológica y sociológica”– en correspondencia con el sistema de signos), no será posible comunicación alguna. La reflexión de Morris es pues significativa no solo por haber individuado el carácter “biológico” de la comunicación pragmática, sino también por su primera intuición de la esfera de la intencionalidad y por considerar que hay la posibilidad de que con la lengua “se puedan hacer cosas” que tienen consecuencia directa en la sociedad, en la realidad:

[...] It is through such signs that the individual is able to act in the light of consequences to himself and so to gain a certain amount of control over his own behavior; the presentation of possible consequences of action through the production of linguistic signs becomes a factor in the release or inhibition of the action which has (or seems to have) such consequences. [...] The community benefits at the same time in that its members are now able to control their behavior in the light of the consequences of the behavior of others and to make available to the whole community their own experiences and achievements. (Morris 1938: 37-38)

Con esta primera intuición Morris expone la posibilidad de que con la lengua se pueden “hacer cosas” que tienen consecuencia directa en la realidad. Morris introduce el concepto de “acción”

---

<sup>2</sup> Yuri Lotman (1990: 123-125) define la *semiosfera* como sigue: «[...] By analogy with the biosphere, [...] we could talk of a semiosphere which we shall define as the semiotic space necessary for the existence and functioning of languages, not the sum total of different languages; in a sense the semiosphere has a prior existence and is in constant interaction with languages. [...] The unit of semiosis, the smallest functioning mechanism, is not the separate language but the whole semiotic space of the culture in question».

como propiedad del proceso de comunicación, concepto que será eje central a partir del cual John Langshaw Austin y John Searle elaborarán sus planteamientos teóricos, que se pueden considerar «el fundamento de la moderna pragmática» (Escandell Vidal 1996: 60).

Es precisamente en torno al concepto de “acción” como John Austin elabora unas reflexiones sucesivas, que evidencian la necesidad de mover el foco hacia factores extralingüísticos para poder dar una explicación de los aspectos relacionados con los usos lingüísticos más ordinarios. Austin afirma que la pragmática provee respuestas a la pregunta *How to do things with words?*. Austin parte de una serie de reflexiones de carácter filosófico acerca del lenguaje, que empiezan con la distinción entre “oración descriptiva/constatativa” (Austin 1962: 3), es decir, un tipo de estructura gramatical abstracta que no tiene reflejo directo en la realidad y en el contexto de enunciación, y solo puede evaluarse en términos de «verdad o falsedad» (Austin 1962; Escandell Vidal 1996). Las reflexiones de Austin siguen con el concepto de “enunciado”, es decir una frase pronunciada dentro de ciertas circunstancias válidas y apropiadas<sup>3</sup> (Escandell Vidal 1996: 48). De ahí, Austin define lo “performativo”:

[...] it seems clear that to utter the sentence (in, of course, the appropriate circumstances) is not to describe my doing of what I should be said in so uttering to be doing or to state *I'm doing it*: it is to do it. [...] When I say, before the registrar or altar, etc., “I do”, I'm not reporting on a marriage: I'm indulging in it. [...] I propose to call it a *performative sentence*, or performative utterance, or, for short, “a performative”. (Austin 1962: 6)

Al emitir un enunciado performativo no se transmite únicamente una información, sino que se cumple una acción, que nace de «a whole group of senses of “doing something” which are all included together when we say [...]» (Austin 1962: 94). Los “sentidos” a los que Austin (1962: 94-107) hace referencia son las tres dimensiones de acción locutiva, ilocutiva y perlocutiva<sup>4</sup>, que concurren a la vez a realizar una oración performativa, que es medida para satisfacer exigencias y objetivos comunicativos de implicación concreta con la realidad. El modelo propuesto por Austin, es decir la concepción del uso de la lengua como acción, es integrado por John Searle (1969: 22),

---

<sup>3</sup> De lo contrario se incurriría, como teoriza Austin, en unos “infortunios” es decir todo enunciado que por mala ejecución, no logre en la comunicación la intención correcta (Escandell Vidal 1996: 51-53).

<sup>4</sup> Respectivamente: acto locutivo: que se realiza por el hecho de “decir algo” (acto en el que se juntan el acto fónico, el acto fático y el acto rético); acto ilocutivo: hace referencia a la forma en la que se está empleando el enunciado (habrá que determinar de hecho si ciertas palabras remiten, por ejemplo, a un consejo, una sugerencia, y si se trata de un acto en sentido estricto, o solo de una intención); acto perlocutivo: por medio del cual se producen ciertos efectos o consecuencias, entre los interlocutores (Escandell Vidal 1996: 57-59).

que al afirmar que «speaking a language is engaging in a rule-governed form of behavior», introduce la esfera de la conducta, en términos de intencionalidad, como mecanismo que, «respetando ciertas reglas» quiere producir significados específicos. Comunicar es por tanto «un tipo particular de acción» (Escandell Vidal 1996: 61).

Con vistas a seguir trazando una definición de pragmática que nos lleve a su aplicación en la didáctica de una Lengua Extranjera, hace falta profundizar en los mecanismos que subyacen a la relación entre uso de la lengua y acción. Searle elabora la teoría de los Actos de Habla, según la cual el centro de la comunicación lingüística, es decir el significado, no reside en la producción y en la “performance” de un acto de habla, sino es «the production or issuance of a sentence token under certain conditions<sup>5</sup>» (Searle 1969: 16). El análisis del significado de cualquier oración se puede por tanto efectuar a partir de dos indicadores: “un indicador proposicional”, relativo a lo expresado en lo efectivo por la oración, y un “indicador de fuerza ilocutiva”, que hace referencia a todos esos elementos que dan indicación de las intenciones del hablante y que deben orientar la interpretación en el oyente (Escandell Vidal 1996: 64; Searle 1969: 30). Por lo que concierne al proceso de actividad comunicativa, la pragmática teoriza una compleja interacción de sistemas y de factores de naturaleza variada. Desde su perspectiva más funcional, es decir la de la “competencia”, es importante comprender cuáles son las esferas primarias de generación e interpretación de los significados, y la relación que tienen con otras disciplinas desde el punto de vista semiótico, así como es fundamental comprender el valor de lo extralingüístico.

Analizando en primer lugar las relaciones con otras disciplinas semióticas, surgen problemas de definición de la pragmática en cuanto a sus límites y contornos, que resultan fluidos entre diferentes campos. La cuestión es compleja, pero podría ser útil evidenciar las intersecciones de dominios que podrían concurrir a la definición de la pragmática como disciplina semiótica, intentando encontrar una síntesis útil ya sea para integrar la pragmática en un enfoque didáctico para la enseñanza de una lengua extranjera, ya sea para poder delinear nuestras hipótesis investigativas.

Al respecto, mencionamos las observaciones de Katz y Fodor, quienes intentan trazar una delimitación de los ámbitos de la pragmática, y de su relación con la semántica y la sociología:

---

<sup>5</sup> Las condiciones a las cuales Searle hace referencia son: «condiciones de contenido proposicional (relativas a las características significativas de la proposición empleada para llevar a cabo el acto de habla); condiciones preparatorias (todas las condiciones que deben darse para que tenga sentido realizar un acto ilocutivo); condiciones de sinceridad (se centran en el estado psicológico del hablante y expresan lo que la hablante siente, o debe sentir al realizar el acto ilocutivo); condiciones esenciales (condiciones que caracterizan tipológicamente el acto realizado)» (Escandell Vidal 1996: 68).

[...] the “upper bound” of semantics was provided by the borders of syntax and phonology, and the “lower bound” by a theory of pragmatics, understood as a theory of contextual disambiguation. Using the same strategy, we could say than the upper bound of pragmatics is provided by the borders of semantics and the lower bound by sociolinguistics (and perhaps psycholinguistics too). (Katz & Fodor, en Levinson 1983: 27)

La reflexión ofrece una idea de la pragmática como disciplina que se pone en una relación de contigüidad entre ámbitos diferentes (Caron 1989). Las zonas de intersección representan el lugar de mayor interés, a partir de las cuales se pueden formular observaciones y plantear teorías útiles a una definición de la pragmática como (inter)disciplina. Las distinciones necesarias entre campos, en esas “zonas grises” de superposición, si bien con una cierta fluidez de opinión, revelan los aportes de la pragmática en cuanto sistema semiótico integrado.

Una primera observación hacia ese “upper bound” (que es lugar de relación con la semántica) se encuentra en las reflexiones de Geoffrey Leech, quien examina las diferentes perspectivas relativas a la concepción del significado y expone unas posibles formas de relación entre las disciplinas. Empezando por la concepción del *significado*, Leech afirma que:

Both fields are concerned with meaning but, the difference between them can be traced to two different uses of the verb *to mean*:

[1] *What does X mean?*            [2] *What did you mean by X?*

Semantics traditionally deals with meaning as a dyadic relation, as in [1], while pragmatics deals with meaning as a triadic relation, as in [2]. Thus meaning in pragmatics is defined relative to a speaker or user of a language, whereas meaning in semantics is defined purely as property of expression in a given language, in abstraction from particular situations, speakers, or hearers. (Leech, 1983: 5)

El significado en pragmática es relativo a los usuarios de la lengua en su contexto específico y a la esfera de lo subjetivo, que incluye elementos como la intención del hablante y el estado de predisposición del oyente en cuanto factores que concurren a su generación e interpretación.

Estos componentes, al unir la esfera de lo subjetivo y de lo cognitivo, amplían los factores de determinación de los significados y, al mismo tiempo, quitan linealidad a los procesos de emisión-interpretación del mensaje, ya que hay que pasar por filtros/variables que pueden dejar fuera de cualquier control o previsión determinados impulsos que se originan de las circunstancias de enunciación. Considérense al respecto las teorías de Grice (1957) relativas a la diferencia entre «natural meaning» y «non natural meaning». Si el significado natural se refiere al hecho de que los

signos significan efectivamente algo, por lo que concierne al significado “no natural” los signos están sujetos a la esfera de lo intencional (*intended effect*) (Grice 1957; 1969), lo cual causa desviaciones a partir de un significado «convencional»<sup>6</sup>, convirtiendo este último en el “significado del hablante” (*speaker’s meaning*) (Grice 1957; Searle 1969: 42-47; Levinson 1983: 16-18). Como se puede observar, según Grice, la intencionalidad es el componente básico de la actividad comunicativa: el hablante al transmitir un mensaje, quiere que lo que piensa o hace el oyente corresponda a sus intenciones, y procurará por tanto que estas sean reconocidas por este último (Grice 1975: 43-45).

El concepto de *speaker’s meaning* permite deducir que los enunciados, es decir, las oraciones cuando se enuncian, comunican mucho más de lo que efectivamente dicen las palabras (Grice 1957; 1969; 1975). Para identificar esta brecha entre lo dicho y lo “implicado” Grice elabora el concepto de «*implicature*» (Grice 1975: 44), que hace referencia a todo lo que el hablante “sugiere” junto a lo que efectivamente dice: «in some cases the conventional meaning of the words used will determine what is implicated, besides helping to determine what is said». Junto a esta tipología de implicaturas que él define “convencionales”, es decir las que se derivan del significado efectivo de las palabras<sup>7</sup>, elabora también otra subclasificación que caracteriza como «implicaturas conversacionales» (*conversational implicatures*), ya que son «essentially connected with certain general feature of discourse» (Grice 1975: 43-47; Antonelli 2006). Grice define esta categoría de implicaturas como sigue: «They are characteristically, to some degree at least, cooperative efforts; and each participant recognizes in them, to some extent, a common purpose or a set of purposes, or at least a mutually accepted direction» (Grice 1975: 45)<sup>8</sup>. Las implicaturas conversacionales, que

---

<sup>6</sup> Cuando se habla de significado “convencional” se hace referencia al significado de las palabras que componen la oración, en términos de conocimientos lingüísticos puros (Grice 1975: 44).

<sup>7</sup> El Diccionario de Términos Clave de ELE proporciona el siguiente ejemplo de implicatura convencional: *Por fin han logrado alcanzar su objetivo*, añadiendo que «no solo [las palabras empleadas] enuncia[n] la consecución de un objetivo, sino que esto ha sido arduo y dificultoso». El significado adicional se infiere de la perífrasis *lograr +infinitivo*. Véase la página: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/implicatura.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/implicatura.htm)> [última consulta: 13.7.2019].

<sup>8</sup> El Diccionario de Términos Clave de ELE expone una subdivisión ulterior entre implicaturas conversacionales «generalizadas» y «particularizadas». Las implicaturas generalizadas, como se recuerda en el Diccionario, «no dependen de un contexto específico de emisión». El Diccionario proporciona el siguiente ejemplo: *Elena ha quedado esta noche con un hombre*, añadiendo que se infiere que «el hombre no es un familiar, pues en este caso se hubiera indicado un nombre propio [o una] relación de parentesco». Las implicaturas particularizadas en cambio, dependen de un «contexto específico de emisión». El Diccionario proporciona el siguiente ejemplo: *-¿Qué te parece la novia de Juan? -Es simpática*. Como recuerda el Diccionario, en este caso hacen falta claves de interpretación verbales (tono) o

constituyen el significado adicional que el interlocutor puede inferir del mensaje, se fundan en un “esfuerzo cooperativo” que los participantes se proponen observar durante la conversación y que Grice denomina “Principio de cooperación” (*Cooperative Principle*)<sup>9</sup>. El principio de cooperación dicta: «Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged» (Grice 1975: 45). El foco se amplía pues hacia el proceso de interacción en su totalidad, considerando como factor de variación las dinámicas de intencionalidad que se ponen en juego en la conversación y la forma en la que estas intervienen en el movimiento de transferencia desde la generación hasta la recepción-interpretación de los significados.

Hablando de procesos inferenciales como factores de construcción de los significados, otro modelo que es necesario mencionar es el de Sperber y Wilson, que se inspira en las propuestas de Grice, y completa su visión desde otro punto de vista. Si Grice considera las inferencias a partir de las dinámicas conversacionales en su conjunto, Sperber y Wilson abordan las inferencias teorizando que estas siguen líneas que se derivan directamente de las intenciones comunicativas y de las esquematizaciones paradigmáticas que cada individuo realiza frente a un enunciado (Wilson, Sperber 2004: 630; Escandell Vidal 1996: 77-99). Se mueve por tanto el foco desde una perspectiva exterior, relacional –la de Grice– a una perspectiva que parte del mundo interior, que toma en consideración los mecanismos cognitivos que la realidad de la comunicación activa. Sperber y Wilson (1986; 2004), elaboran la Teoría de la Relevancia (*Relevance Theory*), que es otra teoría que se puede definir de corte inferencial, y que se funda a partir del Principio Cognitivo de Relevancia (*Cognitive Principle of Relevance*) (Wilson, Sperber 2004: 608).

Según los teóricos la presunción de relevancia es lo que guía la percepción individual de lo que se considera relevante, es decir lo que, frente a un determinado *input*, casi automáticamente, produce lo que ellos definen “efecto cognitivo positivo”:

---

no verbales (gestos), relativas al conteto de emisión, ya que de otra forma, se podría inferir que «la única calidad destacable de la novia es la simpatía». Véase la página: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/implicatura.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/implicatura.htm) [última consulta: 13.7.2019].

<sup>9</sup> El Principio de Cooperación de Grice se articula en las cuatro máximas conversacionales: «1. Quantity: [...] I expect your contribution to be neither more nor less than is required [...]. 2. Quality: I expect your contribution to be genuine and not spurious. [...] 3. Relation: I expect a partner's contribution to be appropriate to immediate needs at each stage of the transaction. [...] 4. Manner: I expect a partner to make it clear what contribution he is making, and to execute his performance with reasonable dispatch» (Grice 1975: 47).

[...] an input [...] is relevant when it connects with background information he has available to yield conclusions that matter to him [...] According to relevance theory, an input is relevant to an individual when its processing in a context of available assumptions yields a POSITIVE COGNITIVE EFFECT. A positive cognitive effect is a worthwhile difference to the individual representation of the world. (Wilson, Sperber 2004: 608)

El concepto de “relevancia” se coloca por tanto en la coyuntura entre procesos de producción e interpretación de los significados que se derivan de criterios de selección que ocurren a nivel cognitivo (Van Dijk 1977; 2006) por parte, tanto del emisor del mensaje como de su destinatario. El bagaje de conocimientos personales y el escenario de enunciación, es decir el contexto-situación (que encierra todas las estructuras de representación que organizan los conocimientos del mundo y también las modalidades conversacionales e interaccionales), orientan los procesos de producción e interpretación del mensaje, y también la emisión misma del enunciado. Esta relación, entre lengua, percepción individual y conocimiento del mundo (que profundizamos en el próximo capítulo) pone en marcha una serie de procesos que tienen como objetivo la comprensión del contenido del mensaje, y para dar explicación de estos, Sperber y Wilson agregan al concepto de implicatura griceano, el concepto de “explicatura” (Wilson, Sperber 2004: 614-615). Según los principios de la Teoría de la Relevancia, para resolver lo que queda indeterminado a nivel lingüístico hay que focalizarse también en la forma lógica de lo explícitamente dicho a nivel formal, efectuando unas primeras hipótesis. Estas se construyen en torno a la descodificación y desambiguación del enunciado, a la determinación de los referentes (saturación referencial), al ajuste conceptual y a la atribución de las especificaciones referenciales de significado pragmático, como enriquecimiento libre. Considerando ambos niveles, explícito e implícito se podrá llegar a las conclusiones “implicadas” contenidas en el mensaje (Wilson, Sperber 2004: 615). La esfera del mundo interior, en términos de conocimientos enciclopédicos y antecedentes experienciales, entra por tanto a formar parte del conjunto de factores que concurren a determinar el significado a nivel pragmático, poniéndose, en términos situacionales-contextuales, en una relación de intercambio constante con el mundo exterior.

Los individuos, por tanto, a nivel cognitivo, maximizarán la relevancia de esos contenidos del mensaje que, con el menor esfuerzo, producen efectos cognitivos “positivos”. La relatividad socio-cultural del contexto, además, es un elemento que influye en la atribución del significado pragmático, y la cuestión adquiere importancia en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ya que, como hemos visto, el significado pragmático trasciende los referentes formales de un idioma, y será siempre una síntesis compleja entre lo explícitamente comunicado y lo implicado, entre mundo interior individual y mundo exterior, en

términos de contextos situacionales reconocibles y compartidos. El asunto se tratará de forma más profundizada en el capítulo 2 del presente estudio.

Al determinar los elementos que concurren a la generación y a la interpretación del significado pragmático, se comprende el nivel profundo de “complementarismo” (Leech 1983: 31-32), que caracteriza la relación entre semántica y pragmática, disciplinas que mantienen una cierta autonomía a nivel de perspectivas y enfoques de análisis teórica, pero cuya interdependencia en la concreta determinación de los significados es imprescindible ya que como recuerda Leech: «[...] any account of meaning in language must be (a) faithful to the facts as we observe them, and (b) must be as simple generalizable as possible» (Leech 1983: 7).

Igualmente de complementaria se puede considerar la relación que Katz & Fodor han individuado como “*lower bound*” de la pragmática, es decir la sociolingüística, la cual es otro polo de intersección disciplinar. El vínculo que existe entre lengua y sus modalidad de uso, y dimensión social es muy fuerte, y manifiesta sus efectos en correlación con ciertas circunstancias situacionales-contextuales y socioculturales.

Como se deduce de los modelos que se han expuesto hasta ahora, la noción de “contexto” forma parte integral de la definición misma de pragmática y de su objeto de estudio, pues es un fuerte elemento de influencia sobre la interpretación de los significados, y también de su generación, como recuerda Stalnaker (1970: 276): «In most cases the context of utterance affects not only the force with which the proposition is expressed, but also the proposition itself». Partiendo de la importancia del contexto en el marco de la disciplina pragmática, en cuanto elemento que determina las condiciones comunicativas incidiendo directamente sobre el “uso de la lengua”, nos proponemos delinear una definición.

El contexto es claramente una entidad muy amplia que se compone al mismo tiempo de un espectro de aspectos que se derivan de dominios y perspectivas muy diferentes, los cuales convergen para constituir, en el plano sincrónico, el trasfondo de cualquier situación comunicativa-(inter)relacional. Relativamente a dicha variedad de perspectivas y dominios, Ochs precisa:

The scope of context is not easy to define...one must consider the social and psychological world in which the language users operate at any given time [...] it includes, minimally, language users, beliefs' and assumption about temporal, spatial and social settings: prior, ongoing, and future actions (verbal, non verbal) and the state of knowledge and attentiveness of those participating in the social interaction in hand. (Ochs in Levinson 1983: 23)



Van Dijk además añade que el contexto es una entidad que une planos conceptualmente opuestos: está constituida por una abstracción teórica y cognitiva, que se une en forma totalizadora a una contraparte que es la real situación físico-biológica (Van Dijk 1977). Un primer resultado de estas observaciones lleva a considerar el contexto como una red muy compleja, un conjunto de condiciones, fuerzas y equilibrios que se suman en una perspectiva de amplio alcance que actúa para surtir efectos relativizadores. Entre la malla de esta red la lengua y su uso ocupan un papel sustancial.

Una sistematización del concepto de contexto, según las premisas que se acaban de señalar, viene de los estudios de Lyons, quien a partir de «principios universales de lógica y de uso de la lengua» (Levinson 1983: 24) concibe la noción de contexto a través de una lista de características:

(i) knowledge of *role* and *status* (where *roles* covers both role in the speech event, as speaker or addressee, and *status* covers notion of relative social standing); (ii) knowledge of spatial and temporal *location*, (iii) knowledge of *formality level*, (iv) knowledge of the *medium* (roughly the code or style appropriate to a channel, like the distinction between written and spoken varieties of a language), (v) knowledge of *appropriate* subject matter, (vi) knowledge of appropriate *province* (or domain determining the register of a language). (Lyons en Levinson 1983: 23)

La visión de Lyons, que constituye por supuesto un cuadro orientativo y organizador muy útil para dar conciencia de los elementos que concurren a definir el contexto, deja una duda evidenciada por Levinson (1983: 22-23): ¿Es posible individuar de antemano las características del contexto? La duda es legítima ya que en Lyons el marco se construye a partir de principios universales de lógica en relación con el uso de la lengua. El rasgo de universalidad se refleja también en la necesidad, según Lyon, de tener un conocimiento relativo a cada punto que se percibe como instrumento de interpretación ya dado, previo. El efecto que se deriva es la tendencia a cristalizar un concepto a través de categorías atribuidas que aspiran a volverse universales. La noción de contexto en cambio, como interfaz de la realidad misma, necesita un análisis que parta de una perspectiva muy dinámica de desarrollo, ya que se plasma, se actualiza, se configura y se adapta con una sinergia implacable de elementos, en el momento situacional.

Para encontrar un modelo de referencia sobre el contexto en cuanto entidad en desarrollo constante, considérese la propuesta de Van Dijk (2006), que compara términos y planos para ofrecer una visión menos estática de una entidad que por su naturaleza es omnicomprendiva, y por eso difícil someter a procesos determinísticos.

Dichos presupuestos elaborados por van Dijk (2006: 161-172) se resumen como sigue:

1. *CONTEXT AS INTERFACE BETWEEN SOCIAL STRUCTURE AND DISCOURSE*: los contextos se definen a partir de las interpretaciones y de las definiciones que los participantes en la actividad comunicativa les dan en términos de constructos mentales. La subjetividad representa aspectos relevantes de las situaciones y de las sociedades e interfiere en el proceso mental de producción y comprensión del discurso.
2. *CONTEXTS ARE NOT OBSERVABLE – BUT THEIR CONSEQUENCES ARE*: a diferencia del discurso o de la interacción, los contextos no son “observables”, ni desde el punto de vista de los vínculos y normas sociales y situacionales ni desde el plano de los constructos mentales. Los contextos son observables sólo mediante las consecuencias que se derivan de la situación comunicativa, del discurso, o, al revés, mediante la influencia del discurso sobre las situaciones sociales.
3. *CONTEXT AND DISCOURSE PLAN*: los individuos que se encuentran en un determinado contexto comunicativo no pueden planificar nada con respecto a la acción comunicativa, ya que será como planificar cualquier otro tipo de comportamiento futuro. Sólo tienen una idea y una pre-estructura aproximada de los contextos y de las dinámicas conversacionales en las cuales están involucrados. Las contingencias reales de la interacción, sin embargo, tomarán cierta dirección y se especificarán en el momento comunicativo.
4. *CONTEXT AND DISCOURSE*: el contexto, como constructo mental de aspectos relevantes de la situación social, influye en lo que los individuos dicen y especialmente *cómo* lo dicen en términos, por ejemplo, de elección sintáctica y léxica.
5. *CONTEXT AND THE CONTROL OF DISCOURSE*: el contexto ejerce un control sobre la producción y la comprensión del discurso en cada nivel y dimensión comunicativa: desde las condiciones de los actos de habla, la selección y los cambios de los temas (para que sean siempre los más apropiados), los niveles de descripción semántica (general-específica), hasta la distribución del conocimiento relativa a afirmaciones e hipótesis; todo durante la situación comunicativa en desarrollo. Este control se ejerce en un terreno común a partir de los conocimientos compartidos entre los participantes a la actividad de intercambio interaccional. Éste conocimiento se define *knowledge device* (K-Device) y es el filtro que

examina cuáles conocimientos (y cuáles no) se tienen que activar durante el desarrollo del discurso<sup>10</sup>.

Las reflexiones de van Dijk transmiten la naturaleza “profundamente subjetiva” (van Dijk 2006: 163) del contexto. El contexto es algo que los individuos contribuyen a construir y que al mismo tiempo viven de forma directa. Al vivir el contexto, este se convierte en una “experiencia” (Akman 2000: 748; van Dijk 2006: 165) que enriquece el espectro de *scripts* (Schank, Abelson 1977), para la organización de la información que cada individuo recibe desde el intercambio interactivo con el mundo externo. La información almacenada será útil para la creación de redes semántico-esquemáticas fundamentales para la comprensión y la interpretación inmediata de nuevas situaciones, así como para el reconocimiento de situaciones afines.

Para seguir observando este punto de intersección entre pragmática y sociolingüística, se puede notar cómo se introduce en los modelos de concepción de la pragmática un decidido movimiento hacia un eje más sociológico. Leech (1983) y Thomas (1983) introducen el aspecto social con unas propuestas concretas de modelos que contribuyen a sistematizar y a organizar aún más el concepto de pragmática, integrando pragmalingüística y sociopragmática.

Observemos para empezar el modelo de Leech:

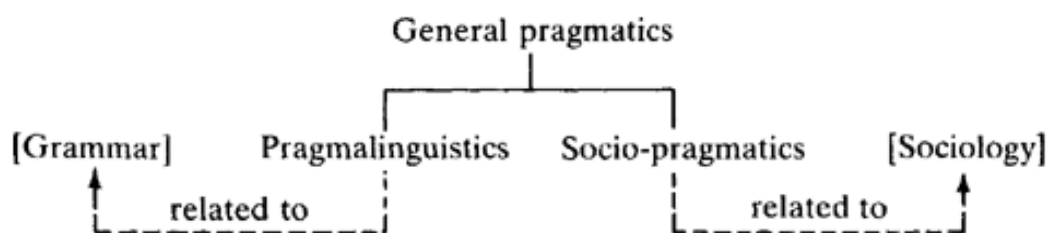


Figura 1. Modelo integrado de Leech (1983: 11)

---

<sup>10</sup> También Gumperz apoya esta concepción en su noción de *contextualization cues* (Gumperz 1992; Levinson 2003). Los “*cues*” no son elementos que evocan de forma explícita una interpretación del trasfondo contextual, sino son elementos que “empujan” (se definen textualmente *nudges*) y desencadenan el proceso inferencial. El proceso interpretativo se orienta a través de una serie de “*cues*” que pueden empujar hacia una dirección y, en el momento sucesivo, hacia otra. La interpretación final del contexto será el resultado del ensamblaje complejo de todos los *cues* significativos relevados por cada individuo involucrado en la interacción. La interpretación final es un resultado omnicomprensivo, y no coincidirá nunca con el significado atribuido a cada *cue* individualmente (Gumperz 1992: 235-236; Levinson 2003).

Leech (1983; 2014) afirma que es necesario distinguir el nivel de la “pragmática general”, en cuanto estudio que se mantiene en un plano de abstracción teórica y que contempla condiciones generales de los usos comunicativos, con planos que incluyen condiciones de usos del lenguaje que define como más específicamente «locales» (Leech 1983: 11). Además, individúa una parte menos abstracta en la “socio-pragmática” (*Sociopragmatics*), campo en el que las normas sociales (como el principio de cooperación o los principios de cortesía verbal) operan diferentemente en las diferentes culturas o comunidades de hablantes, según las circunstancias y la situación, según dinámicas sociales. Es «the sociological interface of pragmatics» (Leech 1983: 12).

La “pragmalingüística” (*Pragmalinguistics*) en cambio, hace referencia a objetivos de carácter más lingüísticos y toma en consideración la esfera de relación entre una determinada lengua y las formas que vehiculan convencionalmente o por defecto valores ilocutivos determinados (la relación entre pragmática y semántica). Leech recuerda que este modelo tiene que considerarse como una visión “integrada” de la pragmática y, por tanto, la dualidad entre pragmalingüística y sociopragmática no se impone nunca como una subdivisión estricta entre lo meramente lingüístico y lo meramente socio-relacional, dado que los dos aspectos son componentes congénitos y complementarios de la pragmática en sí. El modelo de Leech, a pesar de no ser una de las formulaciones más recientes para dar una definición de la pragmática, parece haber sido ampliamente aceptado como válida propuesta<sup>11</sup> para concebir y sistematizar fenómenos relativos al campo de la pragmática interlingüística (Tello Rueda 2006: 173).

La subdivisión de Leech se vuelve a encontrar en Thomas (1983) y Kasper & Rose (1999), quienes consideran que la competencia pragmática es la habilidad de usar recursos lingüísticos disponibles ([recursos] pragmalingüísticos) en una forma contextualmente apropiada (desde un punto de vista sociopragmático). Sobre la naturaleza de la pragmática, en una definición más reciente, Taguchi (2011: 290) añade que: «It entails knowledge of forms as well as their functional possibilities, and contextual requirements that determine form-function mappings». Los autores mencionados consideran este carácter dual de la pragmática (es decir el componente pragmalingüístico y sociopragmático) como paradigma de base para reflexiones acerca de la definición de “competencia

---

<sup>11</sup> Aunque no sea de reciente formulación, se considera esta subdivisión un paradigma válido también para el presente estudio dado que ofrece una posibilidad para organizar los dos ejes que rigen nuestros datos experimentales, es decir el eje relativo a la investigación didáctico-metodológica que se concentra sobre aspecto pragmalingüísticos, y un eje que se sirve de datos perceptivos relativos a las estrategias de cortesía verbal y de concepción de la adecuación situacional-contextual para formular hipótesis de análisis contrastivo intercultural.

pragmática”, así como para sondear las posibilidades (y límites) de su adquisición en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera (Thomas 1983)<sup>12</sup>.

Para comprender la forma en que la competencia pragmática, se ve incluida como objetivo para la enseñanza de una lengua extranjera (Gutiérrez Ordóñez 2002; Escandell Vidal 2004), hace falta efectuar una serie de reflexiones que parten del concepto de “competencia”.

El *Dictionary of Language Acquisition* de Tavakoli (2012) indica que el concepto de “competencia”, por lo que concierne al campo de la lingüística, se desarrolla en el marco de las teorías generativistas de Chomsky:

[...] within Chomskyan linguistics, [...] competence is the implicit and abstract knowledge of a language possessed by native speakers, which allows them to produce, and distinguish the difference between, grammatical, and ungrammatical forms. It is *implicit* because they are unaware of this knowledge and, even if aware, cannot articulate its contents. It is also *abstract* [...] competence contain information that not only generates grammatical sentences, but also informs speakers of what is impossible in their languages. [...] Competence is [...] a complex interaction of abstract constraints and principles of language that interact to make sentences look the way they look to us. (Tavakoli 2012:71-72)

Esta definición de competencia parece aplanar con rasgos uniformadores cualquier tipo de variación, relativa a la subjetividad-intencionalidad de los hablantes o bien relativa a la situación contextual. La definición sigue y el plano teórico se hace aún más abstracto al enfocar el “objeto primario de la lingüística” en ese:

[...] ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (Chomsky 1965: 3)

Chomsky relaciona el concepto de competencia a un hablante-oyente “ideal”, que durante su “actual performance” (concepto que en este plano de idealización depende directamente de la

---

<sup>12</sup> Las afirmaciones de Thomas acerca de la necesidad de distinguir entre los posibles fallos pragmlingüísticos y socio-pragmáticos (1983: 99) se profundizarán a la hora de reflexionar acerca del concepto de relatividad cultural en el Cap. 2.

competencia<sup>13</sup>) (Chomsky 1965: 4) no está sometido a ningún factor de variación. Esta visión resulta muy simplificadora con respecto a las dinámicas complejas que subyacen a las realidades efectivas de las interacciones entre individuos. Como se recuerda en Tavakoli (2012: 72), su punto de vista parece una teoría solamente de la competencia –única y uniforme– para evitar que el lingüista intente categorizar en vano un sinfín de variables relativas a la actuación –sometida a diferentes fuerzas «interiores, mentales y conductistas» (Chomsky 1965: 4)–, que no reflejan directamente estas habilidades lingüísticas del hablante-oyente ideal.

Una lectura crítica sobre la visión de Chomsky la ofrece Hymes (1972: 56) al reconocer que los conceptos de “competencia” y “actuación” «much more readily suggest concrete persons, situations and actions», y no se limitan por tanto solo al sistema interno de la lengua. La necesidad de proveer una visión más amplia del uso de la lengua, que salga de lo estrictamente lingüístico-gramatical y que intente dar explicación de todas esas fuerzas e influencias que intervienen en la acción comunicativa (que, como ya se ha expuesto, se trata de factores que se originan y pertenecen a la esfera de lo extralingüístico), trae consigo una de las primeras definiciones de “competencia comunicativa”, elaborada por Hymes en 1972.

Hymes reconoce que es necesario incluir una dimensión sociocultural como componente esencial de un modelo realmente representativo de la comunicación en cuanto «what to grammar is imperfect, or unaccounted for, may be the artful accomplishment of a social act, or the patterned, spontaneous evidence of problem solving, and conceptual thought» (Hymes 1972: 55). Hymes sintetiza la definición de los componentes de de la actividad lingüística bajo el acrónimo *SPEAKING* (Tabla 1), para dar un cuadro detallado de los factores socioculturales que pueden intervenir potencialmente en la actividad lingüística.

**Tabla 1:** El modelo *SPEAKING* (Hymes 1980: 45-52)

S <i>Setting</i>	<b>Situación:</b> hace referencia al tiempo y al lugar de un evento lingüístico, en general a sus circunstancias físicas
	<b>Escena:</b> hace referencia a la situación psicológica, es decir la “definición cultural” de una ocasión.

<sup>13</sup> Chomsky distingue entre “competencia” y “actuación” (*competence* y *performance*), que hacen referencia respectivamente a: «the speaker-hearer’s knowledge of his language» y al «actual use of language in concrete situations» (Chomsky 1965: 4).

<p>P <i>Participants</i></p>	<p><b>Hablante</b> <b>Emisor</b> <b>Oyente</b> <b>Receptor</b></p> <p>Relaciones mutuas entre los participantes al evento comunicativo</p>
<p>E <i>Ends</i></p>	<p><b>Objetivos:</b> hace referencia a los resultados sociales convencionalmente reconocidos que se esperan a partir de un cierto evento lingüístico.</p> <p><b>Resultados:</b> hace referencia a lo que efectivamente se puede lograr a nivel comunitario siguiendo reglas y normas compartidas.</p>
<p>A <i>Act sequences</i></p>	<p><b>Forma del mensaje:</b> que desencadena mecanismos de interpretación en una tendencia natural y humana hacia la búsqueda del significado.</p> <p><b>Contenido del mensaje:</b> la capacidad de comprender, dentro de las dinámicas de grupo, los temas de una conversación.</p>
<p>K <i>Key</i></p>	<p><b>Clave:</b> es la modalidad en que se cumple el acto lingüístico (en términos de tono, expresividad, modo, etc.). También está condicionada por convenciones socialmente aceptadas.</p>
<p>I <i>Instrumentalities</i></p>	<p><b>Canales:</b> hace referencia a la elección del medio para la transmisión de la actividad lingüística</p> <p><b>Formas de habla:</b> es la distinción entre la procedencia de los recursos lingüísticos y la mutua inteligibilidad del código (variedades-lenguas vs. dialectos-registros diferentes).</p>
<p>N <i>Norms</i></p>	<p><b>Normas de interacción:</b> todas las normas que rigen la actividad lingüística y que incluyen las características de la estructura social, y más en general de las relaciones sociales internas a una comunidad.</p> <p><b>Normas de interpretación:</b> implican el sistema de creencias de una comunidad, por tanto se pueden generar problemas en la comunicación entre miembros de diferentes comunidades de habla. Se encuentran expuestas a contextos sociológicos, dogmáticos y también rituales.</p>
<p>G <i>Genre</i></p>	<p><b>Género:</b> es lo que coincide con el acto lingüístico mismo, es el tipo de interacción, del tipo de texto o tipo de discurso.</p>

Hymes individua luego cuatro dimensiones que caracterizan la competencia comunicativa y que permiten pasar a la práctica, al «ability for use» (Hymes 1972: 64), es decir:

1. **Gramaticalidad (*grammaticality*):** se trata de las posibilidades comunicativas que ofrece el sistema formal lingüístico-gramatical (teoría y competencia lingüísticas).
2. **Factibilidad (*being feasible*):** hace referencia a todos los factores psicolingüísticos (memoria, percepción, etc.) que permiten la emisión, la recepción y el procesamiento de la comunicación.
3. **Adecuación (*appropriateness*):** todo lo que tácitamente se considera como tal por convención social.
4. **Existencia real (*being done*):** hace referencia al hecho de que la competencia comunicativa no puede medirse a través de una probabilidad de ocurrencia sino que se interpreta la conducta lingüístico-cultural de lo que efectivamente ocurre. (Hymes 1972: 65-67)

La competencia comunicativa es, por tanto, la capacidad de comportarse y comunicar de forma eficaz y adecuada dentro de una determinada comunidad de hablantes, respetando al mismo tiempo normas que pertenecen tanto al plano lingüístico (normas gramaticales, sintácticas, léxicas, semánticas, etc.) como al plano de las modalidades de uso de la lengua (normas sociales, contextuales, culturales). El cuadro descriptivo de factores socioculturales que se deriva del modelo *SPEAKING* exalta la esfera de la actuación. Los hablantes, mediante los recursos lingüísticos que poseen, se proyectan hacia una dimensión muy concreta de uso de la lengua y de acción (conducta verbal), que tiene una relación de interdependencia directa con la realidad social y contextual en la cual se desenvuelven.

Para acercarnos a una definición de “competencia pragmática” consideramos la de Barron como amplia y completa:

[...] pragmatic competence [...] is understood as the knowledge of the linguistic resources available in a given language for releasing particular illocutions, knowledge of the sequential aspects of speech acts and finally, knowledge of the appropriate contextual use of the particular languages' linguistic resources. (Barron 2003: 10)

En ella no es difícil reconocer esa “dimensión concreta”, que es núcleo central de la comunicación misma. Por esta razón, en los diferentes modelos que se han elaborado para sistematizar y ampliar el concepto de competencia comunicativa se encuentra integrado, en modalidades y concepciones diferentes, el concepto de competencia pragmática.

Se exponen a seguir los principales modelos teóricos sobre competencia comunicativa que se han propuesto en el marco de la enseñanza de una lengua extranjera, con atención especial a la manera en la que el componente pragmático (de forma más o menos directa) ha sido contemplado.



El modelo de Canale (1983)<sup>14</sup>, propone una cuádruple subdivisión de la competencia comunicativa (Canale 1983: 6-14):

1. *competencia gramatical*: el dominio del código lingüístico verbal y no verbal;
2. *competencia sociolingüística*: la forma en que los enunciados se producen y comprenden de forma adecuada en los diferentes contextos sociolingüísticos según determinados factores contextuales (como: el estatus de los participantes, los propósitos de la interacción, normas y convenciones de la interacción).
3. *competencia discursiva*: la habilidad de combinar formas gramaticales y significados para obtener un género textual específico en forma escrita u oral, cuya unidad se obtiene a través de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado.
4. *competencia estratégica*: el dominio verbal y no verbal de estrategias comunicativas que pueden ponerse en práctica por dos razones, (a) para compensar fallos comunicativos debidos a condiciones que limitan la comunicación efectiva (por ejemplo la incapacidad momentánea de hacer referencia a una idea o una forma gramatical) o debidos a una competencia insuficiente en una de las demás áreas de la competencia comunicativa, y (b) para aumentar la efectividad de la comunicación.

En el modelo de Canale, se pueden considerar como entidades que llevan perspectivas intrínsecas y principios relativos a la pragmática, la competencia “sociolingüística” (por su atención hacia los factores contextuales e interaccionales relativos a las normas y a las convenciones) y, sobre todo, la competencia “estratégica” (que hace también referencia a fallos de la comunicación y a cuestiones de efectividad y eficacia de la actividad comunicativa).

Los estudios de Van Ek (llevados a cabo para el Consejo de Europa en 1975) llevan a la introducción de la competencia “sociocultural”, que tiene que ver con la adquisición de unos conocimientos relativos a una determinada comunidad de habla, conocimientos que pueden ser diferentes de otras comunidades ya que resultan de diferentes referencias culturales, de diferentes rutinas y normas convencionales de uso de la lengua, así como de diferentes convenciones sociales y de conductas verbales (o no verbales) ritualizadas. El enfoque de Van Ek (que junto a la competencia sociocultural, introduce también una competencia sociolingüística de tipo social) sienta sus bases en una perspectiva profundamente intercultural que nace de la experiencia, a través de la cual se adquieren conocimientos también estratégicos para que los aprendices puedan:

---

<sup>14</sup> Revisión de un precedente modelo elaborado en 1980 con Swain y que ve incluida la “competencia discursiva” (Gutiérrez Ordóñez 2002: 90).

«reconocer la validez de otras formas<sup>15</sup> de instaurar, categorizar y expresar la experiencia y otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas» (Peris, 2008 - *Diccionario de Términos Clave de E/LE*).

Otro modelo que se puede considerar como una etapa hacia la definición de la competencia pragmática es el modelo de Bachman (1990), que define la competencia comunicativa como *lingüístico-comunicativa*, constituida por una competencia “organizativa” y una competencia “pragmática”:

Fig. 2: Modelo de Bachman (1990: 87)



Como se puede notar del modelo, en la concepción de competencia pragmática no resalta la dimensión interaccional, ya que los dos planos que se identifican son el de la intención individual de la competencia “ilocutiva” (dimensión muy bien evidenciada en las cuatro funciones que la componen<sup>16</sup>), y el de la sensibilidad interpretativa como receptor de influencias exteriores con

<sup>15</sup> Como recuerda el *Diccionario de Términos Clave de E/LE* (Martín Peris 2008): «Dichas formas afectan a diversos componentes de la lengua, cuales elementos léxicos (en términos de equivalencia semántica entre lenguas); elementos léxicos que pueden causar erróneas transferencias en otro contexto sociocultural y medios no verbales de expresión (la forma de los saludos) o las convenciones de la lengua en comportamientos rituales cotidianos». En: Centro Virtual Cervantes, <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm)> [última consulta 1/3/2019].

<sup>16</sup> Como se puede notar de la Fig. 2, la competencia “ilocutiva” incluye: una función “ideativa”, a través de la cual se expresan significados en términos de experiencia en el mundo; una función “manipulativa”, a través de la cual, en una perspectiva persuasiva, se interviene directamente en el mundo para obtener determinados objetivos; una función

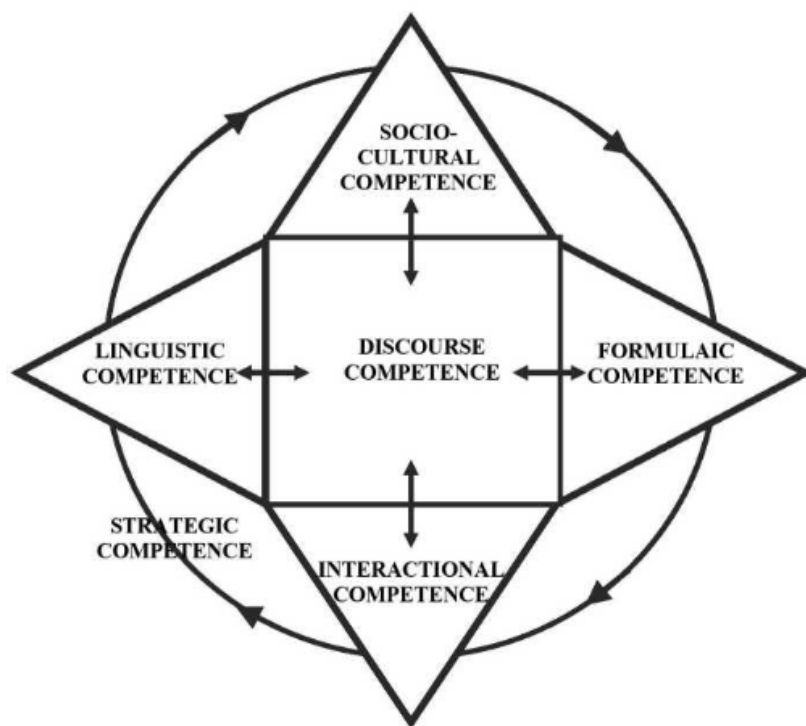
respecto a la “sociolingüística”<sup>17</sup>. Bachman no incluye la esfera “estratégica” entre las competencias que constituyen su elaboración teórica de la competencia “lingüístico-comunicativa” y, al considerarla como un proceso psicolingüístico y psicofisiológico (Bachman 1990: 100) del individuo (compuesto por componentes cuales, la evaluación (*assessment*), la planificación (*planning*) y la ejecución (*execution*) (Bachman 1990: 99-103), mantiene la perspectiva de forma casi unilateral hacia el individuo emisor, sin exaltar la naturaleza interaccional del plano lingüístico-discursivo y estratégico.

Un modelo que en cambio deja emerger la dimensión interaccional y cooperativa de la comunicación es el modelo de Celce-Murcia de 2007 que es una revisión de un precedente modelo de 1995 (modelo de Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrel 1995).

---

“heurística” que hace referencia al uso que se hace de la lengua para extender el conocimiento del mundo (actos como la enseñanza, la memorización consciente y el *problem solving*); y una función “imaginativa” que hace referencia a la función muy específica de uso del lenguaje, es decir la posibilidad de crear nuevos efectos para cumplir con objetivos de naturaleza cómica o irónica, así como para fines estéticos (también usos metafóricos) (Bachman 1990: 92-94).

<sup>17</sup> Como se puede notar de la Fig. 2, la competencia “sociolingüística” incluye: una “sensibilidad hacia variedades y dialectos”, asociada a diferentes regiones geográficas, o también a diferentes grupos sociales, que se pueden caracterizar por diferentes convenciones de adecuación; una “sensibilidad hacia las diferencias de registro” que hace referencia a la posible variación de lengua dentro de cada dialecto o variedad; una “sensibilidad hacia la lengua nativa” para comprender la forma en que los nativos formulan enunciados que son resultado de influencias recibidas por elementos culturales del determinado grupo; una “habilidad para interpretar las referencias culturales y las figuras del discurso” que apunta a integrar la competencia léxica para enriquecer el vocabulario y mejorar la interpretación y comprensión de los significados (Bachman 1990: 95-98).



**Fig. 3:** Representación esquemática del modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia (2007: 572)

El modelo de Celce-Murcia vuelve a otorgar una cierta relevancia a la dimensión interaccional y cooperativa de la comunicación. Como se puede observar del esquema, la competencia “discursiva” –que «refers to the selection, sequencing, and arrangement of words, structures and utterances to achieve a unified spoken message» (Celce-Murcia 2007: 582) está compuesta por cuatro sub-areas (cohesión, deixis, coherencia y estructura general)– ocupa una posición central, y es al mismo tiempo espacio de convergencia y de intercambio con las demás competencias, que se consideran como pares complementarios (Celce-Murcia 2007: 580-582) según las correspondencias siguientes:

### **competencia lingüística**

que incluye cuatro tipos de conocimientos:

- fonológico
- léxico (a nivel semántico y funcional)
- morfológico (a nivel discursivo y gramatical)
- sintáctico

### **competencia formulaica**

hace referencia a todas estas formas fijas de la lengua fundamentales en las interacciones

ordinarias:

- rutinas conversacionales
- colocaciones
- expresiones idiomáticas
- categorizaciones (léxicas y semánticas)

### **competencia interaccional**

en una perspectiva *bottom-up*, es el componente participativo de la competencia interaccional e incluye los subcomponentes:

- competencia accional (como llevar a cabo actividad comunicativa común y los actos de habla en la lengua meta según determinadas modalidades de interacción)
- competencia conversacional (el desarrollo efectivo de la conversación: turnos de habla, cambio de tema, apertura y cierre de la conversación, interrupciones, cooperación, etc.)
- competencia paralingüística (kinésica, proxémica, los silencios, las pausas, demarcativos fáticos, etc.)

### **competencia sociocultural**

en una perspectiva *top-down*, hace referencia al conocimiento pragmático, es decir la forma en que se puede expresar un mensaje de manera adecuada

en el marco de un determinado contexto de comunicación social y cultural e incluye factores cuales:

- factores sociales contextuales (edad, género, estatus, distancia social, relaciones de poder o afectivas)
- adecuación estilística (estrategias de cortesía verbal, conciencia de los géneros conversacionales y de los registros)
- factores culturales (conocimiento de la comunidad lingüística meta, diferencias dialectales y regionales, conciencia intercultural)

La competencia “estratégica”<sup>18</sup>, en cuanto conjunto de conductas que guían en la práctica la actividad comunicativa efectiva, se concibe como componente de amplio alcance, que atañe a cada competencia y que actúa transversalmente (Celce-Murcia 2007: 615-623) como estrategia de “comunicación” (véase también Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell 1995). La competencia estratégica abarca lo relativo:

- al éxito de la comunicación
- a las formas y fórmulas para ganar tiempo,
- a las formas para el automonitoreo (como estrategias de reparación),
- a lo interaccional (estrategias que incluyen formas de negociación del significado, estrategias para ayudar y aclarar, estrategias para confirmar la comprensión, la atención como fórmulas fáticas).

El modelo de Celce-Murcia (2007) constituye un cuadro pedagógico muy completo que ilustra las complejas coyunturas de competencias que subyacen a la actividad comunicativa (intercultural). La competencia pragmática, por como se ha definido –es decir como uso concreto de los recursos lingüísticos disponibles (en una determinada lengua), para la realización mediante la acción comunicativa de ilocuciones específicas en una forma adecuada conforme a diferentes contextos situacionales, sociales y también culturo-específicos (Hymes 1972; Leech 1983; Thomas 1983; Kasper & Rose 1999; Barron 2003)– destaca en este modelo. El modelo además, en la correspondencia de sus pares complementarios (competencia lingüística-formuláica; competencia interaccional-sociocultural), refleja también la dualidad de componentes que se han individuado como constituyentes de la pragmática misma, respectivamente el componente pragmalingüístico y sociopragmático.

A manera de conclusión de este apartado, en el cual se han sondeado las posibilidades definatorias de la competencia pragmática, se quieren exponer las propiedades que Balconi y Amenta (2010)

---

<sup>18</sup> Celce-Murcia (2007: 620) concibe la competencia estratégica también como «estrategias “de aprendizaje” (de una LE), que abarca el campo de lo cognitivo (el uso de la lógica y de la organización mental para aprender una lengua nueva); de lo metacognitivo (la planificación y organización de la actividad de aprendizaje, así como la autoevaluación de los propios progresos, la compensación y el autoanálisis de los errores); lo relativo a la memorización (estrategias que ayudan los aprendices a la memorización de vocablos y expresiones)».

han individuado para su definición, propiedades que surgen del campo de neuropragmática<sup>19</sup> y pueden resultar un punto de vista interesante para ampliar la comprensión de este concepto.

Desde el punto de vista de la neuropragmática, Balconi y Amenta (2010) subrayan cómo la naturaleza misma de la competencia pragmática se origina de unos procesos de toma de decisiones (con respecto al uso concreto de los recursos lingüísticos en la comunicación) y también subrayan que las decisiones que los individuos toman son el resultado de estrategias basadas en propiedades únicas e intrínsecas de la competencia pragmática (Balconi, Amenta 2010: 96), como:

- la variabilidad (*variability*): las propiedades de la comunicación que definen el espectro de posibilidades comunicativas, así como las elecciones entre las posibles fórmulas y expresiones lingüísticas;
- la negociabilidad (*negociability*): la posibilidad de elegir entre estrategias flexibles;
- la adaptabilidad (*adaptability*): la habilidad de regular y modular las elecciones comunicativas en relación con el contexto de comunicación;
- los elementos relevantes (*saliency*): el grado de sensibilización y conciencia que orienta las elecciones comunicativas;
- la indeterminación (*indeterminacy*): la posibilidad de renegociar elecciones pragmáticas en el momento en que la interacción se desarrolla con el fin de cumplir con las intenciones comunicativas;
- la dinamicidad (*dynamicity*): el desarrollo de la comunicación en el plano sincrónico del momento. (Balconi, Amenta 2010: 96).

El modelo de Celce-Murcia (2007) puede integrarse con las reflexiones acerca de la competencia pragmática de Balconi y Amenta (2010) en una fórmula que puede dar una indicación orientativa de los procesos decisorios que subyacen a la competencia estratégico-pragmática en una LE, como se demuestra en la **Fig. 4**.

---

<sup>19</sup> Balconi y Amenta (2010: 15-16) así definen la “neuropragmática”: «Neuropragmatics originated from an interaction between the different theoretical and experimental approaches that define its main branches: experimental neuropragmatics (the implementation of neuropsychological, psycholinguistic, and neurolinguistic methodologies and theoretical frameworks in the study of communicative competence), cognitive neuropragmatics (the application of cognitive models to the study of pragmatics), and clinical neuropragmatics (the study of deficits of pragmatic functions). More recently, neuropragmatics has expanded to include the acquisition and functions of social cognitive competencies and the development of meta-representational abilities in communication. The necessity to analyze communicative processes during communicative interactions has been pointed out, as it allows consideration of the influence of relational dynamics on the neuropsychological level.

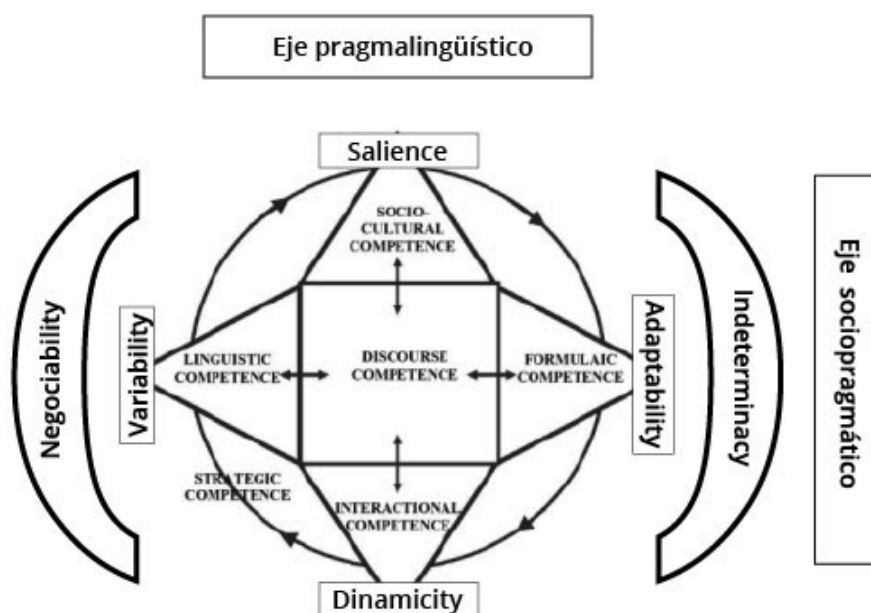


Fig 4. Síntesis entre el modelo de Celce-Murcia (2007) y las reflexiones de Balconi y Amenta (2010).

El mensaje estructurado, coherente y cohesionado que produce la competencia discursiva es resultado de una convergencia de decisiones tomadas por el hablante durante el acto comunicativo. Los procesos decisorios relativos a la variabilidad, que definen el espectro de posibilidades comunicativas y la habilidad de adaptar y regular las elecciones comunicativas en el contexto de comunicación tienen relación con los recursos lingüísticos y formulaicos adquiridos. Los procesos decisorios relativos al desarrollo de la comunicación en el momento sincrónico se ven influenciados en cambio por diferentes niveles de sensibilización y conciencia que se derivan de un bagaje de conocimientos pragmáticos relativos al contexto sociocultural de pertenencia de cada individuo. Estos mismo procesos se pueden ajustar y regular al contexto sociocultural relativo a la comunidad de hablantes de la lengua meta, mediante el desarrollo de una competencia interaccional y sociocultural (competencia pragmática) que sensibilice a los aprendices a nuevos paradigmas en términos de adecuación y aceptabilidad social, lo que comprende un uso más consciente de los recursos lingüísticos disponibles. La competencia estratégica en cuanto conjunto de conductas que guían la actividad comunicativa, es resultado de una interrelación profunda entre cada competencia adquirida y/o en desarrollo, y se (auto)rregula a partir de procesos decisorios que, siempre en línea con cuestiones de adecuación y de aceptabilidad social, apuntan a cumplir con las intenciones y los objetivos comunicativos. Los procesos decisorios en cuestión remiten a la posibilidad de elegir



entre estrategias flexibles que, se adapten a la indeterminación del contexto y de la realidad conversacional, en un movimiento cooperativo entre interlocutores en el cual los significados pueden negociarse y renegociarse sobre la marcha en el acto comunicativo.

## ***1.2 Relevancia del tema***

En la clase de LE resulta fundamental trabajar con actividades de corte pragmático con el objetivo de ofrecer a los aprendices unas herramientas que les permitan desarrollar nuevos esquemas de interpretación –esos *form-function mappings* mencionados por Taguchi (2011: 290)– necesarios para dirigir la mirada hacia la comunidad de hablantes meta desde una perspectiva émica (Duranti 1997), es decir acercándose lo más posible a comprenderla y a actuar como un miembro interno a la misma. De esta forma se apunta a poner en práctica el enfoque que el *Marco Común de Referencia para las Lenguas* indica como modelo pedagógico-lingüístico que:

[...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (MCER 2001: 8)

La competencia pragmática se pone transversalmente entre los conocimientos y las competencias generales que el MCER considera fundamentales para que los alumnos lleguen a aprender como verdaderos «agentes sociales»:

Las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas [...] se componen de sus conocimientos [derivados de forma empírica por la experiencia o la vida, académica], sus destrezas [el “saber hacer”] y su competencia existencial [el “saber ser”], además de su capacidad de aprender [saber aprender]. (MCER 2001: 11-13)<sup>20</sup>

El CEFR (2018) completa esta visión, otorgando una perspectiva más amplia al papel activo del usuario como agente social, ya que es también agente mediador que en la cooperación busca terrenos comunes que posibiliten la comunicación intercultural:

---

<sup>20</sup> A la hora de pensar en aplicaciones prácticas para realizar el objetivo puesto por el MCER, es imprescindible el punto de vista aportado por el MAREP 2008, el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las lenguas y de las Culturas El documento elaborado por el Consejo de Europa (su tercera y última versión remonta a 2008) elabora una serie de descriptores para la definición detalladas por lo que concierne el “saber ser” y el “saber hacer”, profundizando recursos y actitudes. Para el presente trabajo se ha tenido en cuenta de algunos descriptores del MAREP para la creación de los materiales relativos al eje sociopragmático.

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning sometimes within the same language, sometimes from one language to another [...]. The focus is on the role of language in processing like creating the space and conditions for communicating and/or learning [...] (CEFR 2018: 103)

Sensibilizar a los aprendices de una LE, acostumbrados a conjugar esquemas pertenecientes al propio contexto sociocultural, es un reto pedagógico; desde luego, como recuerda Celce-Murcia (2007: 577): «[...] it is hard to get learners to change their native verbal behaviour based on a new set of assumptions».

La cuestión principal que es importante seguir investigando tiene que ver con las posibilidades, así como con los límites, relativos a la transmisión efectiva de conocimientos pragmáticos. Kasper en su estudio de 1997 se preguntaba *Can Pragmatic Competence be taught?*. La pregunta sigue abierta, ya que no es fácil concebir como «teachables» (Kasper 1997), en su sentido más estricto, conocimientos que llevan consigo toda la carga informativa de la realidad misma. Esto conlleva implicaciones importantes de carácter didáctico-metodológico a la hora de introducir la competencia pragmática entre los objetivos para la clase de LE. Para acercarse al objetivo, Kasper recuerda que, dado que una competencia no se puede enseñar, se pueden ofrecer «learning opportunities» que podrán ser acogidas por los aprendices si forman parte de un proyecto didáctico que introduzca la pragmática en el proceso de enseñanza desde los primeros niveles de aprendizaje y que considere la disciplina como una perspectiva unitaria en la lingüística, y no como un módulo lingüístico aislado (también Schlieben-Lange 1987, Reyes 1990, Verschueren 1999, Escandell-Vidal 2004, Pons Bordería 2005 y Portolés 2007).

Como recuerda Taguchi (2011: 290) y como se ha podido comprobar en el marco teórico de los modelos lingüístico-pedagógicos expuestos en el apartado precedente, «The teaching of pragmatic competence has gained greater attention as pragmatics in the communicative competence models has begun to gain explicit recognition» y la tendencia es que esta competencia sea objetivo central y primario entre los que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. El reconocimiento da impulso para que la investigación pueda seguir con la atención puesta en los criterios lingüísticos-metodológicos aportados por los diferentes modelos y pueda ser apoyada también por la actividad empírica, que comprueba el nivel de eficacia de metodologías y enfoques. El presente trabajo, a pesar de las cuestiones que deja abiertas, quiere ser una contribución hacia esta dirección.

### ***1.3 Hipótesis de investigación y objetivos***

El presente estudio tiene como objetivo el de comprobar, mediante la experimentación, la eficacia de métodos y enfoques didácticos que se consideran útiles para que los aprendices –en el presente caso estudiantes italófonos de Español como Lengua Extranjera– empiecen a desarrollar una competencia pragmática. El acto del desacuerdo se ha elegido como punto de partida y medio para la observación del sistema de interlengua pragmática<sup>21</sup>. El debate y la discusión, en cuanto tipologías conversacionales potencialmente conflictivas que posibilitan el surgir del desacuerdo entre los interlocutores (Jenlink, Carr-Chellman 1996: 32), se configuran como marco contextual –presentado mediante grabaciones audiovisuales– que permite a los aprendices establecer un contacto con modos y normas verbales relativos a la comunidad de hablantes de la lengua meta, es decir la comunidad española peninsular.

Se hipotetiza que una actividad didáctica de reflexión que integre tanto líneas pragmalingüísticas como líneas sociopragmáticas pueda dar lugar a márgenes de sensibilización y concienciación de comportamientos verbales, normas y modalidades conversacionales observadas a partir del contacto ofrecido con la comunidad de hablantes meta. Frente al encuentro entre dos sistemas socioculturales, como es en la práctica el estudio de un a LE, este tipo de intervención didáctica se hace imprescindible, ya que, como se tratará de forma más detallada en el próximo capítulo, la interpretaciones de experiencias y situaciones con las que cada individuo se enfrenta en el mundo, pasan por filtros de percepción primarios y automáticos que determinan una concepción culturalmente orientada de cada aspecto contextual.

La percepción de lo cortés/descortés y de lo adecuado/inadecuado y las posibles diferencias interpretativas entre el sistema sociocultural español e italiano son líneas fundamentales de investigación. Se quiere evaluar en qué medida dichas concepciones y perspectivizaciones culturalmente orientadas, que se derivan de normas compartidas entre miembros de la misma comunidad lingüística, pueden incidir y dar explicación de fenómenos pragmáticos y de comportamientos verbales que caracterizan una determinada acción comunicativa (en nuestro caso, la respuesta al desacuerdo), y, como consecuencia, qué modalidades se consideran socialmente aceptadas en la interacción.

---

<sup>21</sup> El CEFR (2018: 74) El CEFR reconoce el valor social de la discusión y del desacuerdo como acto comunicativo que atañe a muchos campos de la vida cotidiana de cada individuo. Establece por tanto entre sus descriptores la necesidad de adquirir recursos lingüísticos-pragmáticos con el objetivo de proveer estrategias que permitan mantener una discusión potencialmente conflictiva y gestionar el desacuerdo que pueda surgir en esas circunstancias.

Averiguar esta hipótesis (a partir del análisis de datos perceptivos acerca de las estrategias de cortesía verbal y del concepto de adecuación del comportamiento verbal relativamente al contexto situacional) resulta especialmente interesante con respecto a los sistemas italiano y español, dada la percepción de afinidad que existe entre los sistemas socioculturales italiano y español, hecho que puede provocar malentendidos y “choques pragmáticos”. De hecho, como recuerda Calvi (2004: 62) esta percepción de afinidad de sistemas es concreta y se debe a una «fitta rete di somiglianze e sottili divergenze che si registrano tra italiano e spagnolo sul piano sincronico [e] dipende [...] dall'origine comune delle due lingue e dal diverso percorso evolutivo». Pero, como añade al respecto Guil Povedano (2007: 34)<sup>22</sup>, es «precisamente esta afinidad [la que] provoca en los usuarios de ambas comunidades una percepción de vecindad, tanto lingüística como cultural, que tiene el peligro de favorecer la aplicación de los propios esquemas interpretativos a la otra realidad cultural». En relación con el presente estudio, comprobar, como se propone, las eventuales diferencias perceptiva e interpretativas entre el sistema sociocultural italiano y español, podría también dar confirmación o una nueva interpretación de este gradiente de afinidad. Para llevar a cabo tal evaluación, se toman como referencia los parámetros ofrecidos por modelos como las hipótesis de Haverkate (1996; 2003), que relativiza la cortesía a partir de dos macro-areas culturales del mundo, y el modelo de Bravo (1999, 2005), que establece consideraciones relativas a las modalidades relacionales de grupo (se profundizan dichos parámetros en el capítulo siguiente).

Si las cuestiones pragmalingüísticas son consecuencia directa de perspectivizaciones sociopragmáticas, la actividad didáctica tiene que incluir tanto cuestiones relativas a la esfera pragmalingüística como a la esfera sociopragmática. Y eso porque, si por lo que concierne al sistema de la L1–y Cultura 1– dicha relación entre uso lingüístico y valor pragmático resulta innata, automática y natural, para acercarse al sistema de la LE y a su Cultura hace falta emprender un recorrido de sensibilización que conduzca a un lectura más consciente de normas y modalidades de la comunidad de hablantes meta. El objetivo es acercar a los aprendices a la comunidad lingüística meta desde una perspectiva émica (Duranti 1997), con el fin de determinar un uso de los recursos lingüísticos disponibles de forma más consciente y apropiada.

Para alcanzar ese objetivo, se quiere comprobar la eficacia de una modalidad de procesamiento del *input* basada en un sistema inductivo implícito, que se vale de técnicas de *input enhancement* como apoyo para el procesamiento del *input* y como instrumento que al mismo tiempo intenta minimizar las transferencias pragmáticas negativas. Esta forma de trabajo realizada en el presente caso en autonomía, quiere ser ocasión para que el aprendiz desempeñe el papel central de estudiante-

---

<sup>22</sup> Al respecto, véase también Guil Povedano 1999.

investigador (Roberts, Byram 2001). Se considera que esta forma realizar la actividad didáctica puede ser útil para observar la conexión potencial que existe entre investigación y aplicación didáctica en el marco de la enseñanza de una LE.

Para concluir, se listan en forma sintética los objetivos del presente estudio experimental, de los cuales se derivan las preguntas de investigación, que se expondrán en el Capítulo 4, entre los cuales:

1. observar, frente a las teorizaciones de Kasper, los márgenes de un posible “enseñanza” en el sentido estricto de la palabra de la competencia pragmática en el marco de la didáctica de una LE;
2. observar qué papel juega en la transmisión de información pragmática el realce textual en un contexto de aprendizaje inductivo implícito;
3. observar si las técnicas de realce del *input* pueden ser eficaces para dar inicio a procesos de desarrollo de una competencia pragmática;
4. en el marco del acto lingüístico propuesto, observar si italianos y españoles tienen la misma percepción de lo verbalmente cortés y descortés en la interacción, así como la misma percepción de lo adecuado/inadecuado en el plano situacional;
5. si hay diferencias, observar si es posible, mediante la intervención didáctica acercar a los aprendices a conjugar modalidades y normas conversacionales propias de la comunidad meta;
6. a partir del caso presentado, haciendo referencia a los modelos propuestos por Haverkate (1996; 2003) y Bravo (1999; 2004; 2005) realizar unas observaciones sobre el gradiente de afinidad entre el sistema sociocultural italiano y español;
7. observar si la actividad propuesta muestra el potencial de la relación entre investigación y aplicabilidad didáctica.

Ya que hemos determinado que el componente extralingüístico (en términos relacionales, socioculturales y contextuales) es factor que orienta el uso de una lengua, procedemos en el siguiente capítulo a profundizar más la relación existente entre competencia pragmática y conocimiento del mundo.

## CAPÍTULO 2.

### Lengua y percepción del mundo

En el presente capítulo, se sondea la relación existente entre uso de la lengua y ambiente sociocultural, observando cómo este último relativiza la percepción de todos esos elementos reguladores de la interacción social. Se consideran las dinámicas de (des)cortesía como términos reguladores principales de cada interacción y se reflexiona sobre la forma en que la perspectivización de los fenómenos puede influenciar y ayudar (en la óptica del desarrollo de una competencia pragmática), la comunicación intercultural. Siguiendo esta línea, nos acercamos a observar modelos culturales pragmáticos comparativos que se han tomado como referencia para realizar observaciones a partir del presente estudio experimental.

El lenguaje y su uso están afectados de forma más o menos directa por la relación que, en cuanto individuos y seres humanos, mantenemos con las realidades y los ambientes con las cuales interactuamos. En esta relación el individuo desempeña un papel central, en cuanto sujeto de “acción” y de “experiencia”, que extrae fuerza creadora de significados de su forma de desenvolverse en el mundo.

[...] tenemos que partir del ser humano. El conocimiento, el pensar, o el pensamiento y la razón no son más que la actividad que desarrolla el ser humano en su lucha contra la circunstancia para sobrevivir en este mundo. No vamos a saber qué es el ser humano, qué es lo que nos hace humanos partiendo del pensamiento; al revés; sabremos lo que es el pensar, el conocer y el razonar o la razón si partimos del ser humano. Estos actos son siempre manifestación del sujeto que los ejecuta. No son nada en sí, son, se dan y existen en términos del ser humano. [...] el ser humano es el único punto de partida. [...] Es el cuerpo, los sentidos, los que dan lugar al conocimiento [...]. (Martínez del Castillo 2008: 114-115)

Mente y cuerpo se consideran un “sistema holístico”, indivisible y la lengua es su directo medio expresivo. Mente y cuerpo son interfaz de percepción y conceptualización capaces de crear referentes y proveer interpretaciones relativas a específicos (aunque cambiantes) supuestos y exigencias de los individuos.

[...] All our perceptions, cognitions, and behaviors have a biological basis; they are instantiated in the brain and body. Yet, we are also sociocultural phenomena. We see, think, and act in the context of others, within a society and culture, in particular times and spaces, among environments where

specific meanings, practices, and institutions arrange and determine our everyday lives. [...] (Freeman, Rule, Ambady 2009: 191)

Considerar tanto la existencia como la experiencia del ser humano en el mundo a partir de esta condición orgánica lleva a asumir el concepto de *embodiment* (Margolis 1977; Lakoff, Johnson 1999) como síntesis eficaz de esta condición, síntesis que denota la esencia natural del pensamiento humano en el que nunca se reconoce solo el objeto y la imagen concebidos, sino un concreto reflejo del sujeto mismo que concibe (Castañeda Castro 2006). El concepto de *embodiment*, “corporeización”, hace referencia a la relación entre una dimensión física y otra que no es definible según propiedades físicas, que en lo efectivo resulta la dimensión “corporeizada”. Esta relación de dimensiones se dispone a lo largo de un continuo fenomenológico entre dos polos constituidos por un “cuerpo” (polo físico) y una “entidad emergente cultural” (polo metafísico) (Moravia 1986: 269-273). La experiencia (individual y colectiva) y el contacto e intercambio constante con la realidad sociocultural son eslabones de conexión entre la percepción corpórea y la actividad cognitiva que se inscribe en el cuerpo mismo. La percepción que los individuos tenemos del mundo constituye un principio de estructuración de la información que se presenta de forma automática como información ya organizada, y no como una serie de características arbitrarias y no previsibles (Rosch 1978). Como recuerdan Lakoff y Johnson (1999: 18) «We categorize as we do because we have the brains and the bodies we have and because we interact in the world the way we do».

La continua interacción con el mundo y con los contextos lleva consigo un flujo de información fluido y continuado que pasa a formar parte de nuestro sistema cognitivo (Valenzuela 2011). Este flujo de información no es puramente lingüístico ya que refleja propiedades enciclopédicas (Rosch 1978; Casadei 2013: 45), es decir esos conocimientos relativos a lo extralingüístico que se derivan de la esfera más tangible que el significado adquiere en el mundo real, fuera de cualquier artificio metalingüístico. Esta información incluye también la vaguedad y la ambigüedad de sentido, ambas características fundamentales presentes en cada acto de determinación del significado (Casadei 2013). El procesamiento de la información en un plano cognitivo se realiza mediante la creación de núcleos semánticos prototípicos.

Rosch (1978: 36) así define un prototipo: «By prototypes of categories we have generally meant the clearest cases of membership defined operationally by people’s judgements of goodness of membership in the category». Los prototipos son por tanto resultado de la actividad perceptiva y cognitiva humana en relación con las características extralingüísticas del mundo percibido. Son los ejemplos considerados “típicos”, es decir los que se reconocen como más válidos y adecuados con respecto a una cierta categoría, y, en un plano de abstracción mayor de una cierta representación

esquemática<sup>23</sup>, incluyen todas las posibles categorías derivadas de la realidad que se pueden procesar y comprender (Martínez del Castillo 2012).

Prototipos y esquemas se relacionan con una forma de “trasfondo” conceptual que guía los mecanismos y los procesos de categorización según una orientación lingüístico-específica y cultural-específica, procesos que están en la base de cualquier forma de razonamiento, de lógica y de concepción del mundo, cuyo vehículo de expresión es la lengua. Este “trasfondo”, encuentra una definición en los Modelos Cognitivos Idealizados (*Idealized Cognitive Models – ICM*) teorizados por Lakoff (1987). Como estructura compleja de percepción basada en la estructura proposicional (*frames* de Fillmore 2006), en la estructura icónico-esquemática (de la gramática cognitiva de Langacker 2007) y en los *mappings* metafóricos icónicos (teorías de Lakoff y Johnson) (Lakoff 1987: 68), el ICM orienta la interpretación y la atribución de significados de una determinada expresión lingüística con respecto al modelo cognitivo idealizado que da significado a la categoría misma. Como recuerda Rosch (1978: 31) cuando se habla de “percepción del mundo” no se hace referencia a una concepción metafísica de un mundo hipotético, sino a un ambiente concreto físico y social cuyos sujetos interactúan de forma continua, y según ciertas normas socioculturales. Las características del mundo percibido se definen también sobre la base de objetivos funcionales. El mundo que nos rodea es potencial espacio de experiencia denso en significados y los contextos son marco orientativo desde los cuales interiorizar nueva información o aplicar viejos paradigmas de acción. Como afirma Van Dijk, (2006: 165) «people remember contexts as any other kind of experience of events or actions».

## **2.1 El valor socio-experiencial de la comunicación**

Los procesos de conceptualización y categorización que se derivan de la experiencia del mundo, trascienden el nivel mental para fundirse e inscribirse en la materialidad del cuerpo y del entorno social y cultural, como recuerda Valenzuela Manzanares (2014: 111): «[...] Nuestros conceptos, ideas o categorías están influidos de manera crucial por la estructura de nuestros cuerpos; cuando menos, existe una motivación entre estas nociones y nuestra experiencia física y social».

El contexto comunitario en el cual los sujetos se mueven e interactúan es, como se ha observado, un factor fundamental de determinación de lo prototípico, tanto en términos de objetivos funcionales,

---

<sup>23</sup> Se hace referencia al concepto abstracto de “esquema” (*schema*) como «schematic representation of the conceptual core of a category» (Taylor 2003: 69; véase también Tuggy 2007: 144).



como en términos de concepción de lo que se puede interpretar como válido y adecuado social y culturalmente. Las muchas variables de carácter diferente que intervienen en la percepción de rasgos categorizadores crea una red de correlaciones y de referencias muy amplia y compleja cuyos nudos se extienden desde el mundo interior de las subjetividades hasta el mundo exterior de las colectividades y de los contextos de actuación. Como recuerda Johnson (1987: 102):

[...] our understanding is our mode of “being in the world”. It’s the way we are meaningfully situated in our world through our bodily interactions, our cultural institutions, our linguistic tradition, and our historical context. Our more abstract and reflective acts of understanding [...] are simply extension of our understanding in this more basic sense of “having a world”.

Las esferas de la interacción física, de las instituciones y valores culturales, en el marco de un determinado contexto histórico, cooperan por tanto en una sinergia indisoluble alrededor de verdades y convicciones compartidas que encuentran como canal de expresión el medio lingüístico, dando lugar a fenómenos semióticos y pragmáticos de naturaleza compleja. Este proceso se renueva de forma constante gracias al contacto que los individuos mantienen con el mundo real, en el cual cada «individualidad se desarrolla socialmente» (Mead en Schwartz 1976). La naturaleza de los actos comunicativos, hace que cada significado se exprese por un específico objetivo social (Halliday 1985). La condición del ser como individuo en su subjetividad, se completa y se enriquece de hecho mediante la condición de “ser con los otros”, dentro de una realidad determinada, lo que crea un contexto de acción que se define como “condición histórica” del ser humano, condición intermedia entre el nivel “universal” y el plano “individual”:

- a) el plano universal con el que conocer en sí y las condiciones del conocer, plano que necesariamente se da en todos los seres humanos, puesto que son ellos los que conocen, dicen y hablan;
- b) el plano histórico que tiene que ver con todas las formas puesta en común en una comunidad lingüística dada y aceptadas como comunes en la misma y que sólo se dan en esa comunidad de hablantes, es decir, en esa lengua, y
- c) el plano individual o de la creación misma que siempre es creativo, fugaz, ocurrente, imaginativo y, por supuesto, perteneciente solo a un individuo [...]. (Martínez del Castillo 2008: 32)

El plano del conocimiento, de la percepción y de la forma en que se acogen y se perciben las verdades comunes radica en la condición histórica del hombre, que encuentra expresión mediante el uso real de la lengua. La naturaleza profundamente experiencial de las modalidades de uso de la lengua, es un hilo conductor que une la actividad lingüístico-cognitiva al filtro perceptivo de la realidad, creando una entidad compacta e indisoluble. La experiencia es un factor fundamental

para determinar las modalidades de uso de la lengua en el marco de los escenarios situacionales posibles que los individuos vivimos a diario. La adquisición gradual del conocimiento empieza por la experiencia cotidiana (Miller 1972: 315) mediante el procesamiento de informaciones y significados a nivel cognitivo. Como recuerda Reggio (2010):

L'esperienza non coincide con l'agire umano ed il vivere situazioni e fatti, anche se risulta impensabile in assenza di essi. L'esperienza è l'apprendimento che scaturisce dalla trasformazione che riusciamo a compiere dall'aver vissuto direttamente fatti e situazioni. (Reggio 2010: 63).

El principio de dominio de la experiencia cuenta con esas “transformaciones” que activan procesos de categorización, codificación y recodificación, un «pensamiento productivo» y «reproductivo» (Lakoff 1987: 93), según el sentido que da Miller (1972: 331), es una reproducción que ha organizado la información reconociendo dominios de experiencia básicos, y que puede posiblemente añadir, cada vez que se expresa, elementos nuevos.

Lo prototípico, que se define sobre la base de la interacción entre actividad perceptiva y actividad cognitiva humana y los rasgos del mundo percibido son el elemento que principalmente orienta el filtro de la cognición individual en la creación de categorías enciclopédicas. Las perspectivas de uso de la lengua residen precisamente en esa coyuntura que se crea entre las propiedades lingüístico-cognitivas y los factores extralingüísticos, correlación que es el fundamento de la Pragmática.

## ***2.2 La pragmática como instrumento de inteligencia social, principios que regulan la información sociopragmática***

Como afirma Miller (1972: 315) «[...] Il linguaggio si sviluppa in una situazione sociale [...]», y por tanto la modalidad en que funciona no se puede abstraer de su realidad, ni virtualizar en conceptos absolutos (Martínez del Castillo 2012: 11). El elemento social, que caracteriza cada entorno en que el individuo se desenvuelve, aporta un amplio espectro de factores imprescindibles para la actividad comunicativa (normas y convenciones, valores, creencias compartidas, etc.) (Labov 1991), factores que afectan directamente los comportamientos verbales y determinan las complejas dinámicas de uso de la lengua para fines determinados. Se reconoce en estos factores el objeto de estudio de la Pragmática.

Como ya se ha afirmado, la percepción es instrumento primario de categorización de situaciones y contextos interaccionales y se activa frente a la experiencia cotidiana como filtro de procesamiento de la realidad. Moreno Fernández (2012: 45-70) recuerda que la realidad social como elemento

objetivo, tendrá siempre una realidad percibida correspondiente, que interviene como principio regulador del uso de la lengua.

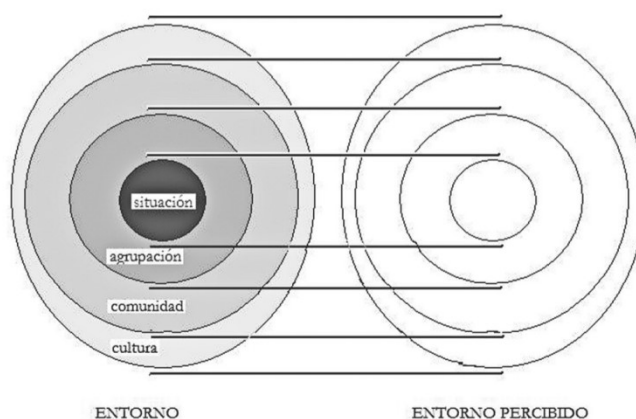


Fig. 5: La correspondencia entre el entorno objetivo y el entorno percibido según Moreno Fernández (2012: 47)

La correspondencia es directa y sintetiza los mismos componentes desde un plano exterior-objetivo a un plano interior-subjetivo, que es «existencia reconocida y percibida –o no percibida– por los miembros de la comunidad» (Moreno Fernández 2012: 47). Como explica Moreno Fernández (2012: 48-49), el entorno (social y cultural) se estructura según «niveles que responden a distintos grados de abstracción» en un movimiento incluyente que parte de un primer nivel más abstracto y general, es decir el de la «cultura y [de] la macroestructura de la organización social», nivel en el cual se incluyen todas esas convenciones compartidas y aceptadas a nivel colectivo y que tienen que ver mayormente con las jerarquías de poder. Nuestro entorno pasa luego por un nivel que se podría considerar de abstracción intermedia, que Moreno Fernández denomina como nivel de la “agrupación”, donde se estructuran las agrupaciones sociales que configuran cualquier comunidad y organización social, es decir esos grupos de individuos que se unen por tener identidad y estructuras comunes, por reconocer normas y convenciones compartidas –así como por reconocer y compartir lo que se considera (in)aceptable e (in)adecuado. Finalmente, se llega al núcleo del esquema concéntrico, que es el nivel más concreto, constituido por las situaciones interrelacionales específicas en que actúan los individuos. La relación entre los diferentes niveles, que Moreno Fernández hace corresponder a la relación entre entorno sociocultural y comunicación lingüística, se determina a partir de procesos de constante ajuste que se reconocen en una interconexión de principios de «regulación-creación» de la actividad comunicativa. Estos dos principios, como recuerda Moreno Fernández (2012) retoman las elaboraciones teóricas de John Searle (§1.1):

[...] regulative rules regulate antecedently or independently existing forms of behavior; for example, many rules of etiquette regulate inter-personal relationships which exist independently of the rules. But constitutive rules do not merely regulate, they create or define new forms of behavior. [...]

Regulative rules regulate a pre-existing activity, an activity whose existence is logically independent of the rules. Constitutive rules constitute (and also regulate) an activity the existence of which is logically dependent on the rules. (Searle 1969: 33-34)

La actividad comunicativa y su entorno se estructuran por tanto alrededor de un principio “regulador” determinado, que se refiere a unas normas de conducta preexistentes e independientes de otras reglas que, como se nota en el esquema de la Fig. 5, pueden corresponder a los niveles que se han definido como de “mayor abstracción”, es decir la “cultura” y “la comunidad” (organización social). El otro principio que interviene en la estructuración de la actividad comunicativa es en cambio el principio “constitutivo”, “que crea y define nuevas formas de conducta” ya que “puede ser manipulado por los individuos” (Moreno Fernández 2012: 48). El principio constitutivo depende directamente de las reglas establecidas por el principio regulador y corresponde a las esferas de acción más concretas del entorno social, es decir, la de la agrupación social (en la concreta interacción entre individuos) y de la situación (el contexto específico en el cual se los individuos interactúan).

Estas dinámicas de regulación y creación que estructuran la relación entre entorno y uso de la lengua pueden, en su interdependencia, encontrar correspondencia también con la definición de competencia pragmática que hemos propuesto, en su doble constitución de un componente pragmalingüístico y un componente sociopragmático (§1.1). De hecho el principio regulador orienta sobre un uso contextual adecuado (en términos socioculturales) de los recursos lingüísticos disponibles, que pasan por procesos de creación por parte de los hablantes. El principio “constitutivo” se activa en cada individuo para enfrentarse con la situación concreta. Enfocar el proceso de enseñanza de una lengua extranjera en elementos sociopragmáticos “reguladores” significa permitir desarrollar la percepción de un determinado entorno socio-cultural. Se sensibilizaría de esta forma la percepción de los aprendices de una lengua extranjera que aprenderían a reconocer y a leer rasgos sociopragmáticos relativos a diferentes contextos socio-culturales, almacenando de este modo información útil que orientarían, en términos de adecuación, los usos lingüísticos. La percepción y la perspectivización de significados, tal por como las define Leech (2014), son interfaz efectiva para la transmisión de la información sociopragmática. La información se relativiza sumamente (gracias a una natural sensibilidad al contexto) estructurándose en escalas perceptivo-interpretativas multidireccionales (Leech 2014: 88), que se ven influenciadas también por el trasfondo sociocultural de los interlocutores involucrados en la actividad comunicativa. Mediante un uso contextualizado de la lengua, el objetivo es el de crear una memoria experiencial (inter)culturalmente orientada. Esto es posible ya que, como recuerdan Ambady y

Freeman, las teorías neurocientíficas más recientes han demostrado que una característica del cerebro humano es su «neuroplasticity»:

The human brain has long been known to be intrinsically malleable, with environmental and experiential factors determining both its function and structure [...] the brain is able to flexibly reorganize itself. [...] recent evidence has documented the astounding flexibility of neural mechanisms to high-level social and cultural experience. (Freeman, Ambady 2009: 777)

La información pragmática (sociopragmática-reguladora y su contraparte dependiente pragmalingüística-constitutiva), cuya fuerza, como se acaba de evidenciar, incide sobre mecanismo de reorganización “biológica” del cerebro, se constituiría como auténtica “inteligencia social” según el sentido que le da Goleman (2006: 90), es decir: «[...] interpersonal awareness, [...] knowledge about how the social world actually works. People adept at this very variety of cognition know what’s expected in most any social situation [...]».

### ***2.3 La (des)cortesía como eje perceptivo de regulación sociopragmática***

Reflexionando sobre los posibles elementos “reguladores” de los cuales se puede derivar información sociopragmática significativa, útil para afrontar de forma eficaz y adecuada la interacción social –sobre todo desde una perspectiva intercultural–, la cortesía (Grande Alija 2005) constituye uno de los aspectos socioculturales de mayor importancia (Kerbat-Orecchioni 1983; Haverkate 1994; Bravo 1999, 2005). De hecho, la cortesía, como precisan House y Kasper (1981: 157) es «form of emotional control serving as a mean of preserving face» y es además, como indica Gumperz (en Brown y Levinson 1987: xiii), «[the] basic to the production of social order, and a precondition of human cooperation, [...] foundation of human social life».

Como revelan las últimas tendencias (Culpeper 2011), si se dirige la atención a los procesos relacionales de interacción, es imprescindible también la observación de la que se considera como la contraparte de la cortesía, es decir dinámicas y conductas verbales que constituyen prácticas de descortesía. De hecho, como precisan Culpeper, Haugh y Kádár (2017: 5), «both politeness and impoliteness should encompass within treatments of interpersonal interaction» y esto se debe a que «members of a social group may be socialized into politeness (and impoliteness) when learning to take on new roles and participate in new activities across lifespan» (Cook, Burdelski 2017: 465). La dimensión relacional incluye pues tanto dinámicas de cortesía dirigidas a evitar el contraste y a mantener la armonía, como dinámicas que voluntariamente rompen con la cortesía y se reconocen como un comportamiento verbal marcado por actitudes descortesas. Se asume que la descortesía no

es “manifestación en negativo”, es decir no se tiene que concebir como simple contraste con respecto a la cortesía o falta de esta, sino se constituye como una dimensión que puede distinguirse y analizarse de forma independiente (Culpeper 2011), por los factores que están en las bases de su manifestación y por los efectos que surte.

Como principio regulador de la interacción social, se considera por tanto necesario asumir una perspectiva integrada de *(im)politeness*, como visión más representativa de la realidad conversacional, visión que vuelve a redefinir además los términos de universalidad (relativos sobre todo a la cortesía) (Sifianou, Blitvich 2017). Para elaborar una reflexión sobre la cortesía y la descortesía como ejes de transmisión de la información sociopragmática y como elementos reguladores del “trabajo relacional” (*relational work*, Watts 2003: 23), se considera necesaria una breve observación de los principales modelos que proveen una explicación de las lógicas que rigen estos dos ejes.

Es difícil encontrar una definición unívoca tanto del concepto de cortesía como de descortesía (Culpeper, Haugh, Kádár 2017: 2), dado el hecho de que la investigación relativa a estos fenómenos relacionales se origina a partir de un amplio espectro teórico-conceptual. Observando los principales modelos elaborados que plantean la explicación relativa a las dinámicas de ambas perspectivas, se hace evidente la multiplicidad de enfoques. Con respecto a la cortesía, es preciso hacer referencia a los estudios de Lakoff (1973), Leech (1977; 1983) y Brown y Levinson (1987)<sup>24</sup> en cuanto fundadores de su marco teórico.

Lakoff (1973), que define la cortesía como un conjunto de «forms of behaviour that have been developed in societies in order to reduce friction in personal interaction» (Lakoff en Margetan, Raith, Ratri 2014) elabora tres principios de conducta que hay que respetar para evitar conflictos, que se focalizan tanto en la forma en que nos expresamos, como en los efectos que nuestras palabras surten en nuestro interlocutor. Según Lakoff la cortesía está compuesta por tres principios:

1. Formality: Don't impose.
2. Defference: Give options.
3. Camaraderie: Show sympathy. Be friendly. (Lakoff 1973)

Para Lakoff, por tanto hay que observar una cierta formalidad en la interacción conversacional, es decir hay que considerar la distancia social entre hablante y oyente, y mantener una cortesía formal que elimine expresiones o formas para dirigirse al interlocutor que puedan resultar como una

---

<sup>24</sup> Se considera para el presente trabajo el estudio de 1987, ya que es una revisión orgánica y ampliación del estudio de 1978.

imposición. También el segundo principio, es decir la necesidad de dar opciones, apunta a mitigar el tono para reducir aún más la posibilidad de imposición, considerando también la opinión del oyente. El último principio subraya que es necesario asegurarse que el interlocutor se sienta apreciado y cómodo en una conversación equilibrada a nivel interaccional.

Leech (1983) introduce la cortesía como algo que «concerns a relationship between two participants whom we may call *self* and *other*. [...] speakers also show politeness to third parties, who may not be present in the speech situation» (Leech 1983: 131). A partir de esta definición, y manteniendo una estrecha relación con el principio de cooperación de Grice, elabora las siguientes máximas de Cortesía (*Politeness Principles*):

- (I) TACT MAXIM (in impositives and commissives)
    - (a) Minimize cost to other [( b) Maximize benefit to other]
  - (II) GENEROSITY MAXIM (in impositives and commissives)
    - (a) Minimize benefit to self [( b) Maximize cost to self]
  - (III) APPROBATION MAXIM (in expressives and assertives)
    - (a) Minimize dispraise of other [( b) Maximize praise of other]
  - (IV) MODESTY MAXIM (in expressives and assertives)
    - (a) Minimize praise of self [( b) Maximize dispraise of self]
  - (V) AGREEMENT MAXIM (in assertives)
    - (a) Minimize disagreement between self and other [( b) Maximize agreement between self and other]
  - (VI) SYMPATHY MAXIM (in assertives)
    - (a) Minimize antipathy between self and other [( b) Maximize sympathy between self and other].
- (Leech 1983: 132)

Mediante estas máximas, y sub-máximas que incluyen también una perspectiva de coste-beneficio Leech concibe la cortesía como un trabajo cooperativo entre interlocutores.

Brown y Levinson en 1987 elaboran unas de las líneas teóricas que «han jugado un papel primordial en el análisis de la cortesía verbal» (Haverkate 1994: 18). Para Brown y Levinson «politeness, like formal diplomatic protocol [...] presupposes that potential for aggression as it seeks to disarm it, and makes possible communication between two parties» (Brown, Levinson 1987: 1). De una revisión del concepto de *face* de Goffman (1967)<sup>25</sup>, Brown y Levinson, en su modelo, llevan esa noción a un

---

<sup>25</sup> Goffman es su concepción originaria de la noción de *face*, “imagen”, define el término como:

One’s own face and the face of others are constructs of the same order; it is the rules of the group and the definition of the situation which determine how much feeling one is to have for face and how this feeling is to be distributed among the

nivel de mayor abstracción, moviendo los términos de definición a la esfera de la personalidad individual. La imagen reside en una fase de procesamiento previa a su exteriorización en la interacción, es la formulación personal y libre de «face-wants», es decir: «[...] two specific kinds of desire [...] attributed by interactants to one another: the desire to be unimpeded in one's actions (negative face), and the desire to be approved of (positive face)» (Brown, Levinson 1987: 13). Brown y Levinson observan que durante la conversación es posible que los interlocutores actúen poniendo en práctica unos “actos amenazadores de la imagen” (*Face Threatening Acts* – FTA's), es decir «those acts that by nature run contrary to the face wants of the addressee and/or of the speaker» (Brown y Levinson 1987: 65), lo cuales pueden afectar tanto la imagen negativa, como la imagen positiva del hablante y del oyente<sup>26</sup>. De la subdivisión entre imagen negativa –el deseo de que uno

---

faces involved. A person may be said *to have, or be in, or maintain* face when the line he effectively takes presents an image of him that is internally consistent, that is supported by judgments and evidence conveyed by other participants and that is confirmed by evidence conveyed through impersonal agencies in the situation. (Goffman 1967: 6-7)

Goffman, como se deduce de su definición, concibe la imagen a partir del resultado de su exteriorización en la actividad social. La imagen para Goffman es por tanto «face-work» (Goffman 1967), es decir lo que resulta de las representaciones que cada individuo proyecta de sí mismo al grupo de interlocutores, en relación con la medida en que los atributos proyectados encuentran una efectiva correspondencia con los juicios del grupo mismo, así como en la medida en que estos se ven comprobados por la situación en que el individuo se encuentre.

<sup>26</sup> Brown y Levinson elaboran una larga lista de FTA's intrínsecos que amenazan tanto la imagen negativa, como la imagen positiva de los interlocutores; se indican los principales. Con respecto a las amenazas al oyente, Brown y Levinson individualizan como actos amenazadores de su imagen negativa todos esos actos que dejan percibir que el hablante (*speaker* –S) no tiene la intención de evitar impedir la libertad de acción del oyente (*hearer* – H): (I) órdenes y pedidos; sugerencias y consejos (con matices de deber), recordatorios, amenazas, advertencias, retos; (II) ofertas (matiz de influencia), promesas; (III) cumplidos (matiz de envidia), fuertes expresiones negativas de emoción hacia el oyente. Los mayores actos que amenazan su imagen positiva y que indican que el hablante no cuida de los sentimientos, ni de los deseos del oyente incluyen: (I) expresiones de desaprobación, críticas, acusaciones, insultos, contradicciones o desacuerdo; (II) expresiones violentas de emoción (fuera del control), irreverencias, mencionar asuntos tabúes e inapropiadas al contexto, evidenciar rasgos negativos relativos al oyente, enfrentarse con temas potencialmente conflictivos, llevar una conversación de forma no cooperativa (interrumpir, no demostrar atención, no respetar el turno de palabra), o usar apodos o títulos que puedan ser ofensivos o marcados a nivel de estatus social.

Relativamente a las amenazas hacia el hablante, Brown y Levinson distinguen, como amenazadores de su imagen negativa: expresiones de agradecimiento (en situaciones que someten S a H: deuda), la aceptación de los agradecimientos del oyente o sus disculpas, excusas y pretextos del oyente, aceptación de ofertas (matiz de constricción), respuestas a los pasos falsos del oyente, promesas y ofertas (no deseadas, matiz de constricción). Los actos que amenazan su imagen positiva en cambio son: disculpas (arrepentimiento por haber dañado al oyente), aceptación de un cumplido (cumplido del oyente desprestigiado, o constricción a responder con otro cumplido), pérdida del control físico, autocontradicción-humillación y conducta poco seria, confesiones y admisión de culpas y responsabilidades, descontrol emotivo (no contener risas o lágrimas) (Brown, Levinson 1987: 65-67).



no vea sus acciones impedidas– e imagen positiva –el deseo de que las acciones de uno sean aceptadas y aprobadas por los demás– y a partir de la posibilidad de que se pongan en práctica actos amenazadores de la imagen, Brown y Levinson elaboran los conceptos de “cortesía negativa” y “cortesía positiva”. Estos conceptos remiten a una serie de estrategias que se aplican a nivel discursivo, y que apuntan respectivamente, al respeto de esas normas que no impiden los actos de un individuo de forma injustificada (*negative politeness*), así como ayudan a cumplir con el deseo que cada individuo tiene de que los demás deseen para él lo que él desea para sí mismo (*positive politeness*).

Esta estrategias, que se ponen en práctica según un nivel de cortesía que aumenta de forma directamente proporcional al aumento de factores contextuales relativos al peso del acto del habla (*weightness*), a la distancia social entre los interlocutores (*distance*), al poder que el oyente tiene con respecto al hablante (*power*) y al grado de imposición que el acto de habla conlleva (*rank*) (Brown, Levinson 1987: 74-77), se pueden resumir como en la Tabla 2:

**Tabla 2:** Estrategias de Cortesía Negativa y Cortesía Positiva de Brown y Levinson (1987: 101-210).

Cortesía negativa		Cortesía positiva	
(I)	<b>Be direct</b> (be conventionally indirect, off-record strategy to avoid imposition).	(I)	<b>Claim common ground</b> (notice, attend to H’s interests, wants, needs; exaggerate approval and sympathy, use in-group identity markers, seek agreement, avoid disagreement, assert common ground, joke).
(II)	<b>Don’t presume and assume</b> (question, hedge).		
(III)	<b>Don’t coerce H</b> (be pessimistic, minimize the imposition, give deference).	(II)	<b>Convey that H and S are cooperators</b> (knowledge and concern for H’s wants, offer and promise, be optimistic, include both in activity, give reasons, assume or assert reciprocity).
(IV)	<b>Communicate S’s wants to not impinge on H</b> (apologize, impersonalize S and H, state the FTA as a general rule, nominalize)		
(V)	<b>Redress other wants of H’s</b> (go on record as incurring a debt, or as not indebting H).	(III)	<b>Fulfil H’s wants for some X</b> (give gifts to H, goods, sympathy, understanding, cooperation)

Observando los principios y máximas de cortesía expuestos, todos los modelos demuestran unas líneas uniformes que apuntan a buscar mayormente la que se ha definido, en los términos de Brown y Levinson, una cortesía negativa, es decir, un trabajo cooperativo entre interlocutores cuyos

esfuerzos están todos dirigidos hacia la necesidad de evitar situaciones de contraste y desacuerdo, más que hacia la búsqueda de la concordia.

Como ya se ha afirmado, la dimensión comunicativa puede potencialmente prever fenómenos de descortesía verbal. Los estudios de Kienpointer (1997), Locher (2004), de Culpeper (2005; 2011; 2015; 2017), de Bravo (2008; 2010), de Bousfield (2008), de Bousfield y Locher (2008) y de Terkourafi (2008) ofrecen unas importantes definiciones de descortesía verbal, las cuales concurren a determinar características prototípicas en la base de su manifestación durante la actividad comunicativo-interaccional.

Una definición desde la cual se puede partir es la de Kienpointer (2008: 245) que observa que:

*Impolite/Rudeness* is a kind of prototypically non-cooperative or competitive communicative behavior which destabilizes the personal relationship of the interacting individuals and thus make it more difficult to achieve the mutually accepted goal of the interaction [...]; which creates or maintains an emotional atmosphere of mutual irreverence and serves egocentric interests [...]

Se desprende por tanto que los fenómenos de descortesía se configuran en primer lugar como dinámicas de ruptura de la cooperación, lo que lleva a la desestabilización relacional que esta provoca también en términos emocionales. La descortesía determina que la actividad comunicativa se desarrolle de hecho en un clima de «social conflict and disharmony» (Culpeper, Bousfield, Wiechmann 2003: 1546). Como afirman Bousfield, los actos descorteses se reconocen comúnmente como: «verbal face threatening act (FTA's) purposefully delivered: (1) unmitigated, in contexts where mitigation is required, and/or, (2) with deliberate aggression, that is, with the face threat exacerbated “boosted”, or maximized in some way to heighten the face damage inflicted» (Bousfield 2008: 72). A partir de la definición de Bousfield se desprende que otros rasgos que caracterizan la descortesía es la reconocida falta de mitigación en un determinado contexto, de la que deriva una percepción de inadecuación verbal del acto comunicativo, y el elemento relativo a la acción consciente y voluntaria del hablante que ataca intencionalmente la imagen del oyente (Culpeper 2011: 19). Como último rasgo prototípico, como precisa Culpeper (2011: 20) se añade el grado de percepción del oyente con respecto a la actitud (verbal) descortés del hablante, ya que «people feel hurt when they believe someone said or did something that caused them emotional pain». Resumiendo, la descortesía es prototípicamente un acto que:

1. rompe con la cooperación (en el sentido griceano de las máximas conversacionales);
2. conlleva una carga emocional que puede afectar al oyente y que afecta en general a la relación entre los interlocutores, caracterizándose por ser conflictiva y discordante;

3. se caracteriza por la acción del hablante que actúa según la voluntad de dañar la imagen del oyente;
4. se puede determinar por un error de evaluación por parte del hablante por lo que concierne a la adecuación de su conducta verbal en relación con el contexto situacional;
5. es un fenómeno que se determina como tal según la percepción del oyente; la percepción misma determina el efectivo (o inexistente) daño a su imagen<sup>27</sup>.

Si los puntos 1, 2 y 3 se pueden considerar como objetivos y universales con respecto a los fenómenos de descortesía, los puntos 4 y 5 dependen de la percepción por parte del hablante y del oyente que dan una interpretación del nivel de adecuación y de la conducta verbal relativa a un determinado contexto situacional. Como recuerda Culpeper la percepción es factor de medición y de reconocimiento de la descortesía:

[...] Impoliteness is very much in the eye of the beholder, that is, the mind's eye. It depends on how you perceive what is said and done and how that relates to the situation. Impoliteness involves (a) a mental attitude held by a participant and comprised of negative evaluative beliefs about particular behaviors in particular social contexts, and (b) the activation of that attitude by those particular in-context behaviors [...]. (Culpeper 2011: 22)

Como se infiere de los modelos teóricos y de las definiciones que se acaban de exponer, cortesía y descortesía, se desarrollan alrededor de ejes diferentes. La cortesía se caracteriza como proceso relacional dirigido a la cooperación y a la negociación mutua de los interlocutores, que dirigen todos los esfuerzos para evitar los conflictos durante la actividad comunicativa; el mantenimiento de la armonía relacional resulta como una consecuencia de ese trabajo cooperativo. El objetivo se puede lograr respetando unos principios de cortesía, que se configuran como información que resulta principalmente prescriptiva. Las dinámicas de descortesía se desarrollan en cambio mayormente en un plano individual, ya que son el resultado de una fuerte componente intencional y voluntaria por parte del hablante, que con su acción, rompe la cooperación, o que tras un error de evaluación del contexto (situacional y socio-cultural) actúa de forma inadecuada. La descortesía encuentra al mismo tiempo su razón de ser en cuanto resultado de la forma en que el oyente percibe el acto del hablante. Su marco teórico se constituye como una información descriptiva y de análisis de una posibles líneas conductuales que subyacen los fenómenos expresivos-lingüísticos.

Estas diferencias objetivas en las formulaciones teóricas –según un enfoque de muy reciente adopción en el panorama científico académico<sup>28</sup>– convergen hacia la concepción de una visión

---

<sup>27</sup> Bousfield 2008; Culpeper 2011.

integrada de (des)cortesía-(*im*)*politeness*. El concepto se propone superar una forma de análisis que durante mucho tiempo ha polarizado la investigación sobre cortesía y descortesía, la cual se ha mantenido mayormente en una óptica de paralelismo, o como ya se ha observado, en una relación exclusivamente “en negativo”. La (des)cortesía, como visión integrada, restituye una evaluación de conjunto que permite considerar un espectro fenomenológico más amplio y completo a lo largo del continuo comunicativo-interaccional. Spencer-Oatey define esta “vía de convergencia” como sigue:

[...] take (*im*)*politeness* to be an umbrella term that covers all kind of evaluative meanings (e.g. warm, friendly, considerate, respectful, deferential, insolent, aggressive, rude). These meanings can have positive, negative or neutral connotations, and the judgment can impact upon people’s perception of their social relations and the rapport of (dis)harmony that exists between them. (Spence- Oatey 2005: 97)

Esta visión realza la percepción y la perspectivización de significados, que ya se ha definido interfaz efectiva para la transmisión de la información sociopragmática (§ 2.2), como principios de interpretación e índices de regulación primarios de la actividad comunicativa, de la relación interaccional y de cada posible conducta verbal (des)cortés. En una óptica de redefinición de paradigmas, Leech en su último estudio de 2014 (en el cual desarrolla una revisión de los mayores modelos teóricos relativos a la cortesía verbal -revisión que ve incluidos también sus postulados de 1983-), elabora ocho características de la cortesía. Los nuevos postulados comparten la visión integrada de (*im*)*politeness* e individualizan esta relación como primeros puntos caracterizadores de la cortesía:

- (1) A first point—a fairly obvious one—is that politeness is not obligatory. People can be non-polite: they normally will not behave politely unless there is a reason to be polite. [...]
- (2) A second point about politeness is that there are varying gradations of polite and impolite behavior. [...] (Leech 2014: 4)

---

<sup>28</sup> Como demuestra el estudio de Culpeper, Haugh y Kádár (2017), es la teorización de la cortesía la perspectiva que siempre ha sido objeto de mayor atención a nivel de investigación académica. Observando la frecuencia de los términos *politeness*, *impoliteness* e (*im*)*politeness* en los títulos de artículos de revistas académicas -mediante la indexación de la base de datos de SCOPUS- en un período que corre entre 1970 (cuando aparecieron los primeros estudios fundadores de la teoría de la cortesía) hasta 2015, los autores observan que: estudios relativos a la cortesía (*politeness*) tienen la mayor frecuencia en absoluto mientras que los estudios relativos a la descortesía (*impoliteness*) siempre ha sido «a relatively minor affair» (Culpeper, Haugh y Kádár 2017: 5). El término (des)cortesía ((*im*)*politeness*), en una perspectiva integrada para el análisis de las interacciones aparece solo a partir de 2006.

Prosiguiendo con las características elaboradas por Leech (2014), se observa, con respecto a los marcos teóricos tradicionales que se han expuesto, una redistribución general de elementos de influencia sobre la concepción de la cortesía:

- (3) Third, notice, further, that there is often a sense of what is normal, recognized by members of society, as to how polite to be for a particular occasion. [...]
- (4) Fourth, how far politeness will occur, or whether it will occur at all, depends on the situation. [...]
- (5) Fifth, there is a reciprocal asymmetry in polite behavior between two parties, A and B (in this case we will consider A to be the audience and B to be the soloist).[...] To give high value to the other party or to attribute low value to oneself is felt to be polite; to do the opposite—to give high value to oneself or low value to the other person—is felt to be impolite. [...]
- (6) A sixth, and rather bizarre, aspect of politeness is that it can manifest itself in repetitive behavior, which is to a lesser or greater degree ritualized. [...]
- (7) Seventh, it is fairly central to politeness that it involves the passing of some kind of transaction of value between the speaker and the other party. [...]
- (8) An eighth characteristic of politeness is its tendency to preserve a balance of value between the participants A and B. [...] (Leech 2014: 5-9)

Es interesante observar cómo el mantenimiento del equilibrio entre los participantes, es decir todos los esfuerzos relacionales dirigidos a la protección de la *face*, que encuentran identificación en el modelo de cortesía negativa y positiva elaborado por Brown y Levinson –modelo que se ha reconocido por décadas como uno de los más influyentes en la definición del concepto de cortesía– ocupe el último lugar de esta escala de caracterización (8). Se reconoce en cambio una renovada importancia a la relativización y perspectivización sociocultural (3) y situacional (4); así como se otorga importancia a procesos de ritualización (6) y de transmisión de valores (no intrínsecos) (7).

Esta nueva configuración es el resultado de una reflexión que condujo a una forma diferente y radical de considerar la cortesía verbal, que subvierte los modelos teóricos, que no se basa en la prescripción de principios para seguir, sino que se focaliza en la percepción y en la interpretación de la (des)cortesía en el marco de una dimensión sociocultural e interaccional. Esta reflexión empezó en 2003 con el trabajo de Watts, que subraya la importancia de distinguir entre «lay notions of (im)politeness and the theoretical notion of (im)politeness» (Watts 2003: 45), precisando que existe una: «first-order (im)politeness» y una «second-order (im)politeness» (Watts 2003). La *first-order (im)politeness* es una noción socio-psicológica que hace referencia a la forma en que los miembros de grupos socioculturales conciben el uso de la cortesía verbal, uso que, como recuerda Landone (2009: 2) puede alternar entre una línea «convencional de fórmulas fijas y socialmente

compartidas» y una línea «no convencional, basadas en estructuras creadas e interpretadas dentro de ciertos límites para la situación concreta y con finalidades precisas». La *second-order (im)politeness* en cambio, hace referencia a los marcos teóricos y a las nociones (socio)lingüísticas que se elaboran para dar definición de la cortesía verbal (Watts 2003; Vilkki 2006). Watts recuerda que: «The ‘real’ object of study in a theory of politeness [...] is first-order politeness [...]» (Watts 2003: 24).

La *first-order (im)politeness* se caracteriza por una naturaleza “socio-biológica”, que encuentra expresión en los recursos lingüísticos disponibles que entran en juego en la regulación de las relaciones sociales. En una dimensión de uso de la lengua, profundamente relacional y que se rige por una «inherent evaluative nature» (Vilkki 2006: 327), la percepción y la perspectivización se confirman como ejes centrales de regulación social y como factores de orientación frente a procesos constantes de creación y modificación del significado pragmático profundo que afecta directamente a los participantes en el momento de la enunciación (Fernández Loya 2005: 189) y en la realidad comunicativa.

Parafraseando a Guil Povedano (1999), la *(im)politeness* se constituye como «indicador de la vertiente social» y representa un saber sociopragmático que se adquiere interiorizando valores y tradiciones compartidos por una específica comunidad de hablantes. El universalismo que habían teorizado Brown y Levinson (Brown, Levinson 1987; Leech 1983, 2014), frente a las diferentes realidades socioculturales se fragmenta y particulariza. Watts (2003: 24) focaliza bien la cuestión al afirmar que: «[the] ‘real’ universality of (im)politeness consists in the ways in which it and/or related terms are struggled over in every human society, thus making it a term in the close study of sociocommunicative verbal interaction [...]». Es significativo al respecto el punto de vista de Albelda Marco y Briz Gómez (2010: 238), que distinguen entre: «*cortesía normativa*, derivada de una norma social de comportamiento (en saludos y despedidas, agradecimientos, felicitaciones, etc.) o de una *cortesía estratégica*, empleada por los hablantes para asegurarse el logro de algún objetivo (en la realización cortés de una petición, por ejemplo)», que amplía aún más el espectro de las posibles relativizaciones. Quizás, de una forma un poco “aventurada” nos podríamos atrever a afirmar, que aunque parta de una base común de rechazo social, también la descortesía podría tener una doble cara “normativa” y “estratégica”. Lo único cierto es que, como recuerdan Albelda Marco y Briz Gómez (2010: 238) «sea del tipo que sea, en ambos casos» nos encontramos frente a una fuerte «herramienta de relación social».

A la hora de relacionar el asunto al marco de la enseñanza de una LE, y por tanto a la hora de pensar en instrumentos para una posible transmisión de la información pragmática (en su doble

naturaleza sociopragmática y pragmalingüística), se hace necesario reflexionar sobre la forma y las medidas en que la relatividad cultural incide, en términos de percepción y perspectivización, en este mecanismo de regulación social, y cuáles perspectivas permiten concebir esta perspectivización como un recurso para el desarrollo de la competencia pragmática.

#### ***2.4 El relativismo sociocultural como recurso: unas reflexiones***

Cada individuo perteneciente a cualquier sistema sociocultural, mediante mecanismos de inteligencia social (§2.2), puede comprender todo el conjunto de valores, interpretaciones y significados que cada acción comunicativa conlleva, reconociendo y aceptando, en una perspectiva intragrupal e intracultural, ciertas conductas y *performance* aptas para mantener un efecto conservador (Goffman 1959) con respecto a las formas en que se llevan a cabo las relaciones sociales, sea que estas surtan consecuencias positivas o negativas.

Como ya se vio en el capítulo anterior (§1.2), hay modelos que intentan explicar los procesos de conducta lingüística y comunicativa, como por ejemplo la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson, que subrayan que el proceso de codificación-descodificación de la información de un mensaje suele no ser suficiente para aclarar las dinámicas comunicativas que se ven influenciadas por factores ilocutivos contextuales y también culturales. De hecho Sperber y Wilson resaltan que a cada enunciado le subyace una «representación semántica» (Sperber, Wilson en Escandell Vidal 1996: 109-110) que es núcleo invariable a partir del cual se desencadenan los procesos esquemático-cognitivos, que se ven a su vez alimentados por combinaciones específicas de factores extralingüísticos. El significado pragmático es una información que reside en un nivel de interiorización profundo, y los nuevos esquemas mentales se crean a partir de lo que Lakoff denomina Modelos Cognitivos Idealizados (*Idealized Cognitive Models*) que hacen referencia al conjunto de estructuras que se activan frente a cada proceso lingüístico-cognitivo (Lakoff 1987: 68). Estos procesos lingüístico-cognitivos están profundamente arraigados en la cultura, ya que, como recuerda Kramsch (1993; 1998), cultura y lengua se tienen que considerar como entidades inseparables, como un universo único de dominio y de experiencia. En la actividad comunicativa, cuando un individuo habla, de hecho, no es solo su individualidad que emerge, sino se reconoce en su discurso a toda la comunidad y a toda la sociedad a la que pertenece, así como se reconocen todas las categorías y las metáforas que representan su experiencia colectiva (Kramsch 1993), es decir se reconoce todo el conjunto de valores culturales que constituyen su bagaje. Se asume como concepto de “cultura” la definición de Kachru (1999):

[...] the pattern of meanings embodied in symbolic forms, including actions, utterances and meaningful objects of various kinds, by virtue of which individuals communicate with one another and share their experiences, conceptions and beliefs. [...] Culture is not static; it evolves as people conduct their daily lives. Nevertheless, culture also denotes a body of shared knowledge, that is what people must know in order to act as they do, make the things they make and interpret their experience in the distinctive way they do. [...] (Kachru 1999: 77)

La cultura se presenta como una dimensión que trasciende cada campo del conocimiento humano, cada experiencia y cada acto que se desarrolla en una perspectiva de evolución dinámica. La cultura provee al individuo una serie de conocimientos («según una perspectiva cognitiva») y se propone también («en su aspecto prescriptivo») como guía para una conducta (Mucchi Faina 2014: 18) adecuada y socialmente aceptable en el marco de un determinado contexto sociocultural. Los procesos lingüístico-cognitivos de regulación relacional a los que se ha hecho referencia (procesos que conllevan «expectativas sobre el mundo y sobre la forma en que se vive en el mundo») (Bettoni 2006: 240, requieren una atención especial a la hora de acercarse a contextos socioculturales diferentes, ya que podría resultar inicialmente difícil leer, comprender, interpretar y conjugar esquemas cognitivos distintos que no pertenecen a la propia cultura. Lo que principalmente se puede considerar como un obstáculo sería la interferencia de algunos filtros primarios derivados del sistema sociocultural de pertenencia que imponen a cada uno un esquema de lectura que puede ser a veces deformante para la interpretación de los fenómenos sociales (Destarac en Mazzotta 2007: 17) observados en el marco de contextos socioculturales “otros”.

La lengua, como término de relación indisoluble con la cultura en una dimensión pragmática, se configura como elemento fundamental para representar ese sistema de valores y creencias culturales para reforzar el sentido de identificación de una comunidad de hablantes y, como ya se ha expuesto, en su valor sociopragmático se configura como línea de regulación de la esfera interaccional entre los integrantes de un determinado grupo social-cultural (§2.3). La lengua que emerge de las comunidades lingüísticas es una auténtica lengua de uso; como afirma Miller (1972: 314) se origina en la “situación social”: «Il linguaggio si sviluppa in una situazione sociale e serve per diffondere l’informazione entro un certo gruppo [...]».

Las diferencias entre contextos socioculturales se determinan precisamente a partir del hecho de que dos grupos no comparten todo el sistema de valores, actitudes y conceptos reconocidos que regulan la vida social de una comunidad (vertiente «objetiva» de la cultura), así como del hecho de que no comparten todos los aspectos relativos a la esfera cognitiva y a las prescripciones conductuales que cada individuo ha interiorizado por pertenecer al determinado grupo cultural (vertiente «subjetiva»



de la cultura) (Mucchi Faina 2014: 18). La proyección hacia una dimensión de interculturalidad, dados los factores que se han individuado como constituyentes de la entidad cultural, se revela una perspectiva que conlleva un cierto nivel de complejidad y que requiere algunas reflexiones.

En primer lugar, hace falta abrir un paréntesis para distinguir entre el concepto de comunicación intercultural y *cross-cultural communication*. Los términos como se recuerda en von Münchow (2012) se basan en premisas que constituyen unos puntos de vista diferentes<sup>29</sup>. Lustig y Koestner (1993) definen la comunicación intercultural como proceso que implica la interacción y el contacto directo entre interlocutores pertenecientes a contextos culturales diferentes; la *cross-cultural communication* es en cambio la observación de una idea o concepto entre culturas diferentes que se realiza desde el punto de vista de individuos pertenecientes al mismo contexto sociocultural, con el objetivo de comparar sistemas culturales diferentes (Blum-Kulka, House, Kasper 1989). En el presente estudio, nos centramos mayormente en la comunicación intercultural, ya que se estructura el trabajo como posible material didáctico para la enseñanza de una lengua extranjera, que tiene por tanto el objetivo de proveer a los aprendices datos concretos para la interacción directa con los miembros de la comunidad de hablantes meta. Sin embargo, se propone también una reflexión *cross-cultural* como medio para que destaquen posibles diferencias útiles para la interiorización de información sociopragmática.

Al centrar el foco hacia la comunicación intercultural, se asume el punto de vista expuesto por De Santiago Guervós y Fernández González (2017), en su definición de “interculturalidad” y “comunicación intercultural”. De Santiago Guervós y Fernández González individúan la necesidad de «superar el etnocentrismo, la comprensión y la concienciación de lo diferente» para, en cambio, focalizarse en «un individuo que acepta lo diferente y quiere comunicarse, sin interferencias, con un individuo de su propia especie» (2017: 395). Además añaden que:

[...] La interculturalidad [...] es un esfuerzo por la comunicación entre culturas diferentes para integrarse, recíprocamente, en la cultura del otro. La interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de las lenguas es la capacidad de moverse entre culturas, comunicarse entre las culturas por el conocimiento de las mismas. Así pues, el objetivo fundamental es facilitar la comunicación intercultural a aquel que ya es consciente de la necesidad de conocer la cultural de su interlocutor

---

<sup>29</sup> Se quiere superar la visión de Thomas (1983) que usa el término *cross-cultural* para denominar cada tipo de comunicación entre dos individuos que no comparten el mismo dominio lingüístico-cultural: «[...] I use the term 'cross-cultural', then, as a shorthand way of describing not just native-non-native interactions, but any communication between two people who, in any particular domain, do not share a common linguistic or cultural back-ground. [...]» (Thomas 1983: 91).

para poder comunicarse con fluidez. Esta fluidez cultural en la comunicación se consigue, en gran parte, aplicando un principio de empatía elemental, esto es, ponerse en lugar del interlocutor y sumergirse en su cultura. Saber cómo vive, de qué habla y, sobre todo, qué le agrada y qué le ofende es fundamental para la comunicación fluida que ha de basarse en datos culturales y datos lingüísticos para completar las rutinas propias de la situación de comunicación. (De Santiago Guervós, Fernández González 2017: 395)

El conocimiento de esta interfaz sociolingüística es fundamental, y, como prosiguen De Santiago Guervós y Fernández González (2017: 395) «hay que facilitar al aprendiz datos para poder unificar mensajes que su interlocutor pueda interpretar correctamente desde los parámetros de su propia cultura, que permitan una comunicación con la menor cantidad de interferencias posible y que preserve la imagen de cada uno de los interlocutores». Esos conocimientos hacen que se pueda comunicar desde un nivel de mayor «conciencia pragmática» (Bravo 2005) y permiten usar una lengua extranjera de forma socialmente adecuada. Dar instrumentos para la comprensión del sistema sociocultural meta, tiene como objetivo la minimización de lo que Bravo (2005) define como «falla pragmática», es decir «[...] una inadecuación del contexto de uso [...] causada por una falta en la competencia pragmática» (Bravo 2005: 372). Como afirman Balboni y Caon, de hecho:

La comunicazione interculturale é regolata da dei valori culturali profondi che ha come strumenti due gruppi di “grammatiche”, rispettivamente nei linguaggi verbali e non verbali, e si realizza in eventi comunicativi; gli eventi sono governati da regole sia universali sia culturali, e queste ultime sono potenziali fonti di attrito interculturale. (Balboni, Caon 2015: 22)

Minimizar la falla pragmática reduciría por tanto cometer tanto errores pragmalingüísticos, es decir el uso de fórmulas y elementos lingüísticos que el aprendiz percibe como válidos en la LE y en su sistema sociocultural, las cuales pero se revelan transferencias que se derivan del propio sistema de L1-Cultura1, como errores sociopragmáticos, es decir transferir al sistema sociocultural relativo a la LE conductas y expectativas paradigmáticas de la propia cultura (Thomas 1983: 99-100). Un mayor nivel de competencia pragmática corresponde a una mayor capacidad de usar una LE en una forma y modalidad adecuada para cumplir con los propios objetivos comunicativos, evitando choques e incomprensiones que tendrían repercusiones importantes en la esfera socio-relacional. El error pragmático, ya que afecta la esfera de las normas sociales e interrelacionales, podría potencialmente pesar más en la interacción, resultando más difícil para resolver que un error gramatical, socialmente neutral (Thomas 1983; Guil Povedano 1999). Evitar la falla pragmática no es tarea fácil, ya que concepciones y perspectivizaciones originadas en el marco de cultura específica en que crecimos, se activan como procesos mecánicos e involuntarios (Triandis 2004) y se pone como

filtro primario de lectura e interpretación de cada experiencia y de aspecto de la situación contextual. Nuestro ambiente cultural es nuestra norma de referencia.

Como confirma Bravo (2005: 372), hace falta por tanto poner en marcha el desarrollo de la «competencia de los interlocutores» desde el punto de vista de la información sociopragmática, para que «conozcan y se valgan de una cantidad de datos que [...] permiten la coincidencia entre proyección e interpretación del mensaje»<sup>30</sup>. La dificultad de minimizar la falla pragmática se deriva de la configuración de lo que Hofstede (2001) y Balboni & Caon (2015) han definido como «*software* mental de valores y de cultura». Pues, como explican Balboni y Caon manteniendo la metáfora del *software*, valores y creencias culturales son automatismos innatos:

Questo *software* [...] funziona come un “file di sistema” in un computer: l’utente non è neppure informato della sua esistenza, se non quando compare una finestra che dice che c’è stato un problema: allo stesso modo, non siamo consapevoli dell’esistenza di molti di questi valori culturali, che il più delle volte ci sembrano naturali, e quindi condivisi da tutti i nostri possibili interlocutori. (Balboni, Caon 2015: 20)

Puede resultar por tanto muy difícil darse cuenta de forma consciente de los mecanismos conductuales que se ponen en práctica y de la forma en que leemos los fenómenos que observamos en el mundo.

Otro punto de vista que permite comprender la naturaleza profunda en que se originan los automatismos lo ofrecen los fundamentos de psicología cultural, (Shweder 1990; Shweder, Sullivan 1993; Cole 1996; Ratner 2006, 2008; Guitart 2008), un subcampo multidisciplinar de la psicología que Shweder considera como una interfaz que destaca entre el campo de la psicología general, de la antropología y de la lingüística<sup>31</sup> (Shweder, Sullivan 1993: 497). En su propuesta teórica Shweder y Sullivan definen la psicología cultural como:

---

<sup>30</sup> Sobre las posibilidades de la enseñanza de aspectos sociopragmáticos se han consultado también De Pablos Ortega (2005) y Sánchez Sarmiento (2005).

<sup>31</sup> Shweder en su ensayo de 1990 *Cultural psychology – what is it?* ofrece una primera propuesta para definir la psicología cultural y expone cuáles son las disciplinas de las cuales se tiene que distinguir. En primer lugar, se tiene que distinguir de la psicología general, ya que se centra en la idea que más allá de la cultura y de los comportamientos adquiridos, subyacen algunos procesos universales que se pueden encontrar en cualquier ser humano, a pesar de su cultura y de sus experiencias. En segundo lugar, la psicología cultural se tiene que distinguir de la *cross-cultural psychology*, aunque parezca muy similar a la psicología cultural. Pero, ya se ha individuado con respecto a la comunicación *cross-cultural*, también en el campo de la psicología, se trata de efectuar observaciones para una

[...] is first of all, a designation for the comparative study of the way culture and psyche make each other up. Second, it is a label for a practical empirical, and philosophical project designed to reassess the uniformitarian principle of psychic unity and aimed at the development of a credible theory of psychological pluralism. Third, it is a summons to reconsider methods and procedures for studying mental states and psychological processes across languages and cultures. (Shweder, Sullivan 1993: 498)

Con respecto a los objetivos que se propone la psicología cultural, Shweder y Sullivan (1993: 497) precisan que: «[...] the aim of cultural psychology is to examine ethnic and cultural sources of psychological diversity in emotional and somatic (health) functioning, self-organization, moral evaluation, social cognition, and human development». Mente y cultura tienen una relación estricta y de mutua alimentación y esta relación, asumiendo la visión de Ratner (2006), se puede afirmar que es tan indisoluble que, en la psicología humana, los procesos y mecanismos sociales se configuran como mecanismos y procesos naturales (orgánicos-biológicos) y que por eso: «[...] exploring the cultural nature of mind means [...] explaining why and how [...] variations and associations occur [...], means explaining why and how the mind originates in cultural processes and factors, is organized by them, embodies them in its form and content, and functions to support them» (Ratner 2006: 3). La observación del contexto, de la situación y de las dinámicas sociales, parecen por tanto ser una acción clave para la minimización de los choques culturales. Como afirma Guitart, son precisamente el contexto y las situaciones sociales los puntos desde donde partir y el modo «más preciso» para entender una cultura y para comprender la mente humana (Guitart 2008).

Coulmas (1981: 2) al reflexionar sobre la conversación como rutina social, afirma que: «Routines reflect in a sense a conception of a social system, and their importance for socialization, as well as secondary acculturation is quite obvious, because routines are tools which individuals employ in order to relate to others in an accepted way». Este aspecto relativo a una suerte de “segunda aculturación”, puede considerarse válido a la hora de enfrentarse a

---

comparación entre culturas, que muy a menudo toma como punto de referencia para la comparación la cultura occidental. Shweder considera también que hay que distinguir la psicología cultural de la antropología psicológica, ya que a nivel metodológico ignora la actividad experimental que se efectúa en laboratorios de psicología, ya que trabaja sólo en el campo donde se originan los fenómenos que hay que observar, y además asume la unidad de la psique como proceso y mecanismo central que es núcleo de procesamiento de experiencias y representaciones mentales. En último, considera que se tiene que distinguir entre la entopsicología y la psicología cultural, ya que la etnopsicología se configura básicamente como psicología cultural sin referencia alguna a la psique. Le objeto de estudio de la etnopsicología son de hecho los fenómenos de psicología popular, que no tienen base científica.

cuestiones relativas a la comunicación intercultural en el marco de la enseñanza de una lengua, ya que, como se encuentra nuevamente expuesto en las reflexiones de Kitayama y Murata:

[...] because culturally acquired behavior is a form of expertise that involves not only semantic knowledge, but also procedures and habits that are highly automatic, the cultural differences may be expected from the very beginning of perceptual processing. To address this issue, it is necessary to adopt a time-sensitive measure that distinguishes among separable stages of perceptual processing. (Kitayama, Murata 2013: 760)

La visión de una “segunda aculturación”, hace referencia por tanto a la necesidad de comprender e interiorizar un conocimiento muy complejo, ya que tiene que pasar por una modulación gradual de un sistema perceptivo que es innato y natural y del cual, como ya afirmamos, el individuo casi no tiene conciencia. Encontramos una definición de este proceso de segunda aculturación en Ratner (2008: 4) cuando afirma que es «[a] new order of life [which] has its own principles, dynamics, structure and content». Principios y dinámicas del nuevo sistema cultural, que pueden ser más o menos afines, se juxtaponen al bagaje de automatismos que cada individuo ya posee por su propia experiencia en su propio mundo/contexto sociocultural. Al respecto, Holtgraves (2002), al observar cómo la lengua es instrumento de acción social, subraya cómo las diferentes perspectivizaciones de significado, de las cuales el individuo no se puede sustraer, en una tensión continua entre perspectivas individuales y perspectivas colectivas, pueden crear dificultades en el acto social de la comunicación. Para superar estas dificultades Holtgraves afirma que es necesario acercarse al otro mediante la búsqueda de un terreno común<sup>32</sup> que tiene que ser punto de partida para una “coordinación de perspectivas” con el fin de mantener la cooperación en el acto comunicativo.

[...] perspective taking is not easy, nor is it ever perfect; the totality of one’s perspective is entirely unique. [...] Now, even though each person’s total perspective is unique, there is some overlap in our perspectives; we share certain perceptions and categories and memories and experiences with others. The trick for people is to determine what is shared, or what part of their unique perspective coincides with the perspective of another. To do this people must coordinate their perspectives. [...] it is coordination that is the essence of successful communication. Coordination, of course, is not limited to language use; it is required for any joint human activity. (Holtgraves 2002: 123)

Pensando en las posibles aplicaciones de estos principios en el ámbito de la didáctica de una LE, y reconociendo la importancia fundamental que los mecanismos de percepción y

---

<sup>32</sup> Para el concepto de *common ground*, se han consultado también (Stalnaker 2002; Langacker 2007).

perspectivización de los significados tienen para el uso de una lengua y para la comprensión profunda de un sistema sociocultural diferente, hay que pensar en unas estrategias de “coordinación”, según un enfoque didáctico dirigido a la intercomprensión (Belotti 2014). Conjugando en la actividad didáctica una reflexión según un enfoque intercultural, dirigido a ofrecer instrumentos para posibilitar la comunicación en el contexto sociocultural meta, y *cross-cultural*, que permite una reflexión sobre el contexto sociocultural meta para tomar conciencia de eventuales diferencias o puntos de partida comunes, se puede desarrollar una capacidad de observación y de lectura de los eventos comunicativos que permita a los aprendices acercarse a las comunidades de habla meta desde un punto de vista lo más conscientemente émico (Duranti 1997).

#### ***2.4.1 Los modelos culturales pragmáticos contrastivos: una breve reflexión en función del presente estudio***

La literatura presenta un amplio espectro de estudios pragmáticos comparativos<sup>33</sup>, los cuales tras individuar un determinado fenómeno, o conjunto de fenómenos, analizan y observan diferencias, o similitudes entre dos o más sistemas socioculturales distintos. Esta tipología de estudio apuntan a sondear, mediante enfoques empíricos cuantitativos y/o descripciones cualitativas, rasgos tendencialmente prototípicos perteneciente a una determinada cultura, y encontrar elementos que se proponen dar una explicación de los fenómenos pragmáticos objeto de estudio. A partir del conjunto de esquemas, estrategias y líneas observados, se elaboran modelos que concurren a formar un marco de referencia teórico variado y en constante evolución.

Nos centramos, en función del presente trabajo, en dos modelos cuyas perspectivas y parámetros se consideran como puntos de partida útiles para poder realizar reflexiones sobre el gradiente de afinidad entre la cultura italiana y la cultura española (peninsular).

Los modelos a los que haremos referencia son el modelo de Haverkate (1996; 2003), de Bravo (2004; 2005). La propuesta de Haverkate (1996;2003) se considera útil en cuanto relativiza las dinámicas de cortesía a partir de dos diferentes macro-áreas del mundo, y el modelo de Bravo

---

<sup>33</sup> Algunos estudios consultados para el presente estudios, además de los estudios de Haverkate (1994; 1996; 2003) y Bravo (1999; 2004): Ajimer (2011); Rose (1999); Calvi (1995); Bailini (2016); Blum-Kulka (1987); Blum-Kulka – Olshtan (1984); Blum-Kulka, House, Kasper (1989); Fernández Loya (2005); Guil Povedano (1999; 2007); Pütz, Neff-van Aertselaer (2008); Luque Toro (2005); Takahashi (2001); Verschueren (2016).

(1999; 2005), en cuanto establece algunas consideraciones relativamente a las modalidades relacionales de grupo

Haverkate (1994; 1996; 2003), partiendo del concepto de “imagen”, por como fue elaborado por Brown y Levinson, sostiene que la interacción social en general y la verbal en especial, impone a los interactuantes que se respeten mutuamente sus imágenes positiva y negativa desarrollando las estrategias de cortesía apropiadas. Haverkate (1996) afirma que, por lo que se refiere a la terminología de Brown y Levinson, convendría sustituir el término cortesía “positiva” (que refuerza y apoya actos corteses) con cortesía “de solidaridad”, y cortesía “negativa” (que atenúa actos descorteses) con cortesía “de distancia”.

Haverkate (1996: 55-56) precisa los conceptos como sigue:

- cortesía “de solidaridad”: actitud que apunta a reforzar la imagen positiva del interlocutor, acercando a las personas, transmitiendo un mensaje de pertenencia al mismo grupo y aumentando la intimidad;
- cortesía “de distancia”: actitud que apunta a reforzar la imagen negativa del interlocutor que aleja a las personas transmitiendo un mensaje de voluntad de defensa del propio territorio; no se tiene que invadir el espacio personal del otro.

Haverkate avanza luego la hipótesis según la cual la oposición de las dos categorías antedichas, pueden corresponder a diferentes áreas del mundo según sus representantes muestren preferencia por la expresión de cortesía de solidaridad o de distancia. Haverkate (2003) distingue siguiendo esta reflexión las siguientes macroáreas culturales:

- las “culturas del norte”, que, para expresar cortesía, ponen en práctica estrategias de “cortesía de la distancia” comunicando el respeto para el territorio y la esfera personal del otro;
- las “culturas mediterráneas”, que, para expresar cortesía, ponen en práctica estrategias de “cortesía de la solidaridad” comunicando apoyo a la imagen positiva, aproximación a la esfera individual del otro y colaboración.

Diana Bravo (1999; 2004) al realizar unas consideraciones relativas a las dinámicas relacionales observadas en el marco de la sociedad argentina, elabora los criterios de “afiliación” y “autonomía”, que pueden tener directa correspondencia con la distinción de Haverkate de cortesía de solidaridad y de distancia. Según sus principios los individuos en las interacciones de grupo, pueden mostrar dos tendencias (Bravo 2004: 30-33):

- tendencia a la “autonomía”: mediante la cual un integrante del grupo adquiere un contorno propio dentro del mismo; cada miembro mantiene características individuales con respecto al grupo al que pertenece;
- tendencia a la “afiliación”: que se plasma a partir de comportamientos que tienden a resaltar los aspectos que permiten identificarse con las cualidades del grupo.

Los parámetros de referencia ofrecidos por modelos culturales, como afirman Balboni y Caon (2015: 22), tienen que presentarse como modelos generadores de una cierta conducta, ya que son instrumentos útiles a comprender lo que para un cierto contexto sociocultural se puede considerar socialmente adecuado y aceptado. Un sistema sociocultural, pero, como ya se ha observado, es un sistema orgánico y en constante evolución, con una multitud de factores que inciden y que, a la hora de sistematizar líneas y características, es difícil mantener totalmente bajo control. De ahí que la interpretación de un modelo cultural y de sus aportaciones, como recuerda Bravo (2005: 27), «no tiene que ser demasiado rígida», ya que constituyen un punto de partida para futuras revisiones y actualizaciones.

Una amplia flexibilidad hay que mantenerla también para interpretar de forma constructiva el relativismo cultural aportado por estos modelos, que tiene siempre que considerarse como enriquecimiento intrínseco en la diferencia, diferencia que no es poner etiquetas estereotipadoras. Los modelos culturales no promueven la homogeneización (Balboni, Caon 2015) de los bagajes de valores y creencias que se comparan (en una visión *cross-cultural*) o que entran en contacto (en la comunicación intercultural), sino que apuntan a desarrollar una interacción más fluida, sustancial y consciente entre sistemas socioculturales distintos, objetivo que como recuerdan Balboni y Caon (2015: 139): «[...] non è un semplice “addestramento”, un *training* finalizzato a un bisogno immediato, ma si colloca nella sfera della formazione continua, che cambia la natura delle persone». Matte Bon (2005: 14) sobre los beneficios de un enfoque *cross-cultural* aplicado a la enseñanza de una LE añade que «sin embargo, podría representar una herramienta maravillosa para favorecer un verdadero proceso de adquisición y ayudar a nuestros alumnos a hacerse con el sistema de la lengua extranjera que están aprendiendo».

Apoyando la visión de Matte Bon, se reconocen las importantes implicaciones que estos modelos pueden tener en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una LE -y en otros ámbitos pedagógicos-educativos también- ya que, los modelos culturales pueden ser instrumentos para activar procesos de «pragmatic awareness» (Félix-Brasdefer, Mugford 2017: 490), es decir procesos fundamentales de apoyo al desarrollo de la competencia pragmática.



Dada su naturaleza fluida y permeable (Holland, Quinn 1987), se quieren concebir los modelos culturales como sistemas abiertos que cada individuo puede contribuir a estructurar. Cada individuo, aportando su bagaje, podría de hecho contribuir y llegar a ser co-creador de modelos, dado el valor absoluto de la experiencia directa. La experimentación del presente trabajo se propone precisamente una participación de los aprendices implicados según este espíritu.

Tras haber comprendido la importancia de los mecanismos de percepción y perspectivización como clave para el desarrollo de una competencia pragmática, nos acercamos con una mirada teórico-práctica al aula de Lengua Extranjera, lugar donde la intervención didáctica tiene que actuar para posibilitar una comunicación intercultural fluida.

## CAPÍTULO 3.

### La competencia pragmática en el aula de LE

En el presente capítulo se dirige la mirada a la clase de LE que es laboratorio en el cual el aprendiz desempeña un papel central en el proceso de aprendizaje. Asumiendo la observación activa y la concienciación como acciones didácticas fundamentales para dar inicio a procesos de desarrollo de una competencia pragmática, se exponen principios teóricos-metodológicos que se consideran útiles al cumplimiento de tal objetivos y a partir de los cuales también se estructura el presente estudio experimental. No se olvida, en último, la observación de esas dinámicas que caracterizan la evolución del proceso de adquisición de tal competencia, es decir el sistema de interlengua pragmática.

Se asume la pragmática en su naturaleza dual, pragmalingüística y sociopragmática, como una «teoría de la acción lingüística» (Vera Luján, Blanco Rodríguez 2014: 8) y al mismo tiempo una teoría de la acción social, una teoría de la comunicación intercultural, una teoría de la concienciación *cross-cultural*.

Ya se ha expuesto el nivel de complejidad de la disciplina pragmática por su amplia multidisciplinaridad. Colocando la actividad comunicativa en un continuo que une el polo pragmalingüístico al polo sociopragmático, la negociación para la intercomprensión de los significados pasa por diferentes esferas (lo lingüístico, lo perceptivo, lo psicológico, lo sociocultural, lo relacional, lo contextual, lo experiencial, etc.), que concurren a estratificar cada interacción de forma única, ya que la pragmática comprende también factores subjetivos individuales y situacionales en el plano sincrónico que no son previsibles. Estos factores, como subraya el CEFR, son elementos que hay que tener en cuenta a la hora de analizar la actividad comunicativa:

[...] the scales for mediating communication require interpersonal skills that are not shared equally, partly due to experience. [...] Therefore, rather than seeking to eliminate the influence of individual differences, the approach taken in the descriptors acknowledges that they are a key contributing factor to learners' unique profiles of communicative ability. (CEFR 2018: 53)

Si pensamos, como recuerdan González et al. (2016: 19), que las sociedades de hoy en día están expuestas a un «proceso sociolingüístico, fruto de la interconectividad geográfica y de la formación de ciudades globales», los elementos y factores que podrían influir en la interacción crecen exponencialmente. Se reconoce por tanto la tarea de proyectar un camino viable y efectivo hacia el desarrollo de la competencia pragmática, como uno de los «retos más grande en el ámbito de la enseñanza de una Lengua Extranjera» (Dimitrescu 2011: 31), que se configura al mismo tiempo como vía imprescindible. Transmitir el sentido de la adecuación, concienciar, sensibilizar y orientar hacia una interpretación correcta de las situaciones (que se manifieste mediante un uso de la lengua conforme a las circunstancias contextuales y socioculturales) se reconocen como objetivos fundamentales en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera. Una de las primeras cuestiones con la que hay que enfrentarse son precisamente los límites y las posibilidades efectivas para “enseñar” tal competencia.

Al respecto Kasper (1997), tras preguntarse: «can pragmatic competence be taught?», afirma que una competencia en sí (pragmática, y también lingüística) «it’s not teachable» y que, como ya expuesto en el Capítulo I, lo que se tiene que hacer es ofrecer «learning opportunities» para que se puedan guiar a los aprendices a llegar a poner en práctica este “tipo de conocimiento”. Las posibilidades de desarrollo de este tipo de conocimiento y su eficacia de uso radican en una acción dirigida a intervenir sobre la capacidad de observación y en el nivel de concienciación de los aprendices. Kasper afirma una línea que pone la perspectivización y la interpretación de los significados como «procesos fundamentales» para el uso de la lengua, ya que, como recuerda Holtgraves (2001: 123): «occur for all aspects of language use, from phoneme identification to referent identification to speech act recognition, and so on». Los procesos de perspectivización y de interpretación ven un reconocimiento renovado también por la ampliación del CEFR 2018, que individúa en la acción y en la co-construcción de los significados mediante la interacción los centros del proceso de enseñanza-aprendizaje (CEFR 2018: 27).

Se listan a seguir los puntos<sup>34</sup> que se consideran líneas fundamentales que hace falta seguir para crear un ambiente de clase que se podría definir como ambiente de “orientación a la observación” y de “concienciación”:

---

<sup>34</sup> Los puntos que se van a listar se derivan de los puntos indicados por Félix-Brasdefer y Mugford (2017: 490-491) en sus reflexiones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de principios de (*im*)*politeness*. Los autores indican tres puntos: «1. The effectiveness of the instruction [...] ; 2. The role of the exposure to pragmatic input [...] ; 3. Raising sociopragmatic awareness». Se ha considerado oportuno tomar estas observaciones como punto de partida, para una

1. El diseño general de la actividad
2. La eficacia de la instrucción.
3. La tipología del *input*, su selección y su tratamiento.
4. La modalidad de exposición al *input*.
5. La contextualización del *input* y su valor experiencial.
6. El nivel de concienciación pragmática que se puede alcanzar.

Los primeros tres puntos hacen referencias al diseño de la actividad didáctica, a la claridad y a la eficacia como requisitos que las instrucciones deben presentar para guiar la reflexión hacia un *intake* efectivo (Ishihara, Cohen 2014: 200), y a la tipología del *input* cuya selección y tratamiento es un proceso decisional que se tiene que efectuar, teniendo en cuenta una serie de factores cuales: el grupo de aprendices (y sus intereses/necesidades), los recursos y el tiempo disponibles. La decisión relativa a la tipología del *input* remite a cuestiones de macro-categorías (como la oposición implícito/explicito) y también a micro-categorías (que hacen referencia al tipo de recurso o combinación de recursos que en concreto se va a emplear: texto escrito, grabaciones audio, material audiovisual, etc.). El tratamiento del *input* remite a procesos de selección o de adaptación orientados por cuestiones cuales el nivel del grupo de aprendices y la representatividad del *input*, con el objetivo final de impulsar procesos de realce de la atención y de aumento de la concienciación/interiorización de la información que el *input* mismo se propone transmitir.

La exposición al *input* es otro punto fundamental que es muy importante modular en la actividad didáctica pensando en los tiempos disponibles y en su posible frecuencia, ya que los ritmos y los espacios en el ámbito de la enseñanza de una LE tienen unos límites objetivos que se tienen que respetar.

Contextualización y valor experiencial del *input* son dos elementos en profunda conexión. La contextualización hace referencia a la «creazione di verità intuitive» (Bianchi 2009: 184) y es una información que junto al *input* tiene que reflejar contextos de experiencia reales (CEFR 2018: 27-29). El valor experiencial del *input* cobra una importancia especial ya que tiene el objetivo de trascender el ambiente “aula” minimizando del sentido de “artificialidad” que se puede percibir en un contexto de enseñanza de una LE (en línea con la diferenciación terminológica expuesta en la introducción del presente estudio). De hecho, si el *input* contiene una muestra suficiente y representativa de los fenómenos pragmáticos que se ha propuesto observar mediante una reflexión

---

ampliación que tenga en cuenta más elementos, síntesis que se deriva de la comparación de estudios como: Hinkel (1999); Griffin (2011); Nuzzo, Gauci (2012); Caon (2012); Moreno García (2015); Gauci, et. al. (2016).

guiada, es posible superar los límites impuestos por la enseñanza en contexto de LE (Niezgoda, Röver 2001: 67) permitiendo que los aprendices empiecen a estructurar de forma activa repertorios de construcción de significados pragmáticos.

El nivel de concienciación que se puede alcanzar es la variable más compleja para medir, ya que la información pragmática conlleva muchos elementos, entre los cuales un fuerte componente de conducta subjetiva (Mariani 2015). Como ya se ha expuesto en el capítulo anterior, el objetivo de la comunicación intercultural no es una homogenización de perspectivas y creencias culturales, y aún menos una imitación, sino es una coordinación hacia una intercomprensión consciente. Como objetivo para poner en marcha el desarrollo de la competencia pragmática en el marco de la clase de LE, se asume el punto de vista de Casmir (1993), que propone que se trabaje para elaborar una «third culture». Empezar esta vía mediada, que es intersección de discursos múltiples, significa poner el justo énfasis sobre esos «*inter aspects of intercultural communication*», es decir abandonar una perspectiva única e individual (también en términos colectivos de visión de comunidad) para desarrollar una visión de conjunto que incluye todos esos «*vital interactional processes and situational aspects that are influential overtime*» (Casmir 1993: 415). Para Casmir, asumir la perspectiva de una «third culture» se identifica como acción didáctica de «Culture formation», que es más que llegar a un sentimiento de empatía, cercanía y apoyo, es más bien auténtica sinergia de la que se deriva un aprendizaje duradero en cuanto altamente significativo (Casmir 1993:417).

Frente a la transmisión de la información pragmática, una información que lleva consigo toda la complejidad de la realidad y que representa a todos los individuos en su subjetividad en cuanto, parafraseando las palabras de Reyes (2007: 7) la pragmática “somos nosotros”, se abre el campo a cada tipo de aportación, en una óptica de observación muy receptiva y una acción directa y productiva tanto por parte de los aprendices, como por parte del profesor.

### ***3.1 Los principios de un enfoque experiencial como eje didáctico para el desarrollo de la competencia pragmática***

En el marco de la enseñanza de una LE, hay que reconocer que el polo de construcción del conocimiento ya no está constituido exclusivamente por las aulas, ya que la sociedad entera contribuye a formarlo. Como ya se ha expuesto, las comunidades lingüísticas son sistemas orgánicos que se estructuran a partir de relaciones profundas que los individuos establecen entre realidad, acción, experiencia y comunicación. Es importante por tanto no olvidarse de dichas relaciones en el momento en que nos enfrentamos con el proceso de enseñanza de la lengua

extranjera, ya que no se debe separar la transmisión de practica lingüístico-comunicativas de la esfera de la experiencia concreta en que se origina y se radica. Como recuerda Analí Fernández Corbacho (2014: 1): «Un aprendizaje basado en el trabajo mecánico abstracto, o con escasa relación con el mundo real suele ser más débil y perecedero [...]». Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que mantener por tanto el foco hacia la autenticidad del acto comunicativo y hacia la relación que este tiene con su lado más concreto y funcional, es decir su profunda esencia experiencial. En la experiencia y en sus principios, como observa Dewey (1938), se reconocen importantes implicaciones didácticas:

[...] we have the problem of discovering the connection which actually exists *within* experience between the achievements of the past and the issues of the present. We have the problem of ascertaining how acquaintance with the past may be translated into a potent instrumentality for dealing effectively with the future. We may reject knowledge of the past as the end of education and thereby only emphasize its importance as a *means*. (Dewey 1938: 24)

Observar y comprender la relación entre contexto de uso y conducta verbal, especialmente si se dirige la atención a una comunidad lingüística “otra”, permite categorizar y conceptualizar creando información que se traduce en un uso social de la lengua. Partiendo de la observación de contextos de experiencia real, se permite trabajar según un enfoque que, como precisa Reyes (2018: 110), se podría definir «pragmática de las condiciones de verdad», es decir trabajar hacia una correcta interpretación y una acción comunicativa socialmente adecuada durante la conversación, para que todos los interactuantes implicados puedan llegar «a las asociaciones de significados que mejor cuadren en el contexto» que se presenta.

Como ya se ha expuesto en el capítulo anterior, por todos esos procesos de percepción y perspectivización automáticos que actúan de filtro de interpretación primario (§2.4), sabemos que “cuadrar” las asociaciones de significado al contexto puede constituir tarea difícil en el momento en que nos encontramos frente a un contexto sociocultural diferente. Para poder cumplir con objetivos de concienciación y adecuación relativo al uso de una LE (§2.4) es por tanto fundamental fundar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre bases profundamente sociales. A tal propósito se considera útil introducir en el diseño didáctico principios de enfoque experiencial (Dewey 1938; Lewin 1946; Kolb 1984).

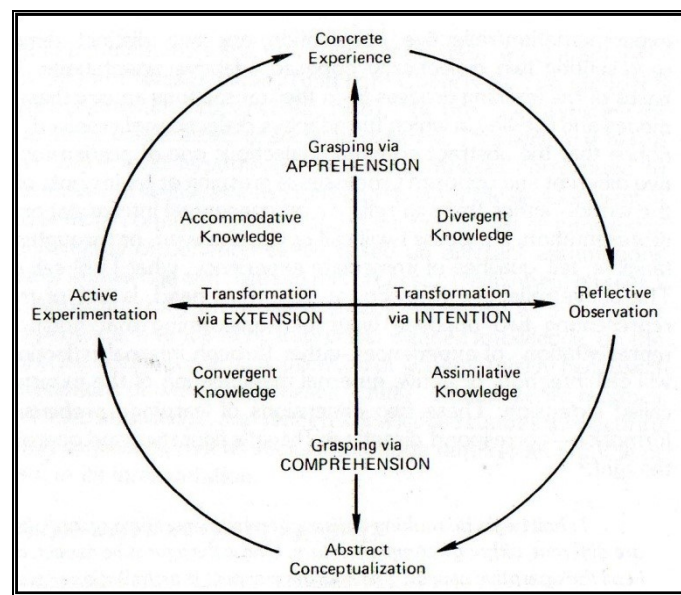
La experiencia, como entidad que se autodetermina y se autodefine naturalmente en la esfera social es sin duda punto de partida para poder pensar en una didáctica de una LE que se funde sobre bases sociales auténticas. Su valor pedagógico se puede reconocer en las observaciones de Mora (2013:

60), quien define la experiencia como «fuente primigenia de estímulos y primer maestro» de vida de cada individuo. Como ulterior apoyo a su observación Mora añade que:

Es el mundo, y todo lo que hay en él, y frente a él, lo que primero enseña [...]. Y aprender bien de este mundo es básico, no sólo cuando niño, sino después en las enseñanzas regladas y para el resto de su vida, pues estas sensaciones y percepciones y [...] experiencias serán los cimientos de su futuro aprendizaje abstracto. (Mora 2013: 60)

Como precisa Lakoff (1987: XV) en su teoría del «experiential realism», es precisamente al encontrar el justo equilibrio entre conocimiento abstracto/objetivo y conocimiento experiencial/subjetivo que se puede beneficiar de la experiencia como herramienta de adquisición de conocimientos (Lakoff 1987: XVI-XVII; también en Lantolf 1999), y como instrumento que en la comunicación intercultural puede favorecer y agilizar procesos de intercomprensión. Un modelo que pone en relación la experiencia concreta con el conocimiento abstracto es el “Ciclo de Aprendizaje” de Kolb (1984: 21-25). El esquema, que se muestra en la Fig. 6, se considera uno de los modelos fundadores<sup>35</sup> del enfoque experiencial.

**Figura 6.** Modelo del Ciclo de Aprendizaje de Kolb (1984: 42)



<sup>35</sup> El esquema de Kolb es una revisión de un primer modelo de “Aprendizaje Experiencial” elaborado por Kurt Lewin en 1946 (Kolb 1984). Lewin en su esquema presentaba, ordenadas según el mismo ciclo, las cuatro etapas básicas que Kolb integra con las líneas de reflexión intermedias que se pueden observar en la Fig. 6, en lo específico: «Concrete Experience; Observations and reflections; Formation of abstract concepts and generalizations; Testing implication of concepts in new situations» (Lewin en Kolb 1984: 21).

Como se puede notar del esquema, el ciclo está constituido por etapas dispuestas en sucesión, las cuales confluyen la una en la otra según la lógica indicada por el modelo. El punto de partida es la Experiencia Concreta (*Concrete Experience*), y desde ese punto se suceden etapas cuales: la Observación Reflexiva (*Reflective Observation*); la Conceptualización Abstracta (*Abstract Conceptualization*) y en último la Experimentación Activa (*Active Experimentation*). Según Kolb (1984: 30) los aprendices necesitan estas cuatro habilidades para actuar en el mundo de forma eficaz. En un flujo constante y fluido, los aprendices tienen que ser capaces de reflexionar sobre sus propias experiencias y observar experiencias nuevas a partir de diferentes perspectivas. La reflexión tiene que conducir a la formulación de hipótesis y conceptos que integren las observaciones realizadas en principio, con el objetivo de elaborar teorías coherentes y lógicas sobre lo observado. Las teorías elaboradas formarán una base de conocimientos a partir de la cual tomar decisiones y resolver problemas a la hora de enfrentarse, esta vez personalmente, con la experiencia concreta observada en principio.

A pesar del hecho de que, como recuerdan Kolb (1984) y Fernández Rodríguez (2009) el enfoque experiencial se ha elaborado y puesto en práctica en el ámbito de las ciencias exactas, se reconoce un margen de aplicación de sus principios también para la enseñanza de una LE. Ya se ha reconocido el valor pedagógico de la experiencia como punto de partida para un aprendizaje “social”, en la medida en que la experiencia es entidad que responde directamente a las exigencias de un individuo o de una colectividad, en términos de reacción frente determinados estímulos situacionales. La experiencia, como interfaz auténtica de cada contexto situacional, es generadora de semiosis conductual, cuya forma de expresión primaria es la lengua, que del mismo modo, se adapta a las necesidades de sus usuarios (Cardona 2006).

A partir del valor pedagógico-social de la experiencia, se considera que un enfoque experiencial puede tener por tanto importantes implicaciones didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera, y que sus principios, representados por el modelo de Kolb, pueden ser un punto de partida válido para la transmisión de información pragmática. Siguiendo el orden lógico presentado por el esquema en Fig. 6, se empieza acercando a los aprendices a una EXPERIENCIA CONCRETA<sup>36</sup> en LE. Tras el primer contacto, hay un momento de OBSERVACIÓN REFLEXIVA durante el cual es posible analizar diferentes elementos que remiten tanto a la esfera pragmalingüística

---

<sup>36</sup> El primer contacto con la experiencia concreta, según las posibilidades y los recursos disponibles, puede ocurrir de forma directa (en vivo) o mediante la presentación de material auténtico (grabaciones preferiblemente audiovisuales). Como se expone en el presente capítulo §3.2.1 el material audiovisual auténtico se considera el mejor vehículo para la transmisión de significados pragmáticos.



(conducta verbal, estrategias lingüísticas, los elementos lingüísticos de uso y su función, etc.), como a la esfera sociopragmática (relación entre los interlocutores-semiosis de la interacción, variables relacionadas a los interlocutores como la edad o el género, –kinésica, proxémica, prosodia, datos situacionales, contextuales, etc.). A la fase de observación reflexiva sigue una fase de CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA, necesaria para profundizar aún más la reflexión y elaborar hipótesis acerca de posibles paradigmas y modelos de uso lingüístico. Las hipótesis se podrán comprobar directamente en unas actividades EXPERIMENTACIÓN ACTIVA, que son tareas posibilitadoras llevadas a cabo durante la clase, como preludeo a la experiencia concreta en el mundo real.

Como se puede observar, en el esquema de Kolb (Fig. 6) intervienen otros elementos en la sucesión de las fases y destacan procesos y dinámicas adyuvantes de la evolución de las etapas de aprendizaje.

Se puede notar que el esquema (Fig. 6.) pone claramente en relación dos parejas opuestas de las etapas del ciclo. Las dos parejas opuestas, indicadas por las flechas perpendiculares, son EXPERIENCIA CONCRETA-CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA y OBSERVACIÓN REFLEXIVA-EXPERIMENTACIÓN ACTIVA. La relación de interdependencia que se establece entre las dos parejas se basa respectivamente, en dinámicas de *percepción (grasping)* y dinámicas de *procesamiento (transformation)* (Gómez Pawleek 2007: 6) que, como se observa, constituyen dos continuum cuyos polos van intercalando al fluir de una etapa de aprendizaje a la otra. El enfoque pone en marcha, en principio, procesos de *percepción*, individuando dos modalidades en que se puede aprender información nueva: el primer contacto a través de la APREHENSIÓN y una sucesiva COMPRENSIÓN de la experiencia, que se orienta y circunscribe a partir del establecimiento de determinados propósitos y objetivos. Las dinámicas de *procesamiento*, que transforman la información en datos significativos que permiten la acción, pasan en cambio por la definición de PROPÓSITOS de observación que por EXTENSIÓN se tornarán en principios para seguir durante la puesta en práctica en la realidad. La relación *percepción-procesamiento* se ha reconocido ya como mecanismo fundamental que orienta la interpretación y la comprensión profunda de un sistema sociocultural diferente.

Una segunda línea de lectura que ofrece el modelo de Kolb, tiene que ver con el tipo de conocimiento que hay que activar para el procesamiento de las etapas, conocimiento que se diferencia según el objetivo para cumplir. Como se lee del esquema del Ciclo de Aprendizaje (Fig. 6), el enfoque experiencial activa cuatro tipologías de saberes prototípicos que pueden traducirse en acciones dirigidas a maximizar el aprendizaje en cada etapa. Procediendo en el orden lógico del

flujo, se observan inicialmente las divergencias activadas por una *divergent knowledge*; se asimilan las divergencias mediante una *assimilative knowledge*; activando una *convergent knowledge* se intenta un acercamiento a la realidad comunicativa de la experiencia observada mediante la coordinación y la convergencia hacia un terreno común (Bardovi-Harlig 2001; Langacker 2007); se asume finalmente una actitud de adaptabilidad que conduce a la intercomprensión gracias a una *accomodative knowledge*.

El enfoque experiencial se configura como modelo caracterizado por una fuerte estructura holística, en la cual convergen diferentes perspectivas y elementos, todos profundamente interdependientes. En un flujo dinámico y en continua evolución, impulsado por el potencial transformador de la realidad –factor que subyace el método en todos sus elementos– se puede transmitir información significativa que, tras procesos de asimilación y coordinación, se presenta como recurso de aplicabilidad inmediata.

Los principios del enfoque experiencial aportados por Kolb, han sido elemento que se han tenido en consideración para la elaboración de los materiales usados durante la experimentación práctica del presente estudio. Véase en la Tabla 3. unas correspondencias entre algunas de las secciones de los materiales elaborados y los principios de enfoque experiencial de Kolb.

**Tabla 3.** Correspondencias entre los principios de enfoque experiencial y las secciones materiales de la experimentación

<b>Secciones de los materiales elaborados para la experimentación</b>	<b>Principios de enfoque experiencial</b>
Grabación audiovisual (Fragmento #1/#2/#3)	EXPERIENCIA CONCRETA
Parte I.II y I.III de la Actividad Didáctica  Resumen	OBSERVACIÓN REFLEXIVA
Parte I.IV de la Actividad Didáctica  Parte II de la Actividad Didáctica  Le mie percezioni	CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA
Postest	EXPERIMENTACIÓN ACTIVA (COMO PRELUDIO A LA EXPERIENCIA CONCRETA / A LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL)

A la hora de pensar en una aplicación efectiva de los principios de enfoque experiencial delineados, se podrían encontrar unas dificultades relativas a la conjugación de la experiencia real y concreta con el ambiente “aula” y “clase”, es decir una realidad objetivamente vinculada dentro de ciertos límites espaciales y temporales que suelen definirse, por las razones que todos conocemos, de forma rígida y generalmente poco flexible. Como se expone a seguir, la creación de un cierto ambiente didáctico y las características y las modalidades de presentación del *input* juegan al respecto un papel fundamental.

### ***3.1.1 El valor experiencial de la investigación como actividad en la clase***

Poner la experiencia como núcleo de partida desde la cual pensar y diseñar la actividad didáctica, es decir, tratar «didácticamente las situaciones para transformar las experiencias en aprendizaje» Reggio (2014: 31-35), significa poner en el centro al individuo, al aprendiz, ya que el objetivo que se tiene que perseguir es el de darle instrumentos para su vida en el mundo real, para acciones que se cumplirán fuera de las paredes del aula. Desde luego, el reto mayor para cada aprendiz de una LE es precisamente el momento en el que el individuo “desembarca” en el contexto real de la comunidad lingüística meta, momento en que tendrá que poner en práctica todo lo aprendido a fin de enfrentarse con la situaciones más variadas. La idea en la base es la de orientar el proceso de aprendizaje-enseñanza hacia el futuro y hacia un crecimiento concreto del aprendiz (Dewey 1938). La autonomía y el dinamismo mental, así como la adaptabilidad y la capacidad de resolución de problemas se reconocen por tanto como objetivos didácticos primarios, que se unen a un trabajo dirigido a la concienciación y a la sensibilización en una perspectiva de intercomprensión.

Para poder cumplir con estos objetivos es importante concebir el papel del aprendiz no como el de un receptor pasivo de instrucciones, sino como un agente activo en la clase. Se conviene al respecto con la visión de Roberts et al. (2001: 11) que considera provechoso que los aprendices asuman el papel del investigador: «The mix of learning to communicate appropriately and developing and analytic understanding of another group’s system of meaning is the goal [...]». Según Roberts et al. (2001: 10), la investigación como actividad didáctica es un «process of language socialization» que permite adquirir «an understanding of how interactions get done, but [...] also develop an understanding of what meanings are associated with the ways of talking and behaving that they [learners-researchers] both observe and are involved in [...]». El doble papel de aprendiz-investigador apunta a concientizar a una actitud altamente productiva en la clase, que se transforma

en un laboratorio para interiorizar informaciones y teorías cuyo enlace con el mundo real, se mantiene siempre claro y tangible.

La actividad didáctica misma para el aprendiz-investigador se transforma en una experiencia concreta que se vive en las aulas, determinando una “subjetivización” del ambiente didáctico y de su propio proceso de aprendizaje. La reflexión guiada, desarrollada en autonomía, es instrumento que permite estar a la escucha de «los propios procedimientos cognitivos» (Polito 2005), respetando por tanto los ritmos diferentes de cada miembro del grupo de aprendices. Relativamente a los beneficios de un trabajo en autonomía, se concuerda con Benson y Voller (2013) cuando observan que la autonomía constituye un objetivo fundamental de la educación para que los individuos desarrollen capacidades de tomar sus propias decisiones acerca de lo que dicen y hacen. Un individuo autónomo es un individuo que puede actuar como un «miembro responsable de la sociedad» (Benson, Voller 2013: 4; Rogers 1982). Trabajar en autonomía, es una toma de conciencia profunda que activa en la marcha procesos cognitivos de *insight*. Según expone Polito:

*L'insight* può essere definito come una ristrutturazione di dati e di relazioni che non erano state percepite prima. Improvvisamente, elementi differenti e frammentati si riuniscono insieme in una nuova configurazione [...]. *L'insight* è una ristrutturazione efficace dei dati in funzione della soluzione di un problema. [...] *Insight*, appunto, cioè ristrutturazione del campo percettivo-cognitivo, che comprende la relazione tra i propri bisogni e gli elementi disponibili, presenti nell'ambiente, capaci di offrire la risposta giusta ad essi. (Polito 2005<sup>37</sup>)

Convertir la actividad en investigación realizada por los mismos aprendices, es por tanto principio para una didáctica orientada a la asimilación, y no a la acumulación de saberes.

Al aprendiz-investigador se deja una libertad de acción que, de toda forma, hace falta encuadrar en un diseño didáctico estructurado, ya que, el profesor, que es también educador, siempre tiene que estar presente como guía y referente del proceso de enseñanza-aprendizaje (Dewey 1938). Se reconoce la investigación-aprendizaje como enfoque que recurre a principios de reflexión-acción. De hecho, según precisan York, O'Neil, Marsick:

[...] action learning focuses on an actual or real work problem in real time. [and] A fundamental assumption [...] is that people are most likely to experience significant learning when working on issues of real relevance to their lives. [...] emphasis is placed on taking reflection to a level of challenging premises underlying the thinking of participants, along with taken for granted norms of their organization. (York, O'Neil, Marsick 2002: 19-20)

---

<sup>37</sup> Versión web *Bollettino Itals*.

Para el aprendiz-investigador el como proceso de enseñanza-aprendizaje es preparador para la acción en el mundo real, de hecho como recuerda Lewin (en Adelman 2006: 6) «[There is] No action without research; no research without action». La clase de LE será por tanto un espacio en el que el aprendiz-investigador podrá moverse para su exploración, reflexión, elaboración de hipótesis, llegando luego a sus descubrimientos en un gradual proceso de conscientización que se lleva a cabo tanto en la autonomía, como mediante la discusión y el intercambio.

### **3.2 Reflexiones sobre el input**

La pragmática, como recuerda Escandell Vidal (2006), es un campo de estudios amplio, interdisciplinar y muy complejo, que quiere dar explicación de una serie de principios extralingüísticos que regulan el acto comunicativo, principios que de otra forma quedarían inexplicados. La pragmática otorga importancia a todos esos elementos situacionales-contextuales, intencionales, cognitivos y conductuales que caracterizan la interacción y que están en relación directa e insoluble con las dinámicas de codificación-descodificación del lenguaje. Dicha relación que une la esfera interaccional (típicamente inferencial) a la esfera de la expresión lingüística (que se podría definir como más “tangible”) representa el aspecto más complejo del acto comunicativo para interpretar y comprender. La comprensión se hace aún más difícil por el hecho de que, como se ha afirmado en el capítulo 2, el elemento cultural es imprescindible y orienta percepciones e interpretaciones primarias y automáticas. Como precisa Gumperz:

[...] cultures have been shown to vary drastically in their interactional styles, leading to different preferences for modes of speech act behavior. Culturally colored interactional styles create culturally determined expectations and interpretative strategies, and can lead to intercultural and interethnic communication. (en Eslamirasekh 1993: 86)

Por tanto, a la hora de incluir en la clase de Lengua Extranjera elementos de pragmática contrastiva, que presuponen la capacidad de leer, interpretar y volver a poner en práctica una eventual “variación drástica en el estilo relacional”, hace falta pensar en un *input* que pueda ser didácticamente eficaz para desarrollar una competencia pragmática y permitir una comprensión que empiece un movimiento concreto de aproximación hacia la comunidad de hablantes meta (Ellis 1993, 1995).

Se ha definido la competencia pragmática como un conocimiento «not teachable» (Kasper 1997) y esta definición deja percibir toda la complejidad de la “transmisión” de los significados pragmático. Frente a un tema tan complejo como la información pragmática, hay que «priorizar la extracción del significado» (Landone 2018: 62), apuntando a alimentar ese conocimiento implícito (*implicit*

*knowledge*) «procedural e inconsciente» que, como recuerda Ellis (2005: 40): «sirve de base a la capacidad de comunicarse con fluidez y confianza en una L2, [y por tanto] este tipo de conocimiento debería ser el objetivo de cualquier programa de enseñanza».

Es VanPatten quien teoriza el predominio del significado sobre la forma como opción preferida a la hora de definir el *input*:

[...] the definition of input in second language acquisition does not include instructors' explanations about how the second language works. The definition of input is limited to meaning-bearing input, language that the learner hears or sees that is used to communicate a message. (VanPatten 1996: 6)

El *input* que según VanPatten lleva a maximizar la adquisición de la L2 es un *input* orientado al significado y profundamente vinculado con un contexto comunicativo, de hecho se hace referencia a “the language the learner hears or sees that is used to communicate a message”. Conscientes de la importancia del significado también por el hecho de que, como recuerda Alosno (2004), es el aspecto al que los aprendices atienden antes, hay que ofrecer un *input meaning-focused* que favorezca un aprendizaje *usage-based* (Nuzzo, Grassi 2016: 81), es decir un aprendizaje que funda sus bases en contextos situacionales concebidos como *usage events*. En el sentido que Langacker le otorga a éstos últimos:

A usage event is defined as an actual instance of language use. It resides in the pairing of a comprehensive conceptualization, representing a full contextual understanding with an elaborate expression, in all its phonetical and gestural details. All linguistic units are abstracted from usage event [...]. (Langacker 2007: 425)

Presentar un *input* que siga una línea de “conceptualización comprensiva”, que desencadena una respuesta mutua entre datos relativos al ambiente externo y datos relativos a los conocimientos previos de los aprendices, parece constituir una base fundamental para activar el proceso de aprendizaje (Nuzzo-Grassi 2016: 44).

Stephen Krashen (1985) en su Hipótesis del Input (*Input Hypothesis*) afirma que la adquisición de una lengua extranjera ocurre si los aprendices reciben un *input* comprensible. Krashen también añade que el *input* comprensible tiene que aportar un nivel de dificultad que sobrepase un poco el nivel efectivo de los aprendices, en una fórmula  $i + 1$ . Esta fórmula se inspira en los principios de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, según la cual proponer actividades de una dificultad un poco superior con respecto a la que el individuo posee, es un estímulo para el aprendizaje y para la adquisición de nuevas competencias (Kanizsa, Mariani 2017: 23).

Por tanto para que un *input* sea didácticamente eficaz para dar inicio al desarrollo de una competencia pragmática, será necesario pensar en un *input* comprensible, que ayude a orientar y a conscientizar sobre el significado de la relación forma-estructura lingüística/valor y uso pragmático. Para cumplir con este objetivo hace falta presentar muestras de lengua que se constituyan como un auténtico *usage-event*.

### **3.2.1 Muestras auténticas audiovisuales para la transmisión de información pragmática**

Con respecto a la presentación de un *input* pedagógicamente útil a la transmisión de información pragmática, por la profunda interrelación que esta esfera tiene con el contexto comunicativo-interaccional, la intervención didáctica debería traducirse en la propuesta de un *input* que, como ya se ha expuesto se presente como *usage-event* y presente por tanto evidencias positivas de significado pragmático en su doble esencia pragmlingüística y sociopragmática. Hay que encontrar una forma que canalice toda la informatividad del dato lingüístico (Landone 2018: 60-66) y del dato inferencial que se deriva del contexto extralingüístico, que es fundamental para la determinación del significado pragmático mismo.

A tal respecto se asume que un *input* audiovisual, mejor si una grabación auténtica<sup>38</sup>, puede ser reflejo directo de una realidad comunicativa otra, ya que permite acceder a todo tipo de información lingüística y extralingüística, configurándose como un verdadero «cultural mirror» (Cortazzi, Jin 1999). Proponer a los aprendices un material audiovisual auténtico requiere encontrar un buen equilibrio entre comprensibilidad, adecuación y autenticidad del *input*. La autenticidad es rasgo fundamental para la transmisión de información pragmática, dada la relación indisoluble de esta con la acción concreta y real en un determinado marco contextual y sociocultural. La autenticidad además es un elemento que permite crear ambientes lingüístico que acercan al aprendiz a la experiencia real, lo que puede ser motivador y despertar el interés de los estudiantes. Al mismo tiempo, pero, la autenticidad puede poner algunos problemas, ya que puede entrar en conflicto con cuestiones relativas a la comprensibilidad del *input*. Esto porque en general, los materiales auténticos, tanto muestras orales como escritas de lengua, no nacen para un uso pedagógico en la clase de LE, sino están producido por nativos, para usuarios nativos (Cancela y Ouviaña 1998; Pastor 2004). Hace falta por tanto un cuidadoso trabajo de selección conforme a los objetivos, al nivel de

---

<sup>38</sup> Se considera mejor trabajar con material auténtico, para eliminar el efecto de “imitación de la realidad” que se puede encontrar en una película. De todas formas, con las debidas selección del material, también películas, cortometrajes y comerciales pueden constituir un buen material de trabajo, como se demuestra en Blanco Gadañón (2005).

representatividad y de relevancia de los elementos pragmáticos (tanto pragmalingüísticos, como sociopragmáticos) que aporta. El proceso de selección al que se somete el *input* es para crear de la forma mejor una oportunidad de contacto (si bien indirecto) con un contexto relativo al sistema sociocultural meta y para favorecer la reflexión sobre este, que es objetivo fundamental para alcanzar una verdadera fluidez en la LE (Ellis 1990; 2005).

Se pone el foco sobre los materiales audiovisuales como muestra auténtica de lengua asumiendo el punto de vista de Desiderio, que en las conclusiones de su estudio, destaca que los materiales audiovisuales son instrumento fundamental para ampliar el conocimiento pragmático:

Pragmatic video clips can be made by native speaking language teachers to represent a wide range of different pragmatic scenarios in the target language/environment. These video, in turn can be used in EFL classrooms (as well as ESL classroom) to teach the target language pragmatics. [...]. The results of this study were clear in showing the effectiveness of pragmatic video clips in improving L2 EFL learners pragmatic awareness and competence [...]. (Desiderio 2011: 46-47)

El medio audiovisual<sup>39</sup>, al ser representación directa de la realidad, se reconoce como eficaz instrumento para observar todos los elementos que representan los rasgos pragmáticos típicos de un conversación real, que Hidalgo Navarro (capitalizando los estudios en el grupo Val.es.co) individua en:

- rasgos primarios: ausencia de planificación y planificación sobre la marcha [...] (toma de turno libre y orden variable, duración de turnos no predeterminada, contenido de los turnos no predeterminado, número de participantes variable, longitud del encuentro no predeterminada, diseño pormenorizado turno por turno, retroalimentación) [...]
- rasgos situacionales, coloquializadores: relación de igualdad entre hablantes (papeles sociales que representen en la conversación [...]), relación vivencial de proximidad (conocimiento mutuo de los interlocutores); marco de interacción familiar (entorno físico cotidiano y relación personal de los interlocutores con dicho espacio físico) [...]. (Hidalgo Navarro 2014: 670-671).

Dicha reflexión quiere ser premisa que apoya una de las elecciones metodológicas realizadas relativamente al presente estudio experimental. De hecho a los informantes se han presentado como *input* unas grabaciones audiovisuales que incluyen muestras de habla auténtica que he realizado personalmente.

---

<sup>39</sup> Relativamente a la selección del material audiovisual, se consideran útiles las líneas propuestas por Soriano (2009).



### **3.3 El *input* potenciado (*input enhancement*) para la transmisión de información pragmática**

Como es sabido, no es suficiente la sola exposición al *input* en LE para que el aprendiz pueda procesarlo, reorganizando y desarrollando simultáneamente su sistema de interlengua. Hace falta por tanto una intervención didáctica que después de la selección y definición del *input*, actúe sobre su modalidad de presentación en una perspectiva de maximización de la eficacia.

Una de las posibles formas para la maximización de la eficacia del *input* se puede identificar en la puesta en práctica de modalidades dirigidas a empezar procesos de *consciousness raising* (Sharwood-Smith 1981), es decir según teorizado por Sharwood-Smith (1991: 118) operar según «a deliberate focus on the formal properties of language with a view to facilitating the development of L2 knowledge». Sharwood-Smith (1991; 1993) se concentra en el concepto de *salience* (realce) y de *input-salience-creation* (Sharwood-Smith 1991: 120) para hacer referencia a la intervención pedagógico-didáctica concreta sobre el material lingüístico que se presenta como *input*. Según Smith, para que se pueda dar inicio a mecanismos naturales de procesamiento y aprendizaje es necesario: «[...] to put “flags” in the input, that is to direct the learners’ attention to particular properties of the input in the hope they can use these flags to develop their own internal mental flags» (Sharwood-Smith 1991: 120). Esta intervención sobre el *input* es denominada por Sharwood-Smith (1991;1993) *input enhancement* (*input* potenciado) y es una modalidad de presentación del material lingüístico para aumentar y estimular la fase inicial de *noticing* perceptivo en el procesamiento de los datos (Nuzzo, Grassi 2016: 74; Landone 2018: 60-61). Como recuerda Fernández (2016: 31), es una «manera sutil de facilitarle al aprendiz la percepción de la forma sin distraerlo del significado». Se destacan pues partes significativas, según los objetivos propuestos, sin la necesidad de una reflexión metalingüística, ya que, siempre según precisa Fernández, (2016: 31) el realce del texto puede «inducir una percepción en el aprendiz de las formas» ricas en significado de forma «automática». Apoya la visión de Sharwood-Smith y de Fernández también Fernández Montes (2011) según la cual el *input enhancement* es instrumento válido y eficaz en la enseñanza de un idioma. El *input* realzado juega por tanto un papel fundamental en el aumento del nivel de concienciación de los aprendices con respecto a objetivos específicos de aprendizaje, dirigiendo la atención hacia estos (Fernández Montes 2011; Fernández 2016).

Hay dos formas para potenciar el *input*: una forma se identifica en la práctica del *input flood*, o inmersión lingüística que prevé un aumento de las ocurrencias del elemento significativo operando un realce por frecuencia (Nuzzo, Grassi 2016: 74; Landone 2018: 61), y el *textual enhancement*, o realce del texto (Fernández 2016: 29-35), que prevé el empleo de recursos gráficos en un texto escrito en el cual el dato significativo «se destaca alterándolo tipográficamente, ya sea

subrayándol[o], poniéndol[o] en **negritas** o *itálicas*, alterando el tamaño o modificando la fuente» (Fernández 2016: 29).

La aplicación de técnicas de realce al *input* textual encuentra apoyo ulterior en la teoría de la *Noticing Hypothesis* de Schmitd (1998) según la cual:

Attention is the pivot point at which learner-internal factors (including aptitude, motivation, current L2 knowledge, and processing ability) and learner-external factors (including the complexity of input, discursive and interactional context, instructional treatment and task characteristics) come together. (Schmidt 1998: 8).

Con respecto al presente trabajo experimental, además de potenciar el *input* a través de formas de realce del texto, destacando datos significativos para la transmisión de información pragmática en negrita, se interviene en las transcripciones también a través de casillas que enmarcan partes del diálogo transcrito para comprobar si estas pueden estimular algún proceso de *noticing* también hacia modalidades interaccionales (en lo específico la superposición del turno de palabra).

Frente a un renovado interés para la aplicación de las técnicas de *input enhancement* aplicadas un *input* textual (Takahashi 2001), el presente trabajo se propone sondear las posibilidades (y los límites) de la aplicación de técnicas de *input* potenciado en la transmisión de información pragmática. El realce textual es el núcleo fundamental de la experimentación y constituye el tratamiento reservado al Grupo Experimental (GE). En lo específico, se quiere observar si frente a la elaboración del *input* mediante técnicas de realce textual se puede prescindir de la presencia de una instrucción metalingüística y metapragmática. A partir de estas premisas en el presente estudio, conjugando el realce textual con un contexto de aprendizaje inductivo implícito, se observa en qué medida las estrategias de realce del texto aplicadas pueden orientar en la adquisición de información pragmática en la LE, y cómo pueden eventualmente incidir en el proceso de desarrollo de una competencia pragmática.

### ***3.4 Principios de procesos de enseñanza-aprendizaje inductivo implícito y sus aplicaciones***

El aprendizaje inductivo se configura como un enfoque en el que el aprendiz desempeña un papel activo y central, y un enfoque que promueve un trabajo reflexivo en autonomía. Como recuerda el Diccionario de Términos Clave de E/LE:

El aprendizaje inductivo es una de las formas de aprendizaje, en la que el aprendiente realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la

formulación de una regla que explique dicha característica. Así, pues, el aprendiente realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados). (Martín Peris 2008<sup>40</sup>)

El aprendizaje inductivo se constituye como enfoque que promueve la capacidad de observación y de análisis como objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Nésić, Hamidović 2015: 191-192). La atención que se activa mediante la formulación en autonomía de hipótesis para la comprensión de los elementos presentes en el *input* en LE recurre a mecanismos de identificación inconscientes y de conocimiento implícito, que permiten un almacenamiento de las informaciones en un nivel más profundo y que resultará por tanto más duradero (Ellis 2005).

La enseñanza inductiva, como ya anticipamos, favorece el desarrollo de un aprendizaje en autonomía, hecho que, como recuerda Holec (1981), permite al estudiante asumir un papel de responsabilidad ya que desarrolla la capacidad de controlar y cuidar de su propio aprendizaje. En la autonomía, de todas formas, no se deja solo al aprendiz. Para que el estímulo presente en el *input* sea un motor eficaz que active mecanismos de adquisición, el profesor tiene que proveer todos los elementos adecuados para favorecer el procesamiento del *input*, es decir: proveer el contexto apropiado en el cual cierto elemento o cierta regla se usa, junto a una adecuada muestra de la realidad comunicativa (Nésić, Hamidović 2015: 191).

El proceso de enseñanza-aprendizaje inductivo “implícito” se alinea con las reflexiones de Ellis cuando afirma que «el conocimiento implícito sur[ge] naturalmente a partir de tareas *meaning focused* apoyado, eventualmente, por propuestas *form focused*<sup>41</sup>» (Ellis 2005: 36). Añade Ellis que esta orientación «sirve de base para tareas de concienciación lingüística que exigen que los aprendices infieran sus propias reglas explícitas<sup>42</sup> a partir de los datos que se les proporcionan» (Ellis 2005: 41). La dimensión de lo “implícito” a la que se hace referencia en el presente enfoque

---

<sup>40</sup> Disponible en la red:

<[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm)> [última consulta 26.5.2019].

<sup>41</sup> En línea con Ellis, el presente estudio, se asume, que el *input enhancement* puede ser un instrumento de atención al significado, que no descuida la atención a la forma.

<sup>42</sup> En cuanto a la parte experimental del presente estudio, lo “explícito” hace referencia al conocimiento que se ha podido verbalizar de forma explícita en el *output*, a partir del cual se observa en qué medida la información transmitida por el *input* (con realce textual, o no) se ha transformado en *intake*.

tiene por tanto una acepción procedural<sup>43</sup>, es decir se trata de la forma en que se presenta el *input* a los aprendices. Relativamente al enfoque en cuestión, se prescinde de cualquier intervención instruccional, salvo la aplicación de las técnicas de realce textual que desempeñan la función de instrucción implícita. Al respecto también Schmidt (2010) afirma que la aplicación de las técnicas de *noticing* implican siempre un cierto nivel de *awareness*, que es el proceso responsable para la integración de nuevas informaciones y nuevos materiales en el sistema de interlengua del aprendiz, estructuración que ocurre de forma autónoma e inconsciente. Comparte la opinión de Schmidt, Ellis (2009) al afirmar que la mayoría de los procesamientos cognitivos ocurren en un nivel inconsciente.

Con respecto a las posibilidades que puede ofrecer un contexto de enseñanza-aprendizaje inductivo implícito se asume también el punto de vista de Long (2017), que exalta el acceso al conocimiento implícito mediante un ímput implícito como forma de aprendizaje «superior» con respecto a cualquier modalidad explícita correspondiente:

This is because access to implicit knowledge is automatic and fast, and is what underlies listening comprehension, spontaneous speech, and fluency. It is the result of deeper processing and is more durable as a result, and it obviates the need for explicit knowledge, freeing up attentional resources for a speaker to focus on message content. (Long 2017: 21)

Long además, pone en relación directa este enfoque con el empleo de técnicas de *input enhancement* y afirma que la adquisición de una L2, encuentra una forma natural de apoyo en las técnicas de realce textual ya que estas se configuran como modalidad menos intrusiva con respecto a cualquier instrucción explícita. Según Long, es posible concienciar al aprendiz resaltando elementos importantes mediante técnicas gráficas como palabras en negritas o coloradas (asociadas

---

<sup>43</sup> El concepto de “implícito” merece algunas precisiones: no se trata aquí del concepto de aprendizaje implícito teorizado por Reber en 1967, es decir: «a process during which subjects acquire knowledge about a complex, rule-governed stimulus domain without intending to and without becoming aware of the knowledge they have acquired» (en Rebuschat, Williams 2013: 1), ya que no se puede considerar el enfoque puesto en práctica en el presente trabajo como tal. Asumiendo el punto de vista de Rebuschat y Williams (2013), un enfoque de aprendizaje implícito requiere una inconciencia total por parte de los aprendices con respecto al real objetivo de aprendizaje, por tanto las actividades desarrolladas en la clase proporcionarán una instrucción explícita, que es solo medio para el verdadero objetivo de aprendizaje implícito, que resulta encubierto, y se adquiere de forma incidental. Un ejemplo al respecto lo ofrece Krashen (1989: 439) cuando propone como ejercicio una serie de lecturas para el aprendizaje implícito del vocabulario. Se reconoce entre los estudios que sondan el aprendizaje implícito aplicado a la enseñanza de una LE: Ellis N. (1994); Williams (2005); Cleary y Langley (2007); Loewen, Erlam y Ellis (2009). Véase también el estudio experimental de Fordyce (2014) para la transmisión de marcadores epistémicos que compara la instrucción implícita y explícita.

quizas a un *input* visual o uditivo) (Long 2017: 27-29), estos elementos se tomarían por tanto relevantes sin la necesidad de instrucción explícita alguna (Long 2017: 37). Long concluye que el efecto que provoca el *input enhancement* es la posibilidad de «resetting L1 parameters» a fin de reducir o eliminar la incidencia de fenómenos de «blocking» que de forma instintiva y espontánea se derivan de transferencias negativas de la L1 (Long 2017: 26)<sup>44</sup>.

Como considera Takahashi (2001: 171) en su estudio experimental, si bien las técnicas de *input enhancement* en el marco de la adquisición de una LE, siempre han sido empleadas en el marco del *input* centrado en la forma (*form-focused*), investigar las posibilidades que estas técnicas pueden ofrecer con respecto a la adquisición de aspectos pragmáticos es asunto de gran interés.

El presente trabajo experimental sigue precisamente esta línea investigativa, incluyéndola en el marco de un enfoque de enseñanza inductivo-implícito. De hecho el estudio que se presenta se propone observar el papel jugado por el *input enhancement*, como posible instrumento para la transmisión de información pragmática (el realce textual, como se explicará en el siguiente capítulo, es el tratamiento sometido al Grupo Experimental, mientras el Grupo de Control trabaja con el mismo material, sin técnicas de *input enhancement*)<sup>45</sup>.

### **3.5 La interlengua pragmática**

El propósito del presente estudio, lo recordamos, es el de analizar qué tipo de cambios, movimientos y transformaciones en el plano interpretativo produce el aprendiz en su intento de comprender y afianzarse con modalidades socioculturales relativas a la comunidad de hablantes de la lengua meta. Los movimientos y transformaciones en cuestión remiten a lo que, por derivación del concepto de interlengua, se denomina sistema de interlengua pragmática (Blum-Kulka 1996; Taguchi 2017), que denota el estado de desarrollo de la relativa competencia.

Antes de observar los rasgos definitorios del sistema de interlengua pragmático, se considera útil analizar las características de su sistema de derivación. El concepto de interlengua es elaborado por

---

<sup>44</sup> En apoyo a la visión de Long y como referencia válidas para los supuestos del presente trabajo, se señala el estudio de Cintrón-Valentin, Ellis (2015) que demuestra cómo el *input enhancement* (mediante la técnica del color de palabras) se ha considerado útil para dirigir la atención de los aprendices-informantes de forma adecuada hacia el objetivo de la enseñanza, resultado un remedio para superar bloqueos derivados de interferencia negativa de la L1, y volviendo innecesaria cualquier instrucción explícita (Cintrón-Valentin, Ellis 2015: 36).

<sup>45</sup> Para un estudio que comparte principios metodológicos, véase Mohamadian y Sabbagh Shabestari (2017).

Selinker<sup>46</sup> (1972: 214), que lo define como: «the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm». La interlengua se configura como un sistema variable, dinámico y transitorio (Chini 2005: 27), y también como sistema independiente. De hecho este «latent psychological structure», como también la define Selinker (1972: 212), difiere sistemáticamente tanto de la lengua nativa como de la lengua meta (Bailini 2016; De Santiago Guervós, Fernández González 2017). Según Selinker (1972: 215), el sistema de interlengua se origina mediante cinco procesos cognitivos centrales:

- *Language transfer*, es decir la influencia que procede de la lengua nativa sobre el sistema en curso de formación.
- *Transfer of training*, que se deriva del tipo del enfoque aplicado a la enseñanza de la LE y tiene que ver con las líneas sobre las cuales un enfoque insiste, que acaban presentándose en el sistema como elementos de sobreuso.
- *Strategies of second language learning*, determinadas por eventuales simplificaciones puestas en práctica por el aprendiz durante el proceso de adquisición.
- *Strategies of second language communication*, que tienen que ver con las formas en las que un aprendiz intenta comunicar, mediante sus limitados recursos, con individuos nativos de la LE.
- *Overgeneralization of TL linguistic material*, una sobrextensión excesiva de reglas y elementos semánticos.

Otro aspecto que distingue la interlengua es el proceso de fosilización, es decir ese fenómeno por el cual elementos lingüísticos, reglas y subsistemas relativos a la L1 se mantienen en la interlengua relativa a la LE de estudio, a pesar de la cantidad de instrucciones y explicaciones que un individuo pueda recibir en la LE (Selinker 1972: 215).

Para resumir los rasgos relativos al sistema de la interlengua, Bailini precisa:

En la constitución de la interlengua de cualquier aprendiente de un LE inciden variables lingüísticas y extralingüísticas: entre las primeras las más importantes son la transferencia, la variabilidad, la sistematicidad y la fosilización; entre las segundas la edad, las estrategias y los estilos de aprendizaje, la actitud lingüística, la motivación, además de algunos rasgos de la personalidad. (Bailini 2016: 28)

---

<sup>46</sup> Selinker fue el primero en elaborar el concepto de interlengua tal y como lo conocemos. A Corder (1967) en cambio se le reconoce haberse acercado y «haber establecido la base del modelo» (Instituto Cervantes 2008) mediante el análisis de los errores.

Los procesos que se acaba de describir se consideran característicos del sistema interlengua, un sistema que en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE pertenece a cada aprendiz y que da como producto unas variaciones que son el resultado de una tensión entre aprendizaje en evolución y factores externos que afectan (o favorecen) la adquisición en progreso<sup>47</sup>.

Como se ha introducido, uno de los focos centrales del presente estudio es la observación del sistema de interlengua pragmático (Kasper, Blum-Kulka 1992). Este sistema que, como ya se ha expuesto, deriva del sistema de interlengua, se puede considerar como una entidad que ofrece una clave de lectura específica para determinar el estadio de competencia pragmática de un aprendiz. Taguchi (2017: 153) define el sistema de interlengua pragmática como un sistema que: «[...] [refers] to nonnative speakers' comprehension and production of speech acts [in a target language], and how their L2-related speech act knowledge is acquired».

Observar el sistema de interlengua pragmática, en cuanto espacio en constante ajuste, evolución y punto de encuentro (y eventual conflicto) entre diferentes subjetividades, que convergen con su propio bagaje sociocultural y experiencial, requiere un análisis multifocal e integrado, ya que entra en juego una correlación profunda entre conocimientos tanto lingüísticos (en términos de relación forma-significado; función-uso), como socioculturales (en términos de normas interaccionales y convenciones). La interlengua pragmática como recuerda Taguchi (2017: 1) es un sistema de visión «holística» y en la definición de Bardovi-Harlig (2010, en Taguchi 2017: 2) este sistema «bridges up the gap between the system side of language and the use side, and relates both of them at the same time».

Los procesos cognitivos que determinan la interlengua pragmática corresponden a los que se han observado para el sistema de interlengua, con la diferencia de que la lectura de los procesos de interferencia y de las estrategias adquiridas se mantendrá sobre dos vías y remitirá a dos ámbitos a la vez, en correspondencia con esa la relación “holística” y de “interdependencia” entre forma y uso. Usos que pueden verse afectados tanto por procesos de transferencia derivados de la L1, así como por procesos de transferencia de la Cultura de partida, la C1. Esto pasa porque, como se recuerda en muchos estudios (entre los cuales Sharwood-Smith 1993; Kasper 1997; Kasper, Rose 2001; Mar Galindo Merino 2005), el aprendiz que se acerca al estudio de una L2 no se presenta “culturalmente ayuno”, sino que ya posee unos conocimientos enciclopédicos del mundo, que

---

<sup>47</sup> Se asume en esta definición la diferencia propuesta por Bailini (2016: 26 ) entre noción de interlengua como *sistema*, que denota el conjunto de procesos psicológicos que llevan a la creación de hipótesis sobre el funcionamiento de la LE; e interlengua como *producto*, es decir, la manifestación concreta de estos procesos en forma de datos observables.

incluyen la información pragmática relativa a normas sociales, interaccionales y culturales del contexto de pertenencia de su L1 (De Santiago Guervós 2010). Estos conocimientos previos que cada individuo posee, pueden determinar procesos de «interferencia o transferencia pragmática» o sea de incorporación de información pragmática relativa a la L1-C1 al contexto de L2-C2 (Kasper 1997; Di Franco 2005). Estos procesos se califican como “positivos” o “negativos”, respectivamente, si la transferencia orienta a una interpretación adecuada del contexto de la L2-C2, o si al contrario, los elementos de la L1-C1 proyectados confunden y desorientan la interpretación, provocando malentendidos, es decir “errores pragmáticos”, cuyo peso en términos interrelacionales ya se ha comentado (§2.4).

Como observa Escandell Vidal (2009) los procesos de interferencia se diferencian aún más, ya que los factores que inciden en las variaciones del sistema de interlengua pragmática, corresponden a ese doble componente que se ha individuado (Cap. 1) como esencia de la pragmática misma:

[...] la interferencia pragmalingüística [que] afecta muy especialmente a los aspectos más convencionalizados y más ritualizados de las relaciones interpersonales. [...] es el caso, por ejemplo, de los saludos, despedidas, felicitaciones..., etc. [y] Las interferencias sociopragmáticas [que] consisten [...] en el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura. (Escandell Vidal 2009: 99-105)

Como añade Escandell Vidal, (2009: 103) es muy difícil detectar los procesos de transferencia pragmática, ya que es de forma innata y en cierta medida inconsciente, que la información pragmática (pragmalingüística y sociopragmática) relativa al contexto de la L1-C1 influye en el procesamiento y en la interpretación de nuevos conocimientos pragmáticos, orientada, como se ha expuesto (cap. 2), por filtros primarios de los cuales el aprendiz no puede prescindir.

Aunque el aprendiz no pueda prescindir de sus perspectivizaciones automáticas e innatas relativas a su entorno sociocultural de pertenencia, es posible operar didácticamente sensibilizando a una lectura y a una concienciación que se traduzca en concretas acciones de coordinación hacia la comunidad de hablantes meta.

Se concluye con el presente capítulo el recorrido teórico-metodológico cuyos principios fundamentan la experimentación que se ha realizado. En los capítulos siguientes se procede a exponer el caso de estudio, presentando en las conclusiones, tras la descripción y el análisis de los datos recogidos, los resultados a los cuales el presente estudio ha permitido llegar.



## CAPÍTULO 4.

### Estudio experimental del desacuerdo en la discusión argumentativa

#### 4.1 Introducción

Se recuerda brevemente que el estudio se propone observar, mediante la experimentación, la eficacia de métodos y enfoques didácticos útiles para que los aprendices –en el presente caso estudiantes italófonos de Español como Lengua Extranjera– puedan empezar a desarrollar una competencia pragmática. Como se ha indicado en el capítulo 1 (§1.3), el acto del desacuerdo es el medio para la observación del sistema de interlengua pragmática y el debate y la discusión, se presentan como tipologías conversacionales potencialmente conflictivas, que pueden posibilitar la aparición de episodios de desacuerdo. El marco contextual en que se presenta la acción es el ambiente universitario.

Como se expone a seguir, el estudio se propone sondear dos líneas de investigación mediante la propuesta de una actividad didáctica de reflexión que integra tanto aspectos pragmalingüísticos como sociopragmáticos. Aunque el componente pragmalingüístico es el que más se ha podido sondear.

En el presente estudio se observa si una modalidad de procesamiento del *input* basada en un sistema inductivo implícito, que realza elementos significativos mediante técnicas de *input enhancement*, puede resultar útil como apoyo a la orientación de la relación “forma/estructura lingüística – valor pragmalingüístico funcional”. Al mismo tiempo se propone un trabajo de reflexión que se estructura a partir de la percepción de lo cortés/descortés, adecuado/inadecuado, entre los dos sistemas en cuestión (es decir el sistema italiano y español) para observar el cuadro si emerge un cuadro de divergencias o convergencias interpretativas. El objetivo es el de observar cómo estas perspectivizaciones pueden influir sobre los comportamientos verbales y comprobar si la actividad de reflexión realizada por parte de los estudiantes italófonos demuestra márgenes de aproximación al sistema sociocultural de la comunidad lingüística meta.

## 4.2 Preguntas de investigación

Las preguntas a las cuales la experimentación se propone dar una respuesta reflejan esa dualidad de las intenciones investigativas, es decir el eje pragmalingüístico y el eje sociopragmático, que es núcleo central del presente estudio y que en el marco de su estructura metodológico-práctica se vuelve a proponer desde diferentes perspectivas. La experimentación se trabaja a lo largo de dos líneas paralelas: un eje relativo a la investigación de corte didáctico-metodológico (línea pragmalingüística), con el fin de sondear las posibilidades de transmisión pragmática en términos de proceso de evolución del sistema de interlengua pragmática. El estudio se propone observar –a partir de un acto de habla específico– los movimientos de coordinación con el uso culturo-orientado de estructuras y fórmulas lingüísticas del español (peninsular), relativas al contexto presentado; y el eje correspondiente a una línea de investigación que se sirve de datos perceptivos que conciernen a las estrategias de (des)cortesía verbal y a la concepción de la (in)adecuación contextual-situacional (línea sociopragmática), para poder realizar un análisis contrastivo de modelos pragmáticos que corresponden a las dos comunidades de hablantes en cuestión. Cruzando los datos entre las dos líneas se quiere observar en qué forma las diferencias de percepción y perspectivización de las cuestiones sociopragmáticas pueden afectar la esfera pragmalingüística, en término de comportamiento verbal.

A partir de las dos líneas investigativas, se puede trazar una subdivisión entre las preguntas de investigación como sigue. Con respecto a la línea metodológico-didáctica que se concentra mayormente en el aspecto pragmalingüístico, las preguntas son:

- ¿Hasta qué punto es posible “enseñar”, en el sentido estricto de la palabra, la competencia pragmática en el ámbito de la didáctica de una Lengua Extranjera?
- A partir de un enfoque inductivo-implícito en el marco de la enseñanza-aprendizaje de una LE, ¿las técnicas de *input enhancement* pueden ser apoyo para el procesamiento del *input*?
- ¿Las técnicas de *input enhancement* en el marco del enfoque didáctico puesto en práctica pueden ser eficaces para dar inicio a procesos significativos para el desarrollo de una competencia pragmática?
- A partir del presente caso, ¿los procesos de transferencia pragmática favorecen o limitan los procesos de desarrollo de una competencia pragmática?

- ¿La actividad sometida a los estudiantes, podría servir para confirmar el potencial de la relación entre investigación y aplicabilidad didáctica?

En cambio, con respecto a la línea de observación activa de los sistemas socioculturales, es decir la línea relativa al aspecto sociopragmático, que observa de forma contrastiva concepciones e interpretaciones de la (des)cortesía y de la (in)adecuación verbal como índices de regulación social, las preguntas son:

- ¿Tienen españoles e italianos la misma percepción de lo verbalmente cortés y descortés en una interacción? ¿Tienen la misma percepción de lo adecuado e inadecuado a nivel situacional?
- Si hay diferencias, ¿es posible mediante la intervención didáctica propuesta hacer que los estudiantes se acerquen a conjugar modalidades de cortesía y de adecuación verbal propias de la comunidad de hablantes meta?
- A partir del presente estudio, tomando como referencia las propuestas de Haverkate (1996; 2003) y de Bravo (1999; 2004; 2005), ¿qué observaciones emergen sobre el gradiente de afinidad entre el sistema socioculturale italiano y español?

### **4.3 Metodología**

Para llevar a cabo la experimentación, el primer paso fue el de realizar unas grabaciones audiovisuales, que han representado el punto de partida para la creación del material que se ha sometido a los estudiantes itálfonos.

El material audiovisual se obtuvo el día 8 de noviembre de 2017, gracias a la colaboración con la Profesora Nuria del Álamo Gómez, Profesora del curso de Área de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca, ciudad en la cual he pasado un periodo de estancia de investigación en convenio de cotutela de una duración de seis meses. A partir del hecho de que los materiales para la experimentación se han grabado en la ciudad española de Salamanca, por razones de relativismo cultural, los resultados que se derivan de la lectura de los datos, datos que aportan información de corte pragmalingüístico y sociopragmático, serán válidos y representativos para interpretaciones relativas a la zona en cuestión, es decir a la zona del español peninsular.

Como el foco de estudio es el de centrarse en las dinámicas de cortesía verbal a partir del caso específico de la discusión argumentativa, se ha pensado organizar, dentro del curso de grado de Trabajo Social impartido por la Profesora del Álamo Gómez, dos sesiones de debate libre, de la duración de alrededor de cuarenta minutos, sin mediación de la profesora, que tratasen temas en línea con el curso. Esta fórmula permitió que ambas partes pudieran beneficiarse de los encuentros, que además de constituir momentos para la recogida de muestras auténticas de lengua para la investigación, se convirtieron en una actividad didáctica integrante del curso universitario de Trabajo Social. Previa autorización al uso de la imagen firmada por los participantes, se grabaron<sup>48</sup> las sesiones y después de que se hubiesen realizado las grabaciones se procedió a transcribir los diálogos<sup>49</sup>, con el objetivo de individuar tres fragmentos útiles a estructurar los materiales para los grupos de estudiantes-informantes italo-fonos. La selección de tres fragmentos está determinada por el efectivo espacio temporal disponible para llevar a cabo en concreto la experimentación, es decir, dos sesiones de una hora y media como duración máxima. El criterio aplicado para seleccionar los tres fragmentos audio-vídeo fue el de observar en qué partes de la discusión argumentativa se presentaba una mayor ocurrencia de elementos pragmalingüísticos y sociopragmáticos que permitiera a los estudiantes italo-fonos reflexionar en términos lingüístico-funcionales sobre el comportamiento verbal relativo a la gestión del debate y que mostrara formas de respuestas al desacuerdo y la expresión de una opinión contraria. Para que los estudiantes pudieran trabajar en esta dirección, se han elaborado unas categorías que proponen orientar al aprendiz en su reflexión. Las categorías en cuestión se han establecido a partir de las indicaciones del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes relativas a las secciones: *Funciones Lingüísticas*<sup>50</sup> y *Tácticas y Estrategias Pragmáticas*<sup>51</sup>. Para una exhaustividad mayor, se ha pensado tener en consideración las indicaciones de dichas secciones también con respecto al nivel A1-A2, aunque los estudiantes italo-fonos sujetos de la experimentación, se colocan en un nivel B1-B2. Las categorías lingüístico-funcionales, cuyas relaciones específicas con el Plan Curricular del Instituto Cervantes se explicarán más en detalle antes del análisis de los datos relativos al aspecto pragmalingüístico, se resumen como sigue:

---

<sup>48</sup> La grabación, no pudo realizarse de forma oculta, en cuanto de la Universidad no obtuve la autorización para grabaciones ocultas del debate.

<sup>49</sup> Las transcripciones se han efectuado según el sistema de transcripción de la lengua coloquial elaborado por el grupo Val.Es.Co. Disponible an la red: <https://www.uv.es/valesco/sistema.pdf> [última consulta 27.7.2018].

<sup>50</sup> [https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm) [última consulta 27.7.2018].

<sup>51</sup> [https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/06\\_tacticas\\_pragmaticas\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm) [última consulta 27.7.2018].

## CATEGORÍAS VALOR LINGÜÍSTICO-FUNCIONAL

Introducir opiniones

Contraargumentar

Reducir el conflicto

Expresar que se está seguro / convencido de algo

Poner en duda

Desresponsabilizarse de la afirmación

Compartir el punto de vista

Ser descortés

El material creado a partir de los fragmentos audiovisuales y de su transcripción, se presenta como un material “híbrido” en parte encuesta y en parte actividad didáctica. El material se sometió a dos grupos de estudiantes italófonos de E/LE de la Università degli Studi de Milán el día 22 de marzo de 2018<sup>52</sup>, gracias a la colaboración con la Profesora María Cecilia Campos Chaure, Lectora de Lengua Española de tercer año de Grado<sup>53</sup>, que aceptó mi propuesta de hacer de sus grupos de estudiantes, los grupos de informantes para la investigación. Como ya se ha indicado, los estudiantes que participan a la experimentación se dividen en dos grupos: un Grupo Experimental, (GE) al que se someten las transcripciones de los diálogos con la aplicación de técnicas de realce textual, y el Grupo de Control (GC), al que se somete el mismo material sin realce textual<sup>54</sup>. Las técnicas de realce textual se configuran por tanto como tratamiento y como discriminante entre los dos grupos (GE y GC). Con respecto a la línea de investigación relativa a la percepción hacia los índices de regulación social de (des)cortesía y de (in)adecuación verbal, en cambio, o sea la parte que se configura más como una mera encuesta, se ha mantenido el mismo material para ambos

---

<sup>52</sup> La experimentación tuvo lugar en la Sede de UNIMI de calle Santa Sofía (Milán), sucursal del Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras.

<sup>53</sup> Se hace referencia al ciclo de Grado relativo al sistema universitario italiano, es decir de tres años de duración.

<sup>54</sup> Para estudios que sondan el mismo campo de investigación es decir el papel jugado por el *input enhancement* en la transmisión de información pragmática véase Takahashi (2001); Vahid Dastjerdi y Farshid (2011); Khatib y Safari (2013). Para un estudio que pone en práctica un planteamiento metodológico que se basa en el mismo principio son el de Mohamadian, Sabbagh Shabestari (2017).

grupos. Pero en este caso, los estudiantes italófonos (GE e GC) convergen todos en un grupo único (GI). Para confrontar el dato relativo a la interpretación de los índices de (des)cortesía e (in)adecuación verbal, se ha visto por tanto necesario recurrir a otro grupo de sujetos que tuvieran como requisito fundamental el de ser nativos españoles (peninsulares). Se constituye de esta forma el Grupo de Nativos Españoles (GNE). Para obtener un dato perceptivo-interpretativo contrastivo, se ha creado mediante la plataforma en línea “Formularios de Google”, una encuesta telemática con preguntas que corresponden a la parte de reflexión sociopragmática sometida a los estudiantes italófonos (GI). Para completar la encuesta el GNE tiene acceso a los mismos materiales audiovisuales del GI. El material audiovisual es punto de partida para la reflexión del grupo de participantes. Mediante la encuesta, se invita al grupo de españoles nativos que participan a la encuesta telemática a dirigir la mirada hacia la propia comunidad de pertenencia y expresar sus percepciones sobre esta.

#### **4.3.1 *Los sujetos***

Incluso a la hora de considerar la distribución de los participantes en grupos habrá que hacer una distinción con respecto a las dos líneas de investigación en base a las cuales se estructura la experimentación. Ya hemos anticipado que para el estudio participan grupos de estudiantes universitario italófonos y un grupo de nativos españoles. La muestra de estudiantes italófonos, según la línea de investigación, llega a desempeñar un papel diferente. La línea didáctico-metodológica (eje pragmlingüístico) prevé una subdivisión del grupo de estudiantes italófonos en un grupo experimental (GE) y en un grupo de control (GC). Por lo que concierne a las preguntas de la encuesta-reflexión que persigue la línea de análisis sociopragmático contrastivo, en cambio, el grupo de estudiantes italófonos se considera como único según su número total de participantes (GI). Sus visiones (*cross-cultural*/intercultural) se comparan según un enfoque intercultural contrastivo con las del grupo de informantes nativos españoles (GNE), que, trabajando según una perspectiva intracultural, constituyen el término de comparación con el dato perceptivo relativo a los índices de regulación social de (des)cortesía y de (in)adecuación verbal. Las relaciones entre los grupos de informantes, las líneas de investigación y las perspectivas se pueden resumir por tanto como en la Tabla 4:

**Tabla 4.** Relación líneas de investigación-perspectivas-informantes.

<b>LÍNEA de INVESTIGACIÓN</b>	<b>GRUPOS de TRABAJO</b>	<b>PERSPECTIVA</b>
Didáctico-metodológica en E/LE	Estudiantes itálofonos: <b>Grupo experimental (GE)</b> <b>Grupo de control (GC)</b>	<b>Pragmalingüística:</b> Concienciación relación forma – uso
Encuesta-Reflexión para la percepción de los índices de regulación social de (des)cortesía y de (in)adecuación verbal	Estudiantes itálofonos: <b>Grupo único (GI)</b>  Informantes hispanófonos (peninsulares): <b>Grupo de participantes a la encuesta (GNE)</b>	<b>Sociopragmática:</b> Intercultural / <i>Cross-cultural</i>  <b>Sociopragmática:</b> Intracultural

A continuación se precisan, según las líneas de investigación, la composición del muestreo, las modalidades de selección y la subdivisión de los informantes según las directrices delineadas en la Tabla 4.

#### **4.3.1.1 Línea pragmalingüística: los grupos de informantes itálofonos**

Los informantes itálofonos son estudiantes de Grado que cursan el tercer año de la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras en la Universidad de Milán. Los participantes ya se encuentra divididos en dos grupos preestablecidos, ya que constituyen dos grupos de estudiantes del curso de E/LE de la Profesora Campos. La muestra, como es evidente, no es probabilística, pero, tomando prestados términos relativos a una selección probabilística, en relación con el aspecto meramente constitucional de los grupos, se podría hablar de una selección sistemática por conglomerados, siendo la selección y composición de los grupos relativa a cuestiones organizativas de didáctica universitaria. La subdivisión por intervalos se crea a partir de la inicial del apellido.

Desde el punto de vista del diseño experimental del presente trabajo, y por lo que concierne a la metodología de análisis que, como se ha afirmado, es más ampliamente cualitativa, se puede hablar de un muestreo que puede identificarse como «muestreo propositivo». Según precisa Mendieta Izquierdo (2015: 1149): «Este tipo de muestreo permite elegir a los informantes en función del tipo. [...] El proceso en este muestreo es [una] selección de los informantes según el conocimiento del tema». La decisión es la de dirigir la experimentación a estudiantes de tercer año por razones relativas al nivel de conocimiento de la lengua española. De hecho, según la programación didáctica del curso universitario, los estudiantes de E/LE de tercero de Grado, a partir de una base de nivel

B1, llegan a alcanzar un nivel B2 a final del año académico. Como en el momento de la experimentación, efectuada en marzo 2018, los estudiantes se encontraban a medio camino del objetivo final, se podría colocar a los estudiantes en un continuum entre la banda B1 y la B2 del MCER. Por proponer una actividad que se basa en material audiovisual auténtico y que muestra una discusión argumentativa sobre el tema de la “legalización de las drogas”, la banda de nivel B1-B2 se hace requisito necesario como criterio de selección de los sujetos participantes. El contenido específico de los fragmentos vídeo hace referencia a un campo léxico que encuentra correspondencia en la sección “Inventario de Nociones Específicas” del Plan Curricular del Instituto Cervantes. En lo específico se trata del punto 17 denominado *Gobierno, política, sociedad*<sup>55</sup>. Siguiendo las indicaciones orientadoras del PCIC las unidades léxicas que conciernen este campo se desarrollan más ampliamente en una programación didáctica relativa a los niveles B1-B2. De ahí que dirigirse a estudiantes de nivel B1 que están en un estadio avanzado de estudio hacia un nivel B2, sea garantía de mayor comprensión de los contenidos lingüísticos por parte de los estudiantes.

También con respecto al número de participantes el muestreo se define «propositivo» en cuanto «no parte de un número predeterminado de antemano» (Martínez-Salgado 2012: 616-617). Como ya se ha anticipado, los grupos de participantes se presentan como grupos preestablecidos de estudiantes. El total del número de estudiantes de los dos grupos es de 84 personas. El número definitivo, dado el propósito de estudio, depende y se precisa en relación a otro criterio de selección, que es la lengua nativa. Como primera información, se ha pedido a los informantes que indicaran lo siguiente:

INDICA QUAL È LA TUA LINGUA NATIVA:.....

La pregunta relativa a la lengua nativa se ha tenido que incluir entre las preguntas de la experimentación en cuanto no fue posible realizar una selección previa de los sujetos. Como el estudio se dirige a estudiantes itálofonos, se ha considerado válido el dato que viene de sujetos que afirman tener el italiano como L1. Por el contrario no se ha considerado un dato válido para los resultados de la experimentación quienes han indicado una L1 diferente del italiano (si bien itálofonos). La decisión deriva del hecho de que, dado que se está trabajando en una perspectiva intercultural contrastiva entre las comunidades italiana y española, se supone mantener de esta forma una homogeneidad del dato, sin transferencias de ningún tipo, relativa a comunidades lingüístico-culturales diferentes de la italiana. El objetivo es el de permitir que emerjan unos datos

---

<sup>55</sup> Plan Curricular del Instituto Cervantes

[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/09\\_nociones\\_especificas\\_inventario\\_b1-b2.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_b1-b2.htm) [última consulta 31.7.2018].



uniformes y que puedan responder a las preguntas de investigación de la forma más representativa. Por tanto sobre un total de 84 participantes, se excluyeron un total de 7 sujetos, reduciendo y determinando el número total de participantes italófonos a 77 estudiantes.

**Tabla 5.** Número definitivo de participantes italófonos.

Participantes italófonos	
n. inicial de participantes - (PI)	84
n. estudiantes con L1 diferente - (L1≠)	7
<hr/>	
n. grupo de italófonos - (GI)	77

Los estudiantes, como ya se ha anticipado, con respecto a la línea de investigación que se centra en el aspecto pragmalingüístico, se encuentran divididos en dos grupos, subdivisión que corresponde a los grupos de trabajo de lengua española de la Profesora Campos. Los dos grupos en cuestión se subdividen en Grupo Experimental (GE) y en Grupo de Control (GC). Se ilustra en la Tabla 6 cómo están repartidos los sujetos entre los dos grupos GE y GC, se ilustra la distribución de los participantes incluidos (GE; GC) y de los excluidos (L1≠e; L1≠c).

**Tabla 6.** Distribución de los participantes según la línea pragmalingüística

Línea de investigación pragmalingüística	
GRUPO EXPERIMENTAL	
n.inicial de participantes	46
n. estudiantes con italiano L1 (GE)	41
<hr/>	
n. estudiantes con L1 diferente (L1≠e)	5
<hr/>	
GRUPO DE CONTROL	
n. inicial de participantes	38
n. estudiantes con italiano L1 (GC)	36
<hr/>	
n. estudiantes con L1 diferente (L1≠c)	2

#### **4.3.1.2 Línea sociopragmática: los grupos de informantes itálofonos y el grupo de informantes nativos**

Como se ha anticipado en la parte introductoria de este apartado (§4.3.1), el grupo de estudiantes itálofonos tiene un valor doble, en cuanto desempeña un papel diferente cuando se trabaja en la línea de investigación que se centra en cuestiones sociopragmáticas. En este caso, de hecho, el grupo de estudiantes itálofonos ya no se considera como dividido en GE y GC, sino se considera como una entidad única GI (Tabla 5). El GI se contrapone a un grupo de participantes nativos españoles (GNE) que se han involucrado en la experimentación mediante una encuesta telemática. Se trata en este caso de un muestreo que se puede definir como un híbrido entre muestreo “deliberado” y muestreo “voluntario”. “Deliberado” en cuanto los participantes se han seleccionado a partir de listas de correo electrónicos entre estudiantes y doctorandos de la Universidad de Salamanca disponibles a responder a las preguntas. El canal para llegar a los informantes es directo (el correo electrónico universitario USAL), pero se proporciona información de forma “voluntaria”. También en este caso, con el fin de obtener un dato lo más homogéneo posible, esta vez con respecto a una perspectiva intracultural relativa a la comunidad de hablantes española, se ha considerado el dato de la L1. En las indicaciones que abren la encuesta telemática, se ha subrayado por tanto que el cuestionario se dirige “solo y exclusivamente” a nativos originarios de España. Contestaron a la encuesta 25 personas. El grupo de estudiantes itálofonos GI y el grupo de estudiantes españoles GNE son los dos grupos a partir de los cuales se comparan datos perceptivos relativos a los índices reguladores de (des)cortesía y de (in)adecuación verbal. Dicha reflexión es unilateral hacia la comunidad de hablantes españoles. En la Tabla 7 se resume la distribución de los participantes:

**Tabla 7.** Distribución de los participantes según la línea sociopragmática

<b>Línea de investigación sociopragmática</b>	
n. estudiantes itálofonos (GI)	77
n. nativos españoles (GNE)	25

#### ***4.3.1.3 Desequilibrio numérico de las muestras***

Como se puede notar, la distribución final del GE con respecto al GC no está perfectamente balanceada, y la diferencia entre participantes se hace aún más amplia cuando se comparan a los grupos GI y GNE.

Como ya hemos afirmado, el método de análisis de datos es mayormente cualitativo y las aportaciones de carácter cuantitativo no quieren ser mediciones generalizables, sino tienen la función de enriquecer la descripción cualitativas de los fenómenos para que se confirme la validez interna de los datos y para que estos se puedan traducir en tendencias «transferibles» dentro de «contextos cuyo significado sea similar al contexto estudiado» (Martínez-Salgado 2012: 615).

#### ***4.4 Los materiales***

Los materiales que se han sometido a los estudiantes italófonos se componen por cinco partes diferentes. En el orden en el cual se sometieron:

- I. PRETEST
- II. ACTIVIDAD DIDÁCTICA de REFLEXIÓN
- III. RESUMEN
- IV. POSTEST
- V. LE TUE PERCEZIONI

#### 4.4.1 El Pretest

El Pretest consiste en una “*production question*” (Dörnyei 2003:7), es decir un *input* que invita a los estudiantes italófonos a proveer una breve muestra escrita en L2 dadas unas directrices situacionales. Se pide a los estudiantes que contesten de la forma más espontánea a la pregunta abierta.

### PRETEST

Imagina: Durante una clase universitaria, estás discutiendo con los compañeros sobre un tema propuesto por la profesora. El tema es la legalización de las drogas. Tu compañero está de acuerdo, tú no.

¿Cómo le contestarías?

**Compañero:** Las drogas se deben legalizar por varias razones.

**Tú:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

OBJETIVO: Obtener un dato inicial con respecto a las competencias pragmalingüísticas de partida de los estudiantes italófonos.

#### 4.4.2 La Actividad Didáctica de reflexión

Esta sección es el cuerpo central de la experimentación. Ya como se ha anticipado, está estructurada para trabajar de forma paralela entre la línea de investigación didáctico- metodológica relativa a la esfera pragmalingüística y la reflexión sociopragmática relativa a la percepción de la (des)cortesía y de la (in)adecuación verbal. Esta sección se presenta dividida en tres partes, cada una dedicada a un fragmento vídeo. Los informantes pueden acceder en autonomía a los vídeos a través de un enlace publicado en el portal del curso de lengua Española en la plataforma de didáctica universitaria de UNIMI *Ariel*<sup>56</sup>. Las tres secciones FRAGMENTO #1, FRAGMENTO #2, FRAGMENTO #3 son esencialmente idénticas y se repiten según un esquema fijo. El esquema se desglosa como sigue:

---

<sup>56</sup> <https://ariel.unimi.it/> [última consulta 31.7.2018]. Los enlaces de la plataforma Ariel redireccionan automáticamente al espacio Dropbox en el cual se han subido precedentemente los vídeos.

FRAGMENTO (#1) (#2) (#3)	
Hora inicio:.....	
PARTE I: Vas a ver un fragmento audio-vídeo. Estamos en un aula universitaria y la profesora ha organizado un debate entre los estudiantes como tarea del curso. Los estudiantes discuten entre ellos sobre el tema propuesto.	
I.	Visualiza el vídeo y lee la transcripción correspondiente
II.	Contesta a las preguntas
III.	Vuelve a ver el vídeo. ¿Cómo actúa el grupo durante la discusión? Apunta lo que observas (ej. turnos de palabra, tono de la voz, etc.). Puedes anotar en italiano, si quieres.
IV.	Usando la transcripción, completa la tabla. Individua las estructuras o expresiones que sirven para hacer lo que se indica en la columna de derecha.
PARTE II: Contesta a las preguntas. Puedes volver a consultar la transcripción y tus respuestas anteriores.	
Hora finalización:.....	

OBJETIVO: Obtener datos relativos al sistema de interlengua pragmática y datos perceptivos relativos a la esfera sociopragmática. A partir del *input* audiovisual, acompañado por indicaciones relativas al contexto situacional, se trabajan de forma alternativa el aspecto pragmlingüístico, a través de la actividad de reflexión lingüístico-funcional y el aspecto sociopragmático, mediante la reflexión interpretativo-perceptiva.

A continuación, se ilustra y se describe cada parte que compone las secciones.

### PARTE I.I

Esta parte corresponde a las transcripciones de los fragmentos vídeo y cambia entre GE y GC, por el hecho de ver aplicadas a las transcripciones del GE técnicas de *input* destacado, que constituyen el tratamiento; las transcripciones del GC en cambio, se presentan sin intervención alguna. Las técnicas de *input* destacado, junto a la visualización de los fragmentos vídeos se proponen como estrategia de propulsión para la activación de procesos de evolución del sistema de interlengua

pragmática y una primera reflexión sociopragmática, maximizando un tiempo de exposición relativamente breve.

Se ilustran las transcripciones del FRAGMENTO #1. Las transcripciones del FRAGMENTO #2 y del FRAGMENTO #3 se encuentran incluidas en el *Anexo 7*, en el cual se presentan los materiales sometidos a los aprendices durante la experimentación.

## 1. TRANSCRIPCIÓN GE (con realce textual) – PARTE I.I

### **FRAGMENTO #1:**

#### I. **Visualiza el vídeo y lee la transcripción correspondiente.**

##### **C2.S2<sup>57</sup>**

B: = **peroo** en eso de penalizar mmm ¡ciertas cosas! **no quiero que** sea un *idroga legal! idroga ilegal!* **no creo que** había que ponerse en un planteamiento y dar posibilidad a personas vamos a poner mayores de edad **perooo que** son personas capaces con un raciocinio en uso de su mmm ¡libre! Como si tuvieran libertad

A: Ya pero en verdad sí David si esas personas tienen esas sustancias porque esas sustancias se comercializan

H: Claro pero ellos no =

A: ¡Si no, no las tendrían! =

H: Esas personas no las comercializan ((...))

A: = ¡Tú no tienes un laboratorio de cocaína en tu casa!

B: **¡Vale! ¡Cocaína vale! Pero pongamos el caso** de la marihuana yo la puedo tener en mi piso yo puedo estar en plan camello y llevar por la calle ¡lo que a mí me dé la gana!

A: ¡Sííí! ¡Pues si nadie te quita!

así sí ¡es legal!

Tú en tu casa puedes tener marihuana y lo que quieras =

B: Sí sí pero ¿si vas a legalizarla?

A: =**pero ¡fúmatela** en tu casa! **¡No salgas** de tu casa!

<sup>57</sup> Como ya se ha mencionado, se grabaron dos vídeos y la transcripción de estos materiales constituye un corpus más amplio. Como las grabaciones son dos, se han creado dos corpus, y la sigla C2 identifica el corpus de referencia, en cuanto está por “corpus 2”. La sigla S2 está por “segmento 2” y sirve para identificar en la base de datos relativa a los fragmentos, cuáles entre los segmentos se ha elegido para incluir en los materiales.

B: **Claro pero** y si por cualquier cosa la sacas de casa y así

A: **Y ¿Por qué** la sacas de casa?

B: ¡ah! ¿y **por qué no?**

D: **Pero yo creo** que para evitar conflictos =

A: **¡Claro! ¡Porque si** la sacas de casa =

D: = **por eso** se legaliza porque ya se está poniendo una medida **y si** el estado es el que controla la cantidad que entra y lo que regula

Las técnicas de *input* destacado se ponen en práctica mediante dos diferentes tipos de realce del texto, que operan en las dos líneas de investigación:

1. El realce del texto con palabras en **negrita**: que opera en función de la línea de investigación pragmalingüística, para orientar la atención hacia expresiones y estructuras pragmalingüísticamente significativas para la gestión y la respuesta al desacuerdo;
2. El realce del texto con **casillas en negrita** que opera en función de la línea de significación sociopragmática, para orientar la atención hacia modalidades interaccionales sociopragmáticamente significativas, como la superposición de los turnos de palabra.

## 2. TRANSCRIPCIÓN GC (sin realce textual) – PARTE I.I

### **FRAGMENTO #1:**

- I. **Visualiza el vídeo y lee la transcripción correspondiente.**

#### **C2.S2**

B: = pero en eso de penalizar mmm ¡ciertas cosas! no quiero que sea un *¡droga legal! ¡droga ilegal!* no creo que había que ponerse en un planteamiento y dar posibilidad a personas vamos a poner mayores de edad pero que son personas capaces con un raciocinio en uso de su mmm ¡libre! Como si tuvieran libertad

A: Ya pero en verdad Sí, David, esas personas tienen esas sustancias porque esas sustancias se comercializan

H: Claro pero ellos no =

A: ¡Si no, no las tendrían! =

H: Esas personas no las comercializa ((...))

A: = ¡Tú no tienes un laboratorio de cocaína en tu casa!

B: ¡Vale! ¡Cocaína vale! Pero pongamos el caso de la marihuana yo la puedo tener en mi piso yo puedo estar en plan camello y llevar por la calle ¡lo que a mí me dé la gana!

A: ¡Sííí! ¡Pues si nadie te quita! sí sí ¡es legal! Tú en tu casa puedes tener marihuana y lo que quieras =

B: Sí sí pero ¿si vas a legalizarla?

A: = ¡pero fúmatela en tu casa! ¡No salgas de tu casa!

B: Claro pero y si por cualquier cosa la sacas de casa y así

A: Y ¿Por qué la sacas de casa?

B: ¡ah! ¿y por qué no?

D: Pero yo creo que para evitar conflictos =

A: ¡Claro! ¡Porque si la sacas de casa =

D: = por eso se legaliza porque ya se está poniendo una medida y si el estado es el que controla la cantidad que entra y lo que regula

Las fragmentos transcritos se han extraído de un corpus más amplio, que consiste en la transcripción completa de los vídeos grabados en la Universidad de Salamanca. Las transcripciones relativas a los tres fragmentos se han seleccionado teniendo en cuenta los rasgos representativos con respecto al objetivo puesto. Dada la autenticidad lingüística del material, que se ha presentado sin adaptaciones, «el valor fonético y la velocidad del habla» (Ballarín 2012: 151) de los interlocutores nativos, son otros elementos de los cuales se ha tenido en cuenta en el momento de decidir cuáles segmentos seleccionar, para que el *input* presentado sea lo más comprensible posible.

## PARTE I.II

### II. Contesta:

1. ¿Consideras cortés la actitud del intercambio que acabas de ver?

sí

NO



1.1 ¿Cuánto consideras cortés el intercambio de opiniones que has visto?

Marca con una X a lo largo de la línea.

CORTÉS \_ \_ \_ \_ \_ DESCORTÉS

2. ¿Puedes justificar tu respuesta con un par de ejemplos de la transcripción?

.....  
.....

3. ¿Crees que la forma de debatir es adecuada a la situación?

SÍ  NO

3.1. ¿Por qué?

.....

Estas primeras preguntas, se identifican como *attitudinal questions* (Dörnyei 2003: 8-9), en cuanto tienen el objetivo de descubrir opiniones, evaluaciones y creencias de los informantes, se subdividen en dos preguntas de selección única dicotómica (preguntas n. 1 y 3), y dos preguntas abiertas específicas. El breve cuestionario de esta sección tiene como objetivo el de presentar un primer punto de vista por parte de los estudiantes italófonos con respecto a cuestiones de (des)cortesía verbal (preguntas 1, 1.1 y 2), y con respecto a la percepción de (in)adecuación al contexto (preguntas 3 y 3.1). Se invita a una primera reflexión pragmalingüística en la pregunta n. 2, cuando se pide a los informantes que justifiquen una percepción de cortesía o descortesía verbal relacionando expresiones a partir de la relativa transcripción. Con la pregunta 1.1 se introduce una *semantic differential scale* (Dörnyei 2003: 39).

CORTÉS \_ \_ \_ \_ \_ DESCORTÉS

Mediante este tipo de medición se quiere llevar la percepción de lo cortés y descortés con respecto a lo visualizado (es decir a la representación de una interacción social dentro de la sociedad y la cultura meta) a un nivel mayor de abstracción. Como recuerda Dörnyei (2003: 40), afirmando que este método es muy eficaz para estudiar «virtually any concept». El método además puede ofrecer un dato más espontáneo en cuanto «such scales can be used to cover aspects that respondents can hardly put into words, though they do reflect an attitude or feeling».

### PARTE I.III

- III. **Vuelve a ver el vídeo. ¿Cómo actúa el grupo durante la discusión? Apunta lo que observas**  
(ej. turnos de palabra, tono de la voz, risas, etc.)  
Puedes anotar en italiano, si quieres.

#### C2.S2 ¿Qué observas?

En esta sección se quiere guiar la atención de los informantes itálofonos hacia las dinámicas interaccionales del grupo de hablantes nativos, para que se apunten elementos que puedan resultar útiles a la reflexión sociopragmática intercultural.

### PARTE I.IV

- I. **Usando la transcripción, completa la tabla. Individua las estructuras o expresiones que sirven para hacer lo que viene en la columna de la derecha.**

C2.S2	
Estructuras y expresiones	Valor lingüístico funcional
	Introducir una opinión
	Contrargumentar
	Reducir el conflicto
	Expresar que se está seguros/convencidos de algo
	Poner en duda
	Desresponsabilizarse de la afirmación
	Compartir el punto de vista
	Ser descortés

En esta sección se propone una reflexión metalingüística sobre de las funciones de las expresiones y estructuras observadas en la muestra audiovisual mediante una *matching activity* (Matthiae 2012: 346). Como se expresa en las indicaciones contextuales relativas a algunas secciones, y como se observa en el material audiovisual, la gestión del desacuerdo como consecuencia de la discusión es

el acto lingüístico punto de partida. Las categorías que se han establecido como “valor lingüístico funcional”, que son *input* de reflexión pragmalingüística, derivan de una síntesis elaborada tomando como referencia las secciones del PCIC *Funciones lingüísticas y Tácticas y estrategias pragmáticas*<sup>58</sup> en cada punto relativo a formas y estructuras relacionadas con la gestión del desacuerdo. Además, para una definición última se han tomado en consideración el estudio de Locher (2004) en su reflexión sobre el acto lingüístico del desacuerdo (Locher 2004: 93-149), y el estudio de Landone sobre marcadores del discurso (2009) en su análisis relativo a los marcadores del discurso y la negociación del desacuerdo (Landone 2009: 255-291). Entre las categorías el punto “SER DESCORTÉS” se propone como “índice de percepción pragmalingüístico” en cuanto apunta a descubrir cuáles estructuras, expresiones y modalidades, según los informantes itálofonos transmiten descortesía verbal y el dato que recoge en la actividad, pero sus resultados se analizan y se discuten en la descripción relativa al eje sociopragmático (y no en la actividad didáctica de reflexión pragmalingüística como las categorías de esta sección).

## PARTE II

### Contesta:

a. Si tuvieses que discutir con un amigo español, ¿respetarías los turnos de palabra?

SÍ  NO

b. Por lo que has visto en el vídeo, ¿crees que en España es aceptable que no se respeten los turnos de palabra?

SÍ  NO

c. Por lo que has visto en el vídeo, ¿consideras adecuada la actitud de los interlocutores en el contexto universitario?

SÍ  NO

d. ¿Crees que los estudiantes italianos discutirían con la misma actitud en contexto universitario?

SÍ  NO

---

<sup>58</sup> Cfr. *Anexo I*

d.1 Si hay diferencias, ¿cuáles?

.....

e. ¿Crees que has aprendido algo nuevo sobre la forma de interactuar entre hablantes españoles?

sí

NO

e.1 En caso de que Sí, ¿qué has aprendido?

.....

Esta segunda y última parte del análisis de cada fragmento vídeo, es un cuestionario compuesto por siete preguntas que quiere guiar a los estudiantes italófonos en la reflexión sociopragmática. Las preguntas, casi todas de elección única dicotómica SÍ/NO, en este caso no se refieren todas específicamente a la situación representada en el fragmento vídeo ya que quieren observar posibles proyecciones de acercamiento al sistema español. De todas formas, el dato contextual proporcionado por los vídeos, siempre es punto de partida para llegar a una reflexión cultural-orientada más general que compara posibles actitudes interaccionales relativas a las dos comunidades de hablantes en cuestión.

Las preguntas **a.** y **b.** se focalizan en actitudes relacionales y reglas de conversación, mediante uno de los componentes no verbales más evidentes, es decir las dinámicas relativas al turno de palabra, que representan un indicador relativo a la percepción del índice de (des)cortesía verbal. Las dos preguntas invitan respectivamente a mirar hacia la comunidad española desde una perspectiva de comunicación intercultural (a.) y de cross-cultural (b.).

La pregunta **c.** vuelve a sondear la percepción cuestiones de (in)adecuación relativas al material visto. La pregunta **d.** propone una nueva reflexión sobre la relación actitud-contexto desde el punto de vista contrastivo intercultural entre italianos y españoles. En la pregunta **e.** se pasa a sondear la eficacia de los materiales con respecto a la interiorización de elementos sociopragmáticos relativos a la comunidad de hablantes española.

La repetición de la Actividad Didáctica de reflexión en todas sus partes, por cada fragmento vídeo, es decir por tres veces, apunta a que los informantes italófonos pasen por un proceso de reflexión que se propone maximizar la interiorización de elementos. La visualización de tres momentos

distintos pertenecientes a una misma situación dialógico-contextual, y su respectivo análisis se ha pensado para que, en contrapartida de una exposición relativamente breve al *input* audio visual, destaquen el mayor número de elementos posibles y que estos contribuyan a una experiencia de lectura pragmática intercultural.

#### 4.4.3 *El Resumen*

En esta sección se presentan dos cuadros estructurados en la forma de *sentence completion items* (Dörnyei 2003: 49): el informante completa un inicio de frase según cuanto definido en el *input*. Esta sección se constituye como momento para resumir y organizar los elementos observados en los tres FRAGMENTOS vídeo. También en este caso se respeta el dualismo relativo a las dos líneas principales de investigación, la línea pragmalingüística (Cuadro A.) y la línea sociopragmática (Cuadro B.).

### RESUME

Vuelve a controlar tus respuestas y las transcripciones.

- A. En español expresiones y estructuras que se usan cuando se expresa una OPINIÓN OPUESTA son:

#### **Estructuras y expresiones para introducir una opinión opuesta**

- B. L@s chic@s españoles durante un DEBATE, ¿qué actitud tienen? Puedes contestar en italiano si quieres:

#### **Actitud del grupo en el debate**

La reflexión apunta a definir posibles líneas de interpretación pragmática con respecto a la comunidad misma, y se propone como instrumento para resumir las ideas antes del postest.

#### 4.4.4 El Postest

Esta penúltima sección de los materiales consiste en dos nuevas *production questions* en las cuales se les pide a los informantes que, tras unas indicaciones relativas al contexto, respondan “de forma adecuada”, expresando su desacuerdo.

### POSTEST

Según las modalidades que acabas de analizar, ¿podrías expresar de forma adecuada tu desacuerdo?

#### **Contesta:**

Durante una clase universitaria estás discutiendo con un compañero sobre un tema propuesto por la profesora. Expresa tu desacuerdo **EN LOS DOS CASOS**.

#### **PRODUCCIÓN 1**

**C1.318**<sup>59</sup> A: ¡Tú a la entrevista de trabajo puedes ir como quieras!

.....

#### **PRODUCCIÓN 2**

**C1.373** B: Imagínate que tú estudias Derecho pero tienes el pelo lleno de rastas dime en qué co ennn ¡¿dónde te van a coger estudiando Derecho con rastas?!

.....

El objetivo es averiguar si tras la observación del material audiovisual y la realización de la actividad, se observan en el sistema de interlengua pragmática elementos que indique un acercamiento a las modalidades conversacionales observadas.

El postest, junto a la sección *Le tue percezioni*, es material que se entrega de forma separada, una vez que se haya retirado el material comprensivo de *input*. Durante la realización del postest, que se pide a los informantes que señalen la hora de inicio y de finalización de la prueba. Se guarda el dato para posibles comparaciones entre el GE y el GC, con respecto a los efectos del tratamiento que se ha aplicado al GE.

---

<sup>59</sup> Como para las transcripciones relativas a los tres fragmentos vídeos, se da también en esta sección una indicación con respecto al corpus del cual se ha extraído la muestra lingüística. Se trata del “Corpus 1”, C1 y se señala el número relativo a la porción de diálogo de referencia.

#### 4.4.5 *Le tue percezioni*

En esta última sección se les pide a los informantes que contesten a las siguientes preguntas abiertas en italiano.

### LE TUE PERCEZIONI

Ripensando al lavoro svolto, e alle tue convinzioni, **rispondi in modo più sincero e spontaneo** che puoi alle seguenti domande.

1. Durante uno scambio di opinione, quali comportamenti consideri “cortesi”? Descrivili:  
.....
2. Durante uno scambio di opinione, quali sono i comportamenti che consideri scortesi? Descrivili:  
.....
3. Come consideri l’opinione opposta?  
.....
4. Durante uno scambio di opinioni, consideri accettabile che non si rispetti il turno di parola dell’interlocutore? Spiega il perché.  
.....

Con la encuesta sobre percepciones recopilada en L1 se pide a los participantes que vuelvan a reflexionar, de la forma más espontánea, sobre su propia comunidad de hablantes y su propia cultura, para luego cruzar datos a nivel contrastivo con los datos que proceden de la encuesta sometida al grupo de nativos españoles.

Las preguntas se centran acerca de las modalidades de intercambio de opinión, y lo hacen pidiendo una opinión a los informantes con respecto a cuánto se considera cortés/descortés (preguntas 1.y 2.) durante el intercambio; con respecto a la evaluación de la opinión opuesta misma (pregunta 3.), en cuanto pueden surgir valoraciones que constituyen elemento fundamental para comprender a partir de qué bases se establecen contrastes y diferencia con respecto a la sociedad y a la cultura española; en último se pide la opinión acerca del nivel de aceptación por lo que concierne al respeto de los turnos de palabra (pregunta 4.), regla conversacional tangible y evidente a partir de las grabaciones audiovisuales, y que puede ser elemento que ayuda para determinar diferencias y/o afinidades con respecto al caso de estudio, entre la comunidad italiana y la comunidad española.

#### 4.4.6 La encuesta telemática para el GNE

Como ya mencionado, fue necesario introducir a un grupo de informantes nativos españoles (GNE), para poder constituir un término de comparación con respecto a la percepción de la (des)cortesía y la (in)adecuación verbal en el ámbito de una discusión argumentativa. Proveyendo el acceso al mismo material vídeo, se ha sometido al GNE un cuestionario telemático creado en la plataforma *Google Formularios*

A continuación se muestra el cuestionario, en la forma en que se ha enviado.

1. ¿Consideras cortés la actitud de los intercambios que has visualizado en los vídeos? (FRAGMENTO1/2/ 3)

---

sí

NO

2. ¿Crees que la forma de debatir en los tres vídeos es adecuada a la situación?

---

Sí, en todos los vídeos

No, en ninguno de los vídeos

Solo en el vídeo FRAGMENTO 1

Solo en el vídeo FRAGMENTO 2

Solo en el vídeo FRAGMENTO 3

OTRA OPINIÓN



3. Justifica con ejemplos tu respuesta 2.  
(Puedes usar muestras de lengua o descripciones)

---

Testo risposta lunga

---

4. En el vídeo fragmento 1, ¿hay expresiones descorteses?

---

sí

No

—

4.a Si hay, ¿cuáles?

---

Testo risposta lunga

---

5. En el vídeo fragmento 2, ¿hay expresiones descorteses?

---

sí

No

5.a Si hay, ¿cuáles?

---

Testo risposta lunga

---

6. En el vídeo fragmento 3, ¿hay expresiones descorteses?

---

Sí

No

6.a Si hay, ¿cuáles?

---

Testo risposta lunga

---

7. Durante un intercambio de opinión, ¿respetas los turnos de palabra?

---

Sí

No

Poco

8. ¿Cómo consideras la opinión opuesta?

---

- a. Merece la pena escucharla porque lo diferente es siempre bueno y enriquece el debate.
- b. Es algo bueno, hay que negociar las posiciones divergentes de la mía, para llegar a un acuerdo.
- c. Es algo bueno, hasta que la oposición a mi opinión no sea demasiado radical.
- d. Como algo que me empuja a discutir para hacer valer mi punto de vista y mis valores.

El cuestionario está compuesto por 8 preguntas y se alternan preguntas a elección única dicotómica, preguntas de elección múltiple y preguntas abiertas. El cuestionario es una reinterpretación en forma sintética del trabajo de análisis llevado a cabo por el GI con el cual presenta los siguientes puntos de contacto:

- **Preguntas n. 1-2-3:** se pide una opinión acerca del grado de (des)cortesía y de (in)adecuación de los fragmentos vídeos visualizado (recordando las preguntas de la PARTE I.II del cuerpo central del cuestionario del GI).
- **Preguntas 4-5-6:** Se pide la evaluación de los fragmentos vídeos dando una opinión específica desde el punto de vista de la percepción de la descortesía. Se usa el dato como punto de partida, para confirmar visiones y percepciones (entre respuestas del GI y del GNE), o para poder afirmar totalmente lo contrario. (Corresponde a las preguntas relativas a toda la parte relativa a la la ACTIVIDAD DIDÁCTICA-ENCUESTA así como recuerda la parte relativa a LE TUE PERCEZIONI del cuestionario del GI).
- **Pregunta 7:** se centra en una evaluación acerca de las dinámicas de los turnos de palabra, (corresponde a la PARTE II del cuerpo central del trabajo del GI, así como una pregunta de *Le tue percezioni* –pregunta 4.).
- **Pregunta 8:** se pide una valoración con respecto a la opinión opuesta para averiguar a partir de qué bases se pueden delinear contrastes y diferencias entre italianos y españoles relativamente a las dinámicas relacionales de grupo (Recuerda en este caso la pregunta n. 3 de *Le tue percezioni*).

#### ***4.5 Procedimientos empleados para la obtención de los datos***

Con respecto a la modalidad según la cual se ha llevado a cabo la experimentación, mientras el test que involucra al GNE es un test telemático enviando por correo electrónico, la experimentación que involucra al GI, presenta una secuencia definida de fases, que se describen a continuación.

En dos turnos consecutivos se ha sometido el material a los dos grupos de estudiantes: el GE y el GC. Frente a dos intervalos temporales de duración máxima de una hora y media -el tiempo que se tenía a disposición para trabajar con los estudiantes y que corresponde cada uno a la duración de una clase universitaria- se suceden las tres fases de la experimentación. A continuación se listan las fases mediante las cuales se ha llevado a cabo la experimentación, proveendo una descripción de éstas con respecto a su realización en la práctica.

**Tabla 8.** Fases de la experimentación

<b>FASE</b>	<b>REALIZACIÓN</b>
1. PRETEST	Se entrega la hoja del pretest a los participantes
2. ACTIVIDAD DIDÁCTICA - ENCUESTA	Se entrega a los participantes un fascículo de 20 páginas. Cada participante dispone de un dispositivo conectado a la red y de un par de cascos para poder visualizar en autonomía los fragmentos audio-vídeo subidos a un espacio Dropbox. Los participantes acceden a los vídeos a través de un enlace publicado en el portal del curso de lengua Española que se encuentra en la plataforma de didáctica universitaria de UNIMI <i>Ariel</i> <sup>60</sup> . Se retiran las hojas una vez terminado el trabajo.
3. POSTEST y PERCEPCIONES	Se entrega la hoja del postest y otra hoja de encuesta sobre percepciones personales (ésta última para recopilar en L1).

En promedio<sup>61</sup> cada grupo ha tardado, alrededor de una hora para desarrollar la actividad didáctica y responder a las preguntas.

#### **4.6 Tipología de análisis**

Los datos que se obtienen de la experimentación se analizan según una metodología más ampliamente cualitativa, con respecto a la cantidad de los datos en el conjunto, pero se incorpora también, por lo que concierne a algunos aspectos, un análisis de tipo cuantitativo. La decisión de recurrir a ambos métodos surge del dualismo en el que –como ya se ha afirmado– se basan los propósitos investigativos de la experimentación misma, es decir, la línea didáctico-metodológica que remite a la esfera pragmalingüística y la línea de investigación que se propone observar, según una perspectiva sociopragmática, percepciones y perspectivizaciones relativas a los índices de (des)cortesía y (in)adecuación verbal. Mantenerse entre estos dos ejes paralelos implica examinar un espectro fenomenológico amplio, y manejar por tanto una variedad de datos distinta en su tipología. Es por eso que se confirma la necesidad de una metodología que beneficie de ambas formas de análisis, cualitativa y cuantitativa.

<sup>60</sup> <https://ariel.unimi.it/> [última consulta 31.7.2018].

<sup>61</sup> El dato procede de la medición del tiempo global empleado para la recopilación de todos los materiales por parte de los participantes.

Para intentar dar una respuesta que a las preguntas planteadas y defender las hipótesis de investigación, será fundamental alternar las descripciones cualitativas a un método cuantitativo, racionalista y basado en el dato numérico. Tratar datos desde ambos puntos de vista, se considera provechoso para las aportaciones que puede dar esta integración de perspectivas a la lectura de los datos. Según precisan Glaser y Strauss:

[...] each form of data is useful for both verification and generation of theory [...] In many instances, both forms of data are necessary –not quantitative used to test qualitative but both used as supplements, as mutual verification and, most important [...], as different forms of data on the same subject, which when compared, will each generate theory. (Glaser, Strauss 1967: 18)

A continuación, con el fin de definir mejor lo que se acaba de considerar como conjunto de “datos distintos en su tipología”, junto al hecho de considerar “provechoso interpretar un mismo dato según los dos puntos de vista”, se presentan, resumidos en una tabla, las tipologías de datos recogidos mediante los materiales sometidos a los estudiantes itálfonos de E/LE.

Se evidencia a continuación la relación que existe entre la tipología del dato, la especificación del ítem a través del cual se recoge, el punto correspondiente en los materiales entregados a los grupos GI (GE + GC) y GNE, y a la alternancia del método de análisis que se prevé aplicar.

**Tabla 9.** Relación método de análisis – Fases de la experimentación: GI

ESPECIFICACIÓN DEL ÍTEM	CORRESPONDENCIA EN LOS MATERIALES DEL GI	TIPOLOGÍA DEL DATO	MÉTODO DE ANÁLISIS
<i>Input</i> lingüístico-contextual en L2. Discourse <i>Production question</i> (Dörnyei 2003: 7) <sup>62</sup>	PRETEST POSTEST	<b>Breve producción escrita.</b>	CUALITATIVO: observación de usos puestos en práctica, descripción de la variación PRE y POST. CUANTITATIVO: ocurrencias de estructuras e incidencia de la variación observada.

<sup>62</sup> Aunque la forma se constituye también como una *Discourse Completion Questionnaires* (DCT) (Rose, Kway Fun: 2001: 149), al ser una respuesta única, se considera una *Production Question* con indicación situacional-contextual.

ESPECIFICACIÓN DEL ITEM	CORRESPONDENCIA EN LOS MATERIALES DEL GI	TIPOLOGÍA DEL DATO	MÉTODO DE ANÁLISIS
<i>Factual question</i> <sup>63</sup>	PREGUNTA RELATIVA A LA L1	<b>Descriptor del informante.</b>	CUANTITATIVO: dato para seleccionar a los informantes que cumplen con los requisitos para la experimentación.
Preguntas abiertas “específicas”.	PARTE I.II PARTE I.III PARTE II LE TUE PERCEZIONI	<b>Respuestas breves (Dörnyei 2003: 49-50) en L2 (o en L1).</b>	CUALITATIVO: descripción de datos perceptivos con respecto a las respuestas abiertas.
Preguntas de selección única dicotómica (sí/no).	PARTE I.II PARTE II	<b>Respuestas cerradas sí/no.</b>	CUANTITATIVO: integración del dato perceptivo que permite medir tendencias con respecto a los conceptos de cortesía y adecuación.
<i>Semantic differential scale</i> (Dörnyei 2003: 39).	PREGUNTA 1.1 (PARTE I.II)	<b>Marca (X) sobre un continuo entre dos términos opuestos y polos extremos.</b>	

<sup>63</sup> Preguntas para conocer las características relativas a los informantes (Dörnyei 2003: 48).

ESPECIFICACIÓN DEL ITEM	CORRESPONDENCIA EN LOS MATERIALES DEL GI	TIPOLOGÍA DEL DATO	MÉTODO DE ANÁLISIS
<p><i>“Matching Activities”</i> (Matthiae 2012: 346)</p>	<p>PARTE I.IV</p>	<p><b>Listas de estructuras lingüísticas.</b></p>	<p>CUALITATIVO: reconocimiento de las estructuras con respecto a la función lingüística</p> <p>CUANTITATIVO: incidencia en el reconocimiento de las estructuras con respecto a la función lingüística.</p>
<p><i>“Sentence completion items”</i> (Dörnyei 2003: 49)</p>	<p>RESUME</p>	<p><b>Listas de estructuras lingüísticas y descripciones</b></p>	<p>CUALITATIVO: reconocimiento de estructuras lingüísticas en relación con un específico contexto lingüístico-relacional; descripción de la actitud de los grupos en las grabaciones.</p> <p>CUANTITATIVO: incidencia en el reconocimiento global de las estructura relativas a los tres fragmentos</p>

**Tabla 10.** Relación método de análisis – Fases de la experimentación: GNE

ESPECIFICACIÓN DEL ITEM	CORRESPONDENCIA EN LOS MATERIALES DEL GNE	TIPOLOGÍA DEL DATO	MÉTODO DE ANÁLISIS
Preguntas de selección única dicotómica (sí/no) y selección múltiple	PREGUNTAS 1 -2	<b>Respuestas cerradas únicas</b>	CUANTITATIVO: se mide una tendencia con respecto a una autoconsideración relativa a la cortesía verbal y a la adecuación.
Indicación	PREGUNTA 3	<b>Breve producción escrita</b>	CUALITATIVO: se intenta comprender mejor el concepto de adecuación desde el punto de vista del sistema español.
<i>Input</i> audiovisual lingüístico-situacional en L1  Preguntas de selección única dicotómica (sí/no)	PREGUNTAS 4-5-6	<b>Breve producción escrita.</b>  <b>Respuestas cerradas únicas</b>	CUALITATIVO/ CUANTITATIVO: orientarse sobre una autoconsideración del nivel de descortesía de las muestras audiovisuales en español
Preguntas de selección única dicotómica (sí/no)	PREGUNTA 7	<b>Respuestas cerradas únicas</b>	CUANTITATIVO: obtener un dato que permita delinear una tendencia en la una autopercepción con respecto a la regla conversacional de los turnos de palabra



ESPECIFICACIÓN DEL ITEM	CORRESPONDENCIA EN LOS MATERIALES DEL GNE	TIPOLOGÍA DEL DATO	MÉTODO DE ANÁLISIS
Preguntas de selección múltiple	PREGUNTA 8	<b>Respuestas cerradas únicas</b>	CUANTITATIVO: obtener un dato que permita delinear una tendencia con respecto a la consideración de la opinión opuesta.

Los datos que se recogen, como anticipado, se analizan en mayor medida según una metodología cualitativa, en cuanto el foco es la descripción de procesos y fenómenos (los de interlegua pragmática impulsados por propuestas metodológico-didácticas, los procesos de desarrollo de la capacidad de interpretación sociopragmática a nivel intercultural) que resultaría complejo medir en el sentido estricto del término. La perspectiva cuantitativa integra informaciones relevantes que ayudan a delinear de forma más precisa los procesos examinados para un conocimiento más profundo del fenómeno en su contexto. Las metodologías de análisis apuntan a generar una teoría no generalizable, sino que tenga «validez interna» (Martínez-Salgado 2012: 615) de los grupos, es decir que se refiera a la posibilidad de «hacer inferencias correctas sobre los sujetos examinados», de hecho según un principio de «transferibilidad» se apunta a poder «generalizar los resultados obtenidos en [el] determinado contexto a otro, cuyas circunstancias sean similares».

#### **4.7 Problemas previstos**

Debido la fisionomía de la experimentación, podrían surgir algunos problemas relacionados con su realización.

Unos primeros problemas podrían ser de carácter técnico. Como cada informante del GI tiene que acceder de forma autónoma a las grabaciones, y lo hace mediante un dispositivo propio, pueden surgir diferentes tipos de problemas con respecto al funcionamiento correcto de cada dispositivo (problemas de conexión a la red, problemas de acceso a la plataforma y funcionamiento de los enlaces, problemas con el audio). Con respecto en cambio al cuestionario telemático enviado al GNE, no se preve tanto el riesgo de que puedan surgir problemas técnicos (en cuanto el cuestionario se ha creado en la plataforma *Google Formulario*), sino más bien podría haber problemas de naturaleza imprevisible que tienen que ver con la efectiva recepción del correo y –como se trata de

un muestreo “deliberado” y “voluntario”– con la voluntad individual de cada potencial informante de aportar su contribución. Si bien en el caso del GI se podría tener un control directo sobre los problemas que podrían surgir y en el caso actuar para solucionarlos, en este segundo caso, es una variable totalmente fuera del control.

Otros problemas que podrían surgir tienen que ver con la conformación de los materiales que se someten a los informantes. De hecho, como descrito, hay tres fases de entrega de los materiales, y el fascículo central, aunque las operaciones se repitan siempre de forma idéntica, puede ser de cierto impacto para los informantes, que se darán cuenta de lo que tienen que hacer solo durante su realización. Una vez superada esta impresión inicial, siempre por la extensión del material en su conjunto, otro factor que podría ser problemático es por tanto un mantenimiento del nivel de atención adecuado para seguir los procedimientos y recopilar el material en todas sus partes. Otra cuestión relacionada con los materiales podría ser la comprensión apropiada de las indicaciones, aunque para evitar este riesgo y mejorar la claridad de las indicaciones se efectuaron unas pruebas piloto unas semanas antes de la experimentación.

Un último punto problemático podría ser la relación “procedimiento- tiempo a disposición”. La organización del tiempo va a ser fundamental para que los informantes puedan llevar a cabo un trabajo extenso sin prisa. Como la organización de las tres fases de la experimentación es algo que cada informante organiza en total autonomía dentro de un tiempo límite, podría haber casos en los cuales, debido a la forma de elaborar e interiorizar los materiales, este tiempo podría resultar insuficiente. De todas formas, las pruebas piloto intentaron comprobar también la adecuación de la extensión de los materiales y el nivel de complejidad de los procedimientos, para evitar el riesgo de obtener pruebas experimentales incompletas y por tanto no válidas.

#### ***4.8 Descripción y análisis de los datos***

Se presenta en esta sección la descripción y el análisis de los datos obtenidos<sup>64</sup>. El análisis se articula en torno a las dos líneas de investigación que constituyen el eje estructural del presente estudio experimental. A partir de esta macro-subdivisión entre la línea pragmalingüística y la línea sociopragmática el análisis respeta la alternancia de método que se ha individuado para cada

---

<sup>64</sup> Se remite al *Anexo 7* para el conjunto de materiales sometidos a los grupos de informantes. A pesar de que se reconoce que hubiera sido mejor encontrar un método para integrar las partes entre la descripción de los datos de referencia, hay una dificultad objetiva en la selección exacta de los materiales por la forma en que se ha organizado la descripción de los datos, que en ciertos casos une más perspectivas diferentes.

tipología de dato (§4.6), ofreciendo en ocasiones una interpretación que es resultado de la integración entre método cualitativo y método cuantitativo.

#### ***4.8.1 Análisis de los datos relativos al eje pragmalingüístico***

En este apartado se describen y analizan los datos con el fin de observar si ha habido una evolución en la reflexión pragmalingüística y si esta ha dado inicio a procesos de evolución del sistema de interlengua pragmática. En lo específico los núcleos de análisis, con referencia a los materiales presentados, se desglosan como sigue:

- Pretest (§4.4.1)
- Actividad didáctica-PARTE IV (§4.4.2)
- Posttest (§4.4.4)

Para poder delinear procesos de evolución del sistema de interlengua pragmática hace falta establecer un marco de referencia que sea indicador de elementos de evolución hacia la adquisición de una competencia pragmalingüística. Como el acto lingüístico del desacuerdo en la discusión argumentativa se ha tomado como punto de partida para el presente estudio, el marco se configura alrededor de su expresión. A este propósito el marco se estructura de acuerdo con los principios que van Eemeren y Grootendorst que consideran cuatro principios como prototípicos de una discusión argumentativa potencialmente conflictiva. Esta visión se integra los inventarios detallados del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y de algunos estudios teóricos específicos sobre marcadores del discurso.

Los principios elaborados por van Eemeren y Grootendorst (1984) son cuatro y corresponden a los conceptos de *externalization*, *functionalization*, *socialization* y *dialectification*, que los autores definen en lo específico como sigue:

[...] *externalization* is the stress on [...] the verbal communication of a subject to be investigated. We believe that argumentation theory must concern itself with difference of opinion and with efforts to resolve the disputes about expressed opinions by verbal means. This means that [...] the theorist must concern himself with expressed opinions and argumentative statements and not primarily with the thoughts, ideas and motives which may underlie them. [...]

A second feature [...] is the stress on *functionalization*, i.e. the treatment of the subject of investigation as a purposive activity. [...] This implies that [...] the theorist should regard argumentation as a language usage process. [...] In product-oriented approach ones runs the risk of

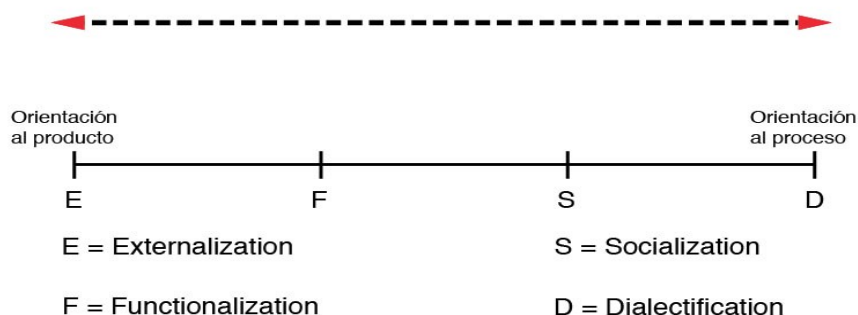
becoming bogged down in “structuralism” [...] this is a risk that can be avoided by functionalizing the subject of investigation and treating argumentation as a speech act. [...]

A third feature [...] is the stress we place on *socialization*, i.e. treating the subject of investigation communicatively and interactionally. Argumentation is an attempt to convince a rational judge of the rightness of a particular standpoint in respect of the acceptability of an expressed opinion. [...] The language user fulfilling the communicative role of listener is in principle entitled [...] to react to the argumentation and himself act as a speaker, so that a dialogue is initiated [...] the argumentation has to be seen as part of a bilateral process.

A fourth feature [...] is the stress we place on *dialectification*. If a language user advances argumentation in defence of a standpoint he advances a constellation of statements calculated to justify or to refute an expressed opinion. [...] the language user addresses another language user who is supposed to adopt the position of a rational judge and who reacts to the argumentation critically, so that a critical discussion ensues. (van Eemeren y Grootendorst 1984: 4-18)

Estos cuatro conceptos, principios prototípicos concernientes a la discusión argumentativa y a la potencial carga de discordia que esta implica, resultan útiles claves interpretativas para consideraciones relativas a las competencias pragmalingüísticas de partida (Pretest) y para la comparación con los resultados finales (Postest) de los grupos de aprendices de E/LE que participan a la experimentación. Esto porque los principios además de definir principios prototípicos de la discusión argumentativa, denotan una clara escala de relación entre esfera monológica y dialógica de la realidad comunicativa. Se pueden de hecho disponer los principios a lo largo un eje continuo entre un polo orientado a una esfera más monológica (*externalization*) hasta otro polo totalmente orientado a la producción de actos que se inscriben en un marco más dialógico-relacional (*dialectification*). Más en detalle, los cuatro principios de *externalization*, *functionalization*, *socialization* y *dialectification* pueden permitir una lectura del marco de la discusión argumentativa según las siguientes perspectivas. En lo específico: una producción completamente orientada al producto, es decir a un nivel locutorio (*externalization*); una orientación mayor al proceso, que muestra determinadas intenciones comunicativas del nivel ilocutorio (*functionalization*); un marcado valor dialógico relacional del acto (*socialization*) en el cual las estrategias y elecciones lingüísticas denotan una atención a la relación entre hablante y oyente; en último, un nivel de mayor atención al mero proceso (*dialectification*), donde el foco se pone en el valor perlocutorio del acto lingüístico que se realiza durante una discusión conflictiva, y de las respuestas reactivas que esto provoca. Véase el esquema en Fig. 7:

**Fig. 7** El continuo de los principios de argumentación de vanEemeren y Grootendorst



Disponer idealmente los resultados obtenidos por los dos grupos a lo largo de este continuo de valores, puede revelar, como dato tendencial-orientativo, si las producciones pragmlingüísticas de los dos grupos GE y GC, en su situación de partida, así como en los resultados finales, se orientan más al producto y en qué medida integran dinámicas de orientación al proceso. Con esto no se quiere afirmar que los cuatro principios de argumentación sean elementos que se pueden considerar de forma separada, de hecho cada hablante en su L1 pone en práctica simultáneamente los cuatro principios de forma innata. Hablando pero en el presente estudio de adquisición de Español como Lengua Extranjera, y más precisamente del desarrollo de una competencia pragmática (en doble componente pragmlingüístico y sociopragmático) tratándose de una LE y no de la L1 de los hablantes, es posible hablar de diferencias a nivel del sistema de interlengua en «la relación entre la competencia puramente lingüística y la competencia pragmática», porque no es cierto que a una mayor competencia lingüística corresponda igual nivel de competencia pragmática (López Vázquez 2014: 426).

Se introduce en el marco una selección, de las indicaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes extraída de las secciones *Funciones*<sup>65</sup> y *Tácticas y Estrategias Pragmáticas*<sup>66</sup>, coherente

<sup>65</sup> [https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_inventario\\_a1-a2.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_a1-a2.htm);  
[https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_inventario\\_b1-b2.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm)  
[última consulta 18.8.2018].

<sup>66</sup>

[https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/06\\_tacticas\\_pragmaticas\\_inventario\\_a1-a2.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_a1-a2.htm);

con el foco de configuración principal, es decir la expresión del desacuerdo en una discusión argumentativa. La selección está compuesta por los descriptores que se ilustran en la Tabla 11:

**Tabla 11.** Selección de descriptores del PCIC

FUNCIONES	TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS
2.1. Pedir opinión	1.1. Mantenimiento del referente y del hilo discursivo
2.2. Dar una opinión	1.7. La expresión de la negación
2.5. Expresar aprobación y desaprobación	<b>1.7.1. Tipos de negación</b> <b>1.7.2. La negación con refuerzo</b> 2.1. Intensificación o refuerzo
2.7. Preguntar si se está de acuerdo	<b>2.1.1. Intensificación de los elementos del discurso</b> <b>2.1.2. Intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor</b> 3.1. Cortesía verbal atenuadora
2.8. Invitar al acuerdo	<b>3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente</b> <b>3.1.2. Atenuación del acto amenazador</b> <b>3.1.3. Atenuación dialógica</b> 1.2 Marcadores del discurso
2.9. Expresar acuerdo	Inventario de marcadores derivado de estudios específicos
2.10. Expresar desacuerdo	
2.11. Mostrar escepticismo	
2.12. Presentar un contraargumento	
2.13. Expresar certeza y evidencia	
2.14. Expresar falta de certeza y evidencia	

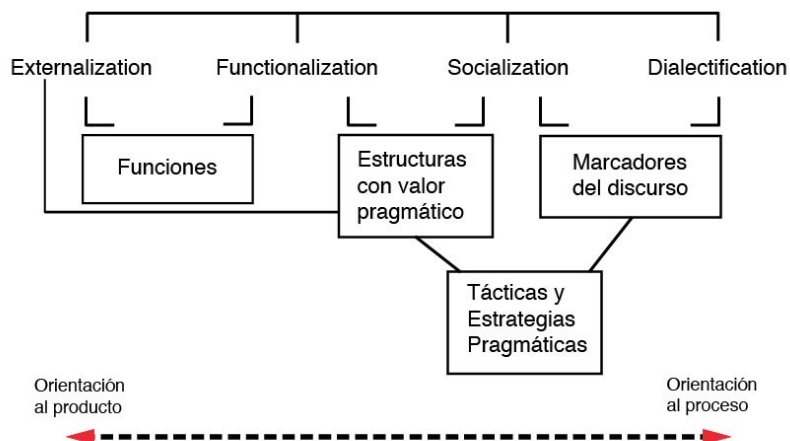
[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/06\\_tacticas\\_pragmaticas\\_inventario\\_b1-b2.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_b1-b2.htm) [última consulta 18.8.2018].

Las indicaciones del PCIC, mediante su inventario de estructuras y expresiones lingüísticas se proponen como instrumento de interpretación y descripción de la función comunicativa (sección FUNCIONES) así como de su esfera relacional (sección TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICA). Se remite al *Anexo I* para referencias al inventario en detalle.

Con respecto al foco sobre los marcadores del discurso se añaden a las indicaciones del PCIC -que derivan siempre de la sección TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS en el punto 1.2- unos enfoques aún más específicos relativo a los marcadores del discurso y su uso prototípico para la negociación del desacuerdo y su «papel argumentativo». Este cuadro interpretativo se deriva de los estudios de Landone (2009: 255-291) y Briz Gómez (1993), junto a los Diccionarios de Briz, Pons Bordería y Portolés (2008) y de Fuentes Rodríguez (2009). Para hacer referencia al inventario de marcadores del discurso se remite al cuadro de referencia del *Anexo I*.

Los inventarios de referencia lingüística que se han presentado, muestran relaciones existentes con los principios propuestos por van Eemeren y Grootendorst que pueden converger hacia una formulación global, según se ilustra en el esquema en **Fig. 8**:

**Fig. 8** Síntesis entre categorías de análisis pragmalingüístico y principios de vanEemeren y Grootendorst



Como se puede observar, en un continuo que va de una orientación a la producción lingüística hasta en los términos más formales, a una orientación mayor al proceso en términos relacionales y perlocutivos, los inventarios lingüísticos aportan elementos que se sitúan en un estadio intermedio entre cada principio, de hecho:

1. las FUNCIONES, representan la relación entre la esfera de lo lingüístico formal (*externalization*) y los objetivos comunicativos (*functionalization*);
2. dentro del marco de TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS:
  - a. las ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO, ponen en relación los objetivos comunicativos (*functionalization*) con la dimensión social de la interacción (*socialization*);
  - b. los MARCADORES DEL DISCURSO, guardan una relación estrecha con entre la dimensión social de la interacción (*socialization*) y los matices de eficacia que las partículas discursivas ejercen (*dialectalization*).

A partir de este cuadro global se empieza la descripción de los resultados de la presente experimentación para trazar líneas acerca de una posible adquisición de la competencia pragmalingüística.

#### **4.8.1.1 Análisis del pretest**

Se examinan las respuestas del GE y del GC a las *production questions* (§4.4.1) del pretest, que constituyen el corpus de referencia para las primeras consideraciones.

Con el análisis de los resultados del Pretest se quiere determinar la competencia pragmalingüística de partida de los grupos de itálofonos que participan a la experimentación, la cual se mide comparando las ocurrencias lingüísticas con el marco de referencia que se acaba de delinear, es decir los descriptores relativos a FUNCIONES y TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS (VALOR PRAGMÁTICO DE LAS ESTRUCTURAS y MARCADORES DEL DISCURSO)<sup>67</sup>. Se concluye el análisis del pretest observando si en esta “fase cero” los grupos actúan, lingüísticamente hablando, según modalidades más orientadas a la producción, o modalidades más orientadas a los procesos, conforme a los principio de van Eemeren y Grootendorst y al esquema que los relaciona a los descriptores lingüísticos que se han considerado. Para el corpus completo de respuestas al pretest, se remite al *Anexo 2*<sup>68</sup>.

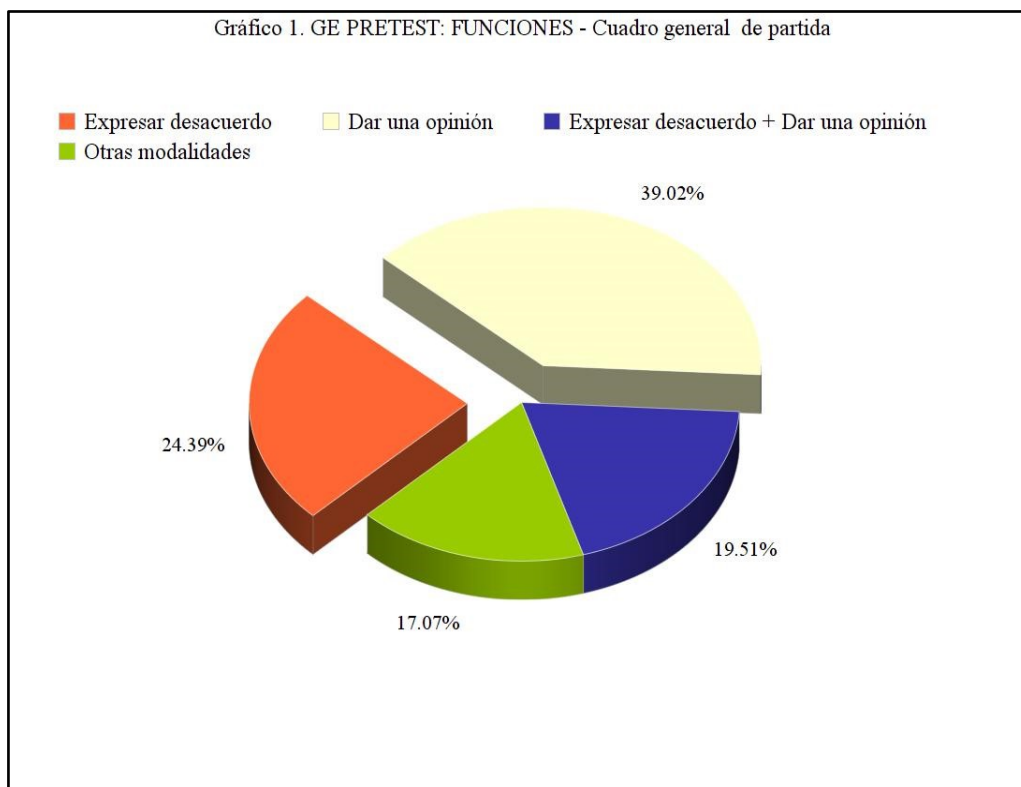
---

<sup>67</sup> Para una referencia completa, se remite al *Anexo 1*.

<sup>68</sup> Los ejemplos se transcriben tal por como se han presentado en las respuestas dadas y ven incluidas las eventuales imprecisiones o incorrecciones formales.



## FUNCIONES: GE



El Gráfico 1., muestra cómo el GE ha expresado desacuerdo en respuesta al *input* del pretest (§4.4.1). Sobre un total de 41 respuestas, el 39.02%, es decir la mayoría de los sujetos, ha preferido responder al desacuerdo con una opinión personal, y por tanto usando estructuras que cumplen la función comunicativa de “dar una opinión”, mientras el 24.39% ha expresado su desacuerdo mediante estructuras que cumplen con la función propiamente dicha de “expresar desacuerdo”. Se observa que una buena parte, el 19.51%, responde combinando la expresión del desacuerdo seguida por estructuras que introducen una opinión personal, conjugando el mismo esquema EXPRESAR DESACUERDO + DAR UNA OPINIÓN. Véanse los siguientes ejemplos:

(GE1): *No estoy de acuerdo con lo que dice mi compañero porque creo que las drogas pueden llevar a una dependencia sobre todo en los jóvenes.*

(GE4): *No estoy de acuerdo, para mí es un paso demasiado largo de hacer en eso momento de nuestra sociedad.*

(GE9): *No estoy de acuerdo contigo. No creo que sea necesario recorrer a uso de sustancias peligrosas para estar mejor.*

(GE27): *No estoy de acuerdo contigo, creo que la legalización de las drogas podría crear muchos problemas: aumentar el número de drogados y de accidentes, aumentar el número de muertos y de enfermedades.*

El restante 17.07% de los sujetos responde al desacuerdo mediante otras combinaciones, entre las cuales:

1. EXPRESAR DESACUERDO + DAR UNA OPINIÓN. PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO

(GE6): *Yo no estoy de acuerdo contigo porque pienso que las drogas puedan tener efectos positivos al comienzo pero con el paso del tiempo tienen malas consecuencias sobre el cuerpo y la mente. Es verdad que legalizándolas se quitaría su monopolio de las manos de las organizaciones criminales, pero se haría mucho más daño a los ciudadanos haciendo las drogas más accesibles.*

2. DAR UNA OPINIÓN. EXPRESAR DESACUERDO

(GE16): *Pienso que es un objetivo válido, porque para mí sirve a quien tiene enfermedades y por ejemplo con el uso de la marihuana pueden alentar sus patologías y encontrarse mejor. No estoy de acuerdo sobre las otras drogas, porque crean dependencias psíquicas y físicas.*

3. EXPRESAR DESACUERDO. EXPRESAR DESAPROBACIÓN.

(GE18): *Yo no estoy de acuerdo. No es justo que las drogas se legalizan! Hay muchas más razones por las cuales no debe legalizar. No es bueno por la salud y cada día podía peyorar.*

4. EXPRESAR DESACUERDO + DAR UNA OPINIÓN.

EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA.

EXPRESAR DESAPROBACIÓN

(GE20): *Yo no estoy de acuerdo porque las drogas hacen mucho daño. Hay mucha gente que dice que hay algunas que son naturales y por eso pueden ayudar pero yo opino en manera diferente. Todas las drogas son un peligro para la salud. Son ilegales y ilegales deberían quedarse. Ser drogadicto nunca es algo positivo.*

5. EXPRESAR DESACUERDO. EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA.

(GE26): *Las drogas no se deben legalizar porque siendo sustancias químicas que alteran las percepciones, las personas después de haberlas utilizadas no son las mismas. (...) Las drogas para el uso médico ya están legalizadas.*

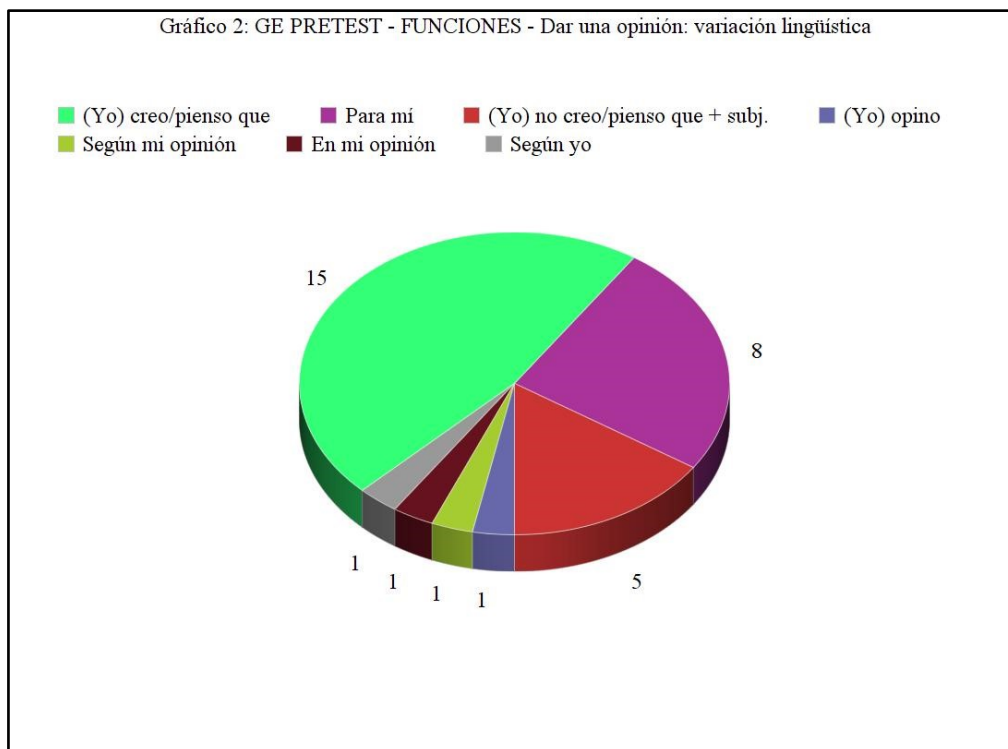
6. EXPRESAR DESACUERDO + DAR UNA OPINIÓN. EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA. PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO.

(GE32): *No estoy de acuerdo con mi compañero y pienso que lo de la droga es un tema muy importante. Mucha veces es dejado al margen y no se habla de la droga porque sigue siendo algo considerado malo y que perjudica la salud. (...) Todo eso podría influenciarme para pensar como tú pero hay que considerar también el libre uso. (...)*

7. EXPRESAR DESACUERDO. EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA. EXPRESAR DESAPROBACIÓN

(GE34): *Yo no soy de la misma opinión. Las drogas, sobre todo las drogas químicas y artificiales, son muy peligrosas porque alteran las funciones de nuestro cerebro y crean una dependencia muy fuerte y todo eso nunca es positivo para la salud física y mental del individuo.*

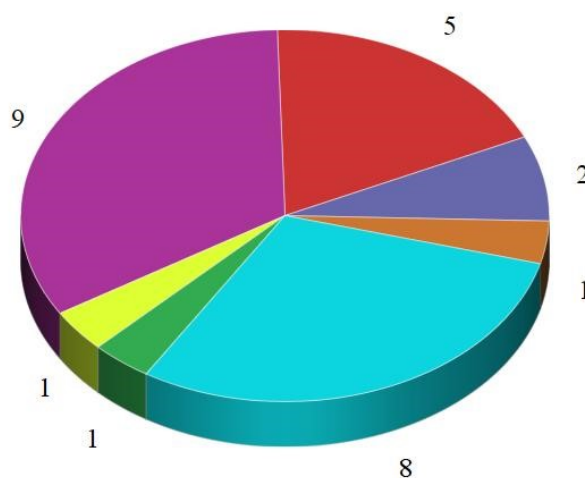
Dado el relieve de las funciones DAR UNA OPINIÓN y EXPRESAR DESACUERDO, se observa en detalle cómo se desglosan en términos de variación de estructuras lingüísticas, las funciones que el GE usa mayormente para expresar desacuerdo. Se calculan los valores sobre el número total de ocurrencias, que se observan en el corpus de respuestas (*Anexo 2*).



Con respecto a la función DAR UNA OPINIÓN, se observa que hay una variación de siete estructuras diferentes, pero que la mayoría de las veces (15) se expresa una opinión mediante la estructura *(yo) creo/pienso que*, en su forma positiva, alternando los verbos *creer* y *pensar*, mientras que la forma *para mí*, es la segunda opción que más aparece (8). La tercera modalidad más empleada es la forma negativa *(Yo) no creo/pienso que*. Otras modalidades que se registran, que pero solo aparecen cada una vez en el corpus, son: *según mi opinión* (GE41), *en mi opinión* (GE42), *según yo* (GE43), *(Yo) opino* (GE20).

Gráfico 3. GE PRETEST - FUNCIONES - Expresar desacuerdo: variación lingüística

■ (Yo) no estoy de acuerdo con eso      ■ (Yo) no estoy de acuerdo      ■ (No,) + opinión contraria  
■ (Yo) no estoy de acuerdo + con + SN      ■ (Yo) no soy de la misma opinión  
■ (Yo) no estoy de acuerdo + contigo      ■ (Yo) no estoy de acuerdo con + infinitivo



El Gráfico 3. ilustra la variación de la función EXPRESAR DESACUERDO, que, como se puede observar, presenta un valor de variación de estructuras lingüísticas que es el mismo con respecto a la función precedente, de hecho se cuentan siete formas diferentes. Las fórmulas que más aparecen en el corpus de respuestas son: *(Yo) no estoy de acuerdo* (9) y *(Yo) no estoy de acuerdo + contigo* (8), se responde por tanto con una estructura que marque claramente una oposición, un desacuerdo, y más veces se subraya el desacuerdo directo con el interlocutor mediante el pronombre personal complemento *contigo*. La tercera modalidad de expresar desacuerdo es mediante una *opinión contraria*, como muestran los siguientes ejemplos:

(GE17): *Legalizar las drogas significaría aceptar una práctica ilegal y que hace daño a las personas.*

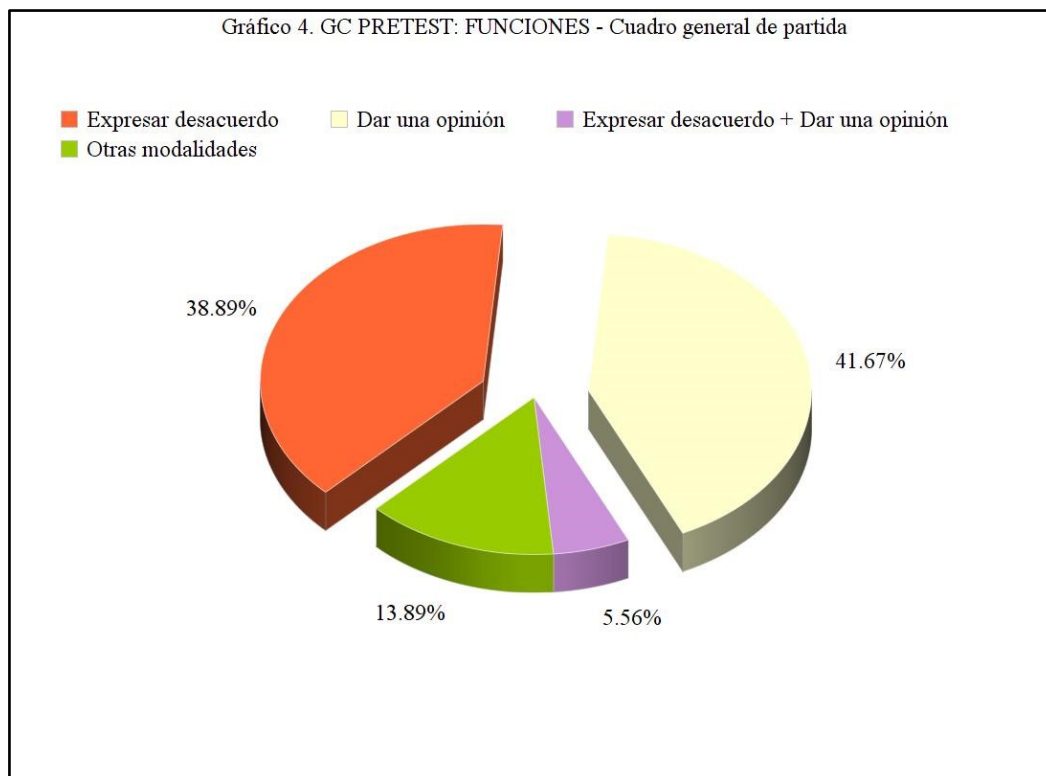
(GE38): *Las drogas no se deben legalizar porque pueden perjudicar a la salud de las personas y enriquecer los traficantes (...)*

Se encuentra en el corpus dos veces la fórmula *(Yo) no estoy de acuerdo + con + SN*:

(GE30), (GE32): *No estoy de acuerdo con mi compañero*

La fórmula restante es la expresión *(Yo) no soy de la misma opinión* (GE34), y *(Yo) no estoy de acuerdo + con + inf.* (GE28), que aparecen una vez en el corpus (ver Anexo 2).

### FUNCIONES: GC



En el Gráfico 4. se observa cómo el GC ha expresado desacuerdo en respuesta al *input* del pretest (§4.4.1). Sobre un total de 36 respuestas, se observa una distribución que tiene un exíguo margen de diferencia entre las funciones EXPRESAR DESACUERDO y DAR UNA OPINIÓN, cuyas estructuras representan, respectivamente el 38.89% y el 41.67% de las respuestas. En este caso, la combinación EXPRESAR DESACUERDO + DAR UNA OPINIÓN tiene una relevancia menor, en cuanto representa el 5.56% de las respuestas; en el corpus:

(GC9): *No estoy de acuerdo porque creo que las drogas no son buenas para la nuestra salud.No son una manera para divertirse y además dañan nuestro cuerpo.*

(GC17): *No soy de acuerdo; creo que las drogas no se deben legalizar porque entre la gente resultaría normal drogarse. (...)*

La parte restante, que corresponde al 13,89% de las respuestas, ha optado por otras funciones, combinándolas de forma diferente, para expresar desacuerdo. Se observa:

1. EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA

(GC27): *Mucha gente piensa que la legalización de la droga ayudaría la economía quitando dinero a las organizaciones criminales que todos los días ganan millones de euros por la droga. (...)*

2. PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO + DAR UNA OPINIÓN

(GC5): *Estoy de acuerdo pero para mí no todas las drogas se deberían legalizar (...)*

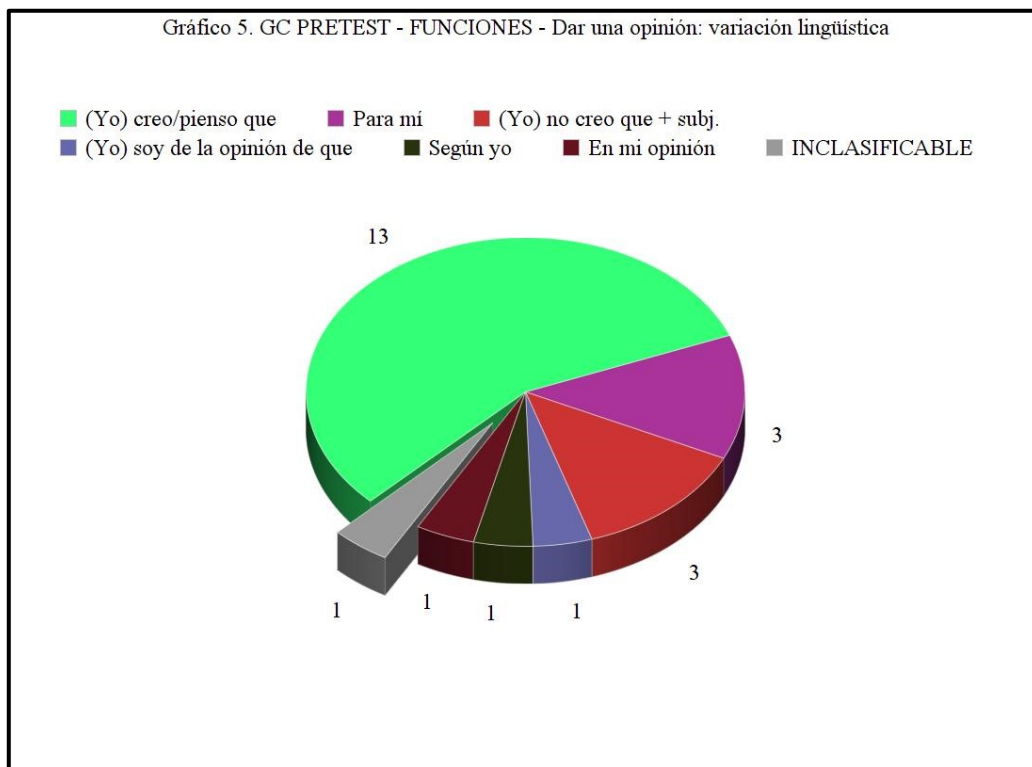
(GC28): *Tienes razón pero las drogas pueden matar a personas que no tienen la capacidad de renunciar a estas sustancias. En mi opinión legalizar las drogas podría tener algunos aspectos positivos pero al mismo tiempo podría llevar mas personas a utilizar estas sustancias sin control.*

3. MOSTRAR ESCEPTICISMO

(GC23): *Depiende por los tipos de drogas, algunas pueden ayudar las personas con problemas de salud pero otras son muy nocivas y peligrosas.*

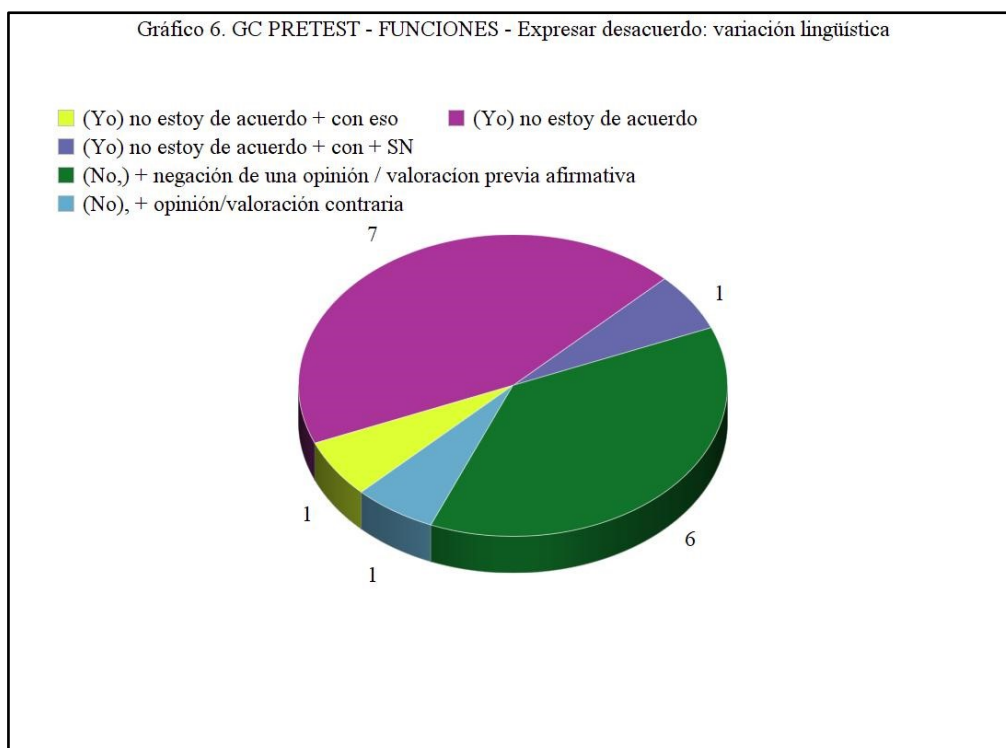
4. EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA + DAR UNA OPINIÓN

(GC29): *Las drogas han siempre existido y pienso que siempre existirán, yo pienso que se deberían legalizar para que sean más controladas. (...)*



Con respecto a la función DAR UNA OPINIÓN, se observa que hay una variación de seis estructuras diferentes, pero que la mayoría de las veces (13) se expresa una opinión mediante la estructura prototípica *(yo) creo/pienso que*, en su forma positiva, alternando los verbos *creer* y *pensar*. La

forma *para mí* presenta una distribución equivalente a la estructura en forma negativa *(Yo) no creo/no pienso que + subj*; ambas se registran 8 ocurrencias en el corpus de respuestas. Las modalidades restantes se presentan una sola vez en el corpus y se subdividen entre las formas: *en mi opinión* (GC28), *según yo* (GC2), *(Yo) soy de la opinión de que* (GC37). Con respecto al dato INCLASIFICABLE, que corresponde a la fórmula *según mi* (GC15), se ha tenido en cuenta la intención comunicativa relativa a DAR UNA OPINIÓN, considerando el dato en el cuadro general del Gráfico 4., pero no se ha podido clasificar precisamente la forma en cuanto híbrido entre las fórmulas “según yo” y “para mí”.



El Gráfico 3. ilustra la variación lingüística de estructuras empleadas por el GC para EXPRESAR DESACUERDO, y se cuentan un total de cinco modalidades. Las fórmulas que más aparece en el corpus de respuestas son: *(Yo) no estoy de acuerdo* (7) junto a la que se estructura como *negación de una opinión/valoración previa afirmativa* (6), es decir, la negación de cuanto acaba de afirmar el interlocutor. Véanse los siguientes ejemplos:

(GC10): **No deben legalizar** porque son peligrosas para la salud tuya y de tu familia. Los jóvenes no saben el peligro que hacen. Es un mal por la sociedad.

(GC18): Las drogas **no se deben legalizar** porque pueden producir daños cerebrales permanentes a las personas que las utilizan.

(GC21): *Las drogas **no se deberían legalizar** para reducir el consumo sobre todo a los jóvenes que son los que más se hacen influenciar por todas las sustancias y todas las actividades peligrosas que ellos consideran un medio que permite sentirse mayores.*

El PCIC considera esta modalidad como una entre las estructuras más básicas para la expresión del desacuerdo, ya que la coloca en un nivel inicial A1 (*Anexo 1* - sección FUNCIONES punto 2.10).

Las estructuras restantes solo aparecen una vez en el corpus de respuestas y se trata de la estructura (*Yo*) *no estoy de acuerdo* en combinación con los elementos:

1. + con + eso: (GC1): *Yo no estoy de acuerdo con lo que dices porque la legalización de las drogas significaría más posibilidades y facilidad por las personas drogadas de comprar y abusar (...)*
2. + con + SN: (GC19): *Yo no estoy de acuerdo con vosotros porque las drogas son nocivas para el cuerpo (...)*

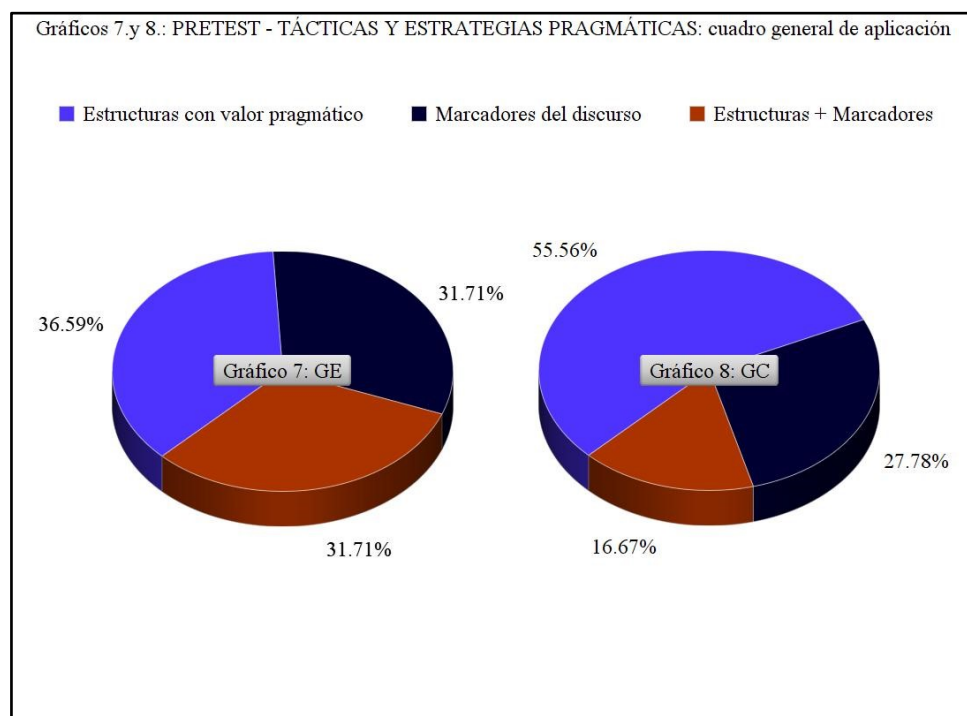
En un solo caso se expresa desacuerdo mediante una *opinión contraria*:

(GC3): *Personalmente, no estoy a favor de la legalización de las drogas. (...)*



## TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS

En esta sección se observan y se analizan las competencias pragmalingüísticas de partida de los dos grupos de participantes, es decir del GE y del GC. A partir de un cuadro general que muestra una perspectiva de conjunto con respecto a la puesta en práctica de Tácticas y Estrategias Pragmáticas, se entra en el detalle analizando los que se han definido como indicadores de competencia pragmalingüística en el marco de referencia elaborado (*Anexo I*).



Los Gráficos 7. y 8. muestran el cuadro general relativo a las Tácticas y Estrategias Pragmáticas que los dos grupos de participantes han puesto en práctica para gestionar el desacuerdo en respuesta al *input* del Pretest. Para llevar a cabo un primer análisis general se han repartido los indicadores del marco de referencia en tres macro categorías, que representan los fenómenos pragmalingüísticos observados en los corpus de respuestas. Las macro categorías se distinguen entre:

1. ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO: la presencia de recursos gramaticales, léxico-semánticos y suprasegmentales específicos que adquieren valor pragmático de uso en el contexto presentado.
2. MARCADORES DEL DISCURSO: el uso de partículas discursivas invariables que apoyan la comunicación con la pluralidad de valor semántico.

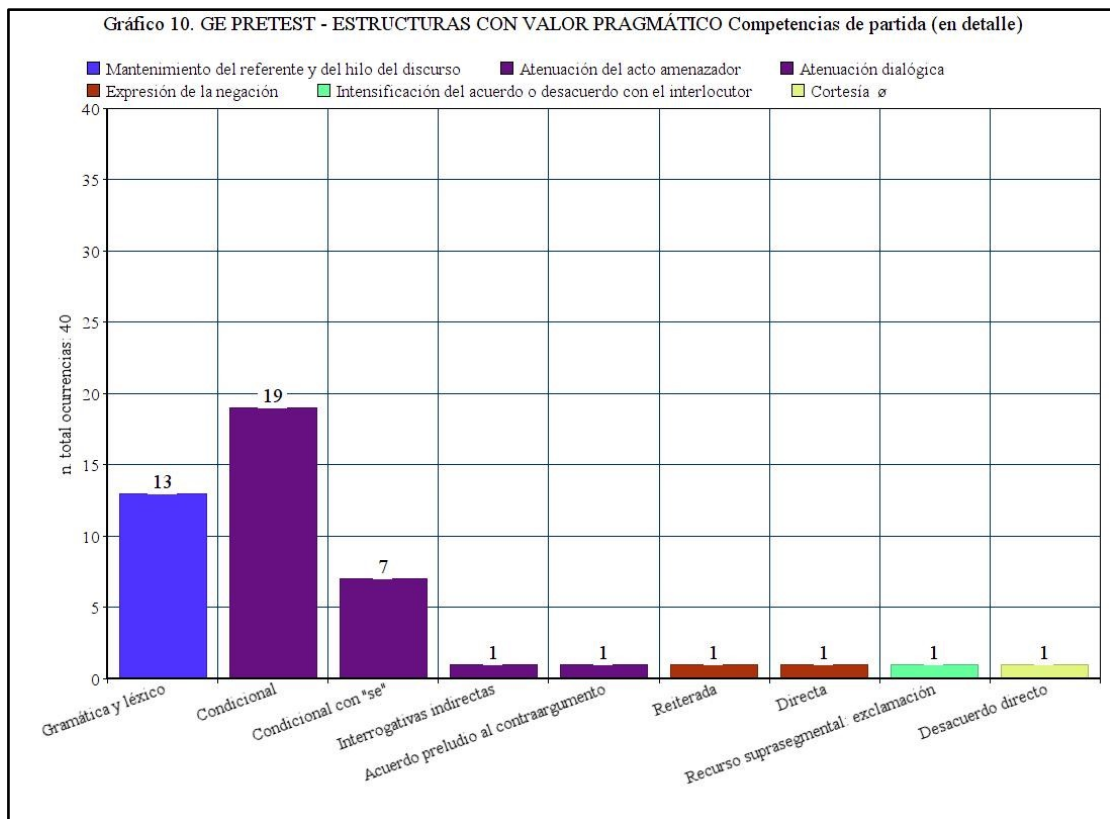
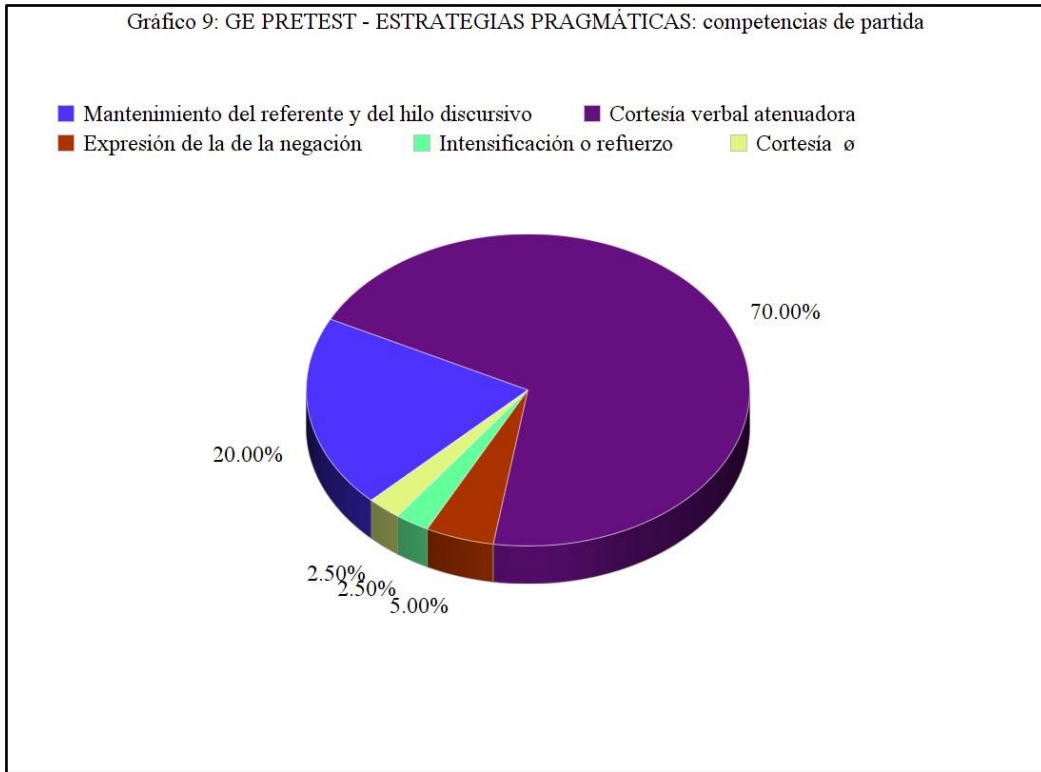
3. ESTRUCTURAS + MARCADORES: el uso en combinación de estructuras con valor pragmático y marcadores del discurso que une valores y efectos de las dos estrategias.

Se analiza la situación interna de cada grupo. El Gráfico 7. demuestra que para gestionar el desacuerdo, sobre un total de 41 respuestas, el GE en el 36.59% de los casos, emplea únicamente estructuras con valor pragmático como apoyo a la expresión del desacuerdo. El 31.71% de los sujetos usa únicamente marcadores del discurso como estrategia pragmático-discursiva para expresar desacuerdo, mientras que el restante 31.71% combina ambas estrategias como respuesta. El Gráfico 8. muestra en cambio el cuadro general del GC. Sobre un total de 36 respuestas, el 55.56% de las veces, expresa el desacuerdo empleando estructuras con valor pragmático como único apoyo, mientras el 27.78% usa únicamente marcadores del discurso. El 16.67% restante combina las dos estrategias.

Se entra en el detalle analizando, por cada grupo, cuáles son las estructuras con valor pragmático y los marcadores que se encuentran en el corpus de respuestas al pretest (*Anexo 2*) y se dan al final de todo el análisis ejemplos de respuestas que combinan las dos estrategias ESTRUCTURAS + MARCADORES.

El análisis detallado efectuado a partir de cada una de las tres macro categorías, permite delinear un cuadro de la situación relativa a la competencia pragmalingüística de partida que presentan los grupos de participantes, dato que va a ser útil para luego establecer comparaciones con las respuestas que se obtendrán del postest.

## ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO: GE



Los Gráficos 9. y 10. muestran respectivamente cuáles estructuras con valor pragmático los sujetos del GE han empleado al expresar desacuerdo en el pretest y a cuáles estrategias pragmáticas se

corresponden dichas estructuras. Analizando el total de las ocurrencias<sup>69</sup> que se encuentran en el corpus de repuestas (*Anexo 2*), se puede observar que la estructuras que mayormente se han usado remiten a estrategias de CORTESÍA VERBAL ATENUADORA (70.00%). El dato revela por tanto una fuerte tendencia a la atenuación del acto amenazador, y también dialógica. En lo específico se registra un amplio uso del *condicional* de cortesía (19) y del *condicional* de cortesía con “*se*” (7) como atenuadores del acto amenazador. Véanse por ejemplo:

(GE2): (...) Nuestra sociedad **debería** ser formada por jóvenes que se concentran sobre verdaderos valores es decir, estudio, familia y religión. El resultado de la legalización de las drogas convertiría nuestra sociedad en un mundo criminal y superficial. Para mí esto **sería** lo fin del mundo.

(GE19): Yo creo que no **deberían** legalizarlas porque muchas veces crean adicción y son peligrosas para la salud. Muchas personas arruinan sus vidas por causa de las drogas.

(GE6): (...) Es verdad que legalizándolas se quitaría su monopolio de las manos de las organizaciones criminales, pero **se haría** mucho más daño a los ciudadanos haciendo las drogas más accesibles.

(GE15): No **se deberían** legalizar las drogas porque hacen daño a la salud en cualquiera medida y no se puede controlar la consumación de cada individuo.

Como forma de atenuación del acto amenazador se registra en un caso el uso de *interrogativas indirectas*:

(GE25): (...) **No comprendo como** algunas personas quieran legalizar las drogas; de esta manera los drogados aumentarían y la situación degeneraría.

En otro caso la atenuación además de expresarse con un condicional de cortesía, se presenta también a nivel dialógico, con estructuras que implican un “*acuerdo parcial como preludeo a un movimiento contraargumentativo*”:

(GE32): (...) **Todo eso podría** influenciarme para pensar como tú **pero** hay que considerar también el libre uso. (...)

Si proseguimos el análisis, se desprende de los Gráficos 9. y 10. que la estrategia pragmática que más se pone en práctica después de la CORTESÍA VERBAL ATENUADORA es la estrategia denominada por el PCIC MANTENIMIENTO DEL REFERENTE Y DEL HILO DEL DISCURSO (*Anexo 1*), que se aplica en el 20.00% de los casos. “Mantener el referente y el hilo del discurso”, se puede definir como la estrategia que el PCIC considera más básica entre todas las tácticas y estrategias posibles, de hecho se podría considerar como una especie de “proto-estrategia” pragmalingüística. Las realizaciones de la estrategia faltan de elementos que tienen claros efectos sobre la esfera relacional, y se mantienen en un plano bastante orientado a la producción lingüístico-funcional, y en algunos casos lingüístico-

---

<sup>69</sup> La totalidad de las ocurrencias representa los valores del Gráfico 7. relativos a esa parte de sujetos que incluyeron en sus repuestas Estructuras con valor pragmático, es decir el 36.59% de las respuestas totales, más las estructuras empleadas en combinación con los Marcadores del Discurso.

formal, se podría definir como una estrategia pragmáticamente no marcada. Véanse algunos ejemplos:

(GE13): *No estoy de acuerdo. Para mi las drogas no pueden ser legalizadas en cuanto crean daños a nivel físico y psicológico. No es opinable para mi que en nuestra sociedad la legalización sea aprobada.*

(GE20): *Yo no estoy de acuerdo porque las drogas hacen mucho daño. Hay mucha gente que dice que hay algunas que son naturales y por eso pueden ayudar pero yo opino en manera diferente. Todas las drogas son un peligro para la salud. Son ilegales y ilegales deberían quedarse. Ser drogadicto nunca es algo positivo.*

(GE26): *Las drogas no se deben legalizar porque siendo sustancias químicas que alteran las percepciones, las personas despues de haberlas utilizadas no son las mismas. Lo que me alerta es el peligro de conducir con las drogas. Las drogas para el utilizo medico ya están legalizadas.*

La expresión de la negación representa en cambio el 5% de las estrategias pragmalingüísticas. En el corpus de respuestas se registran de hecho dos casos en los cuales se responde al desacuerdo con una negación de forma:

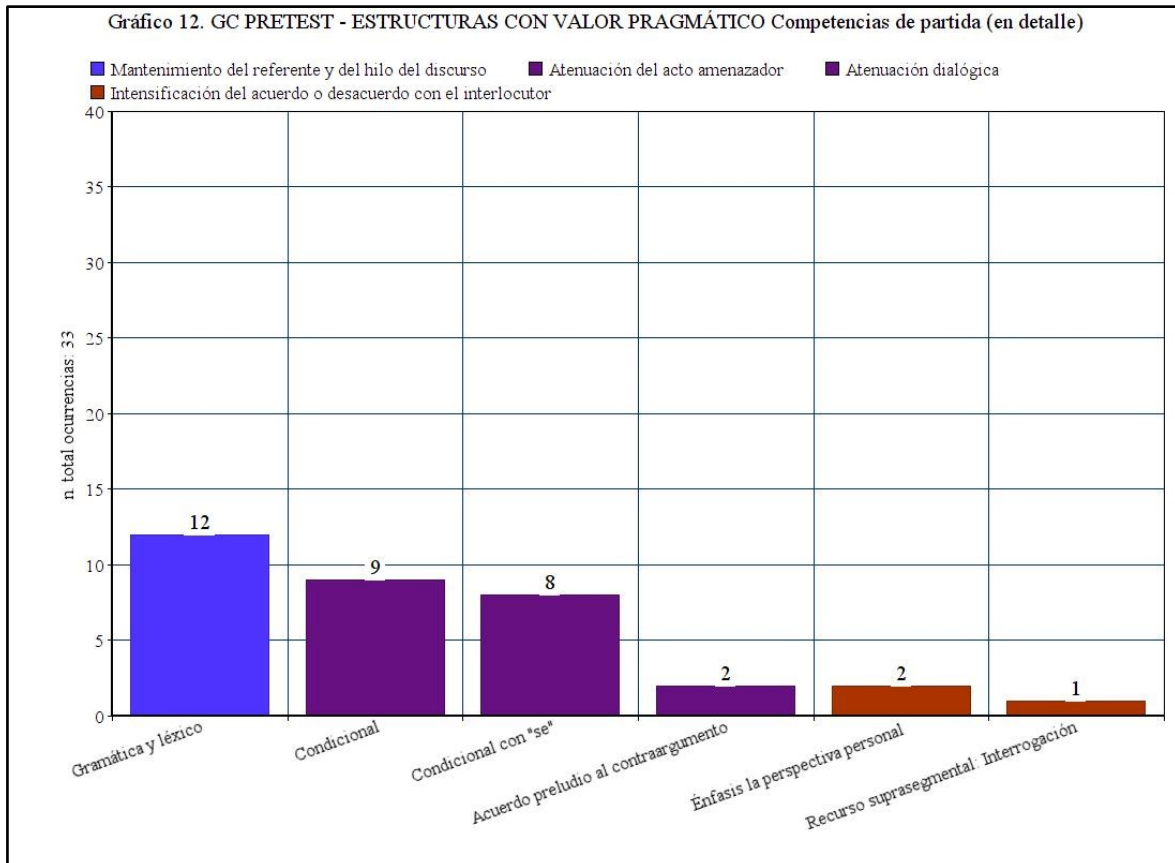
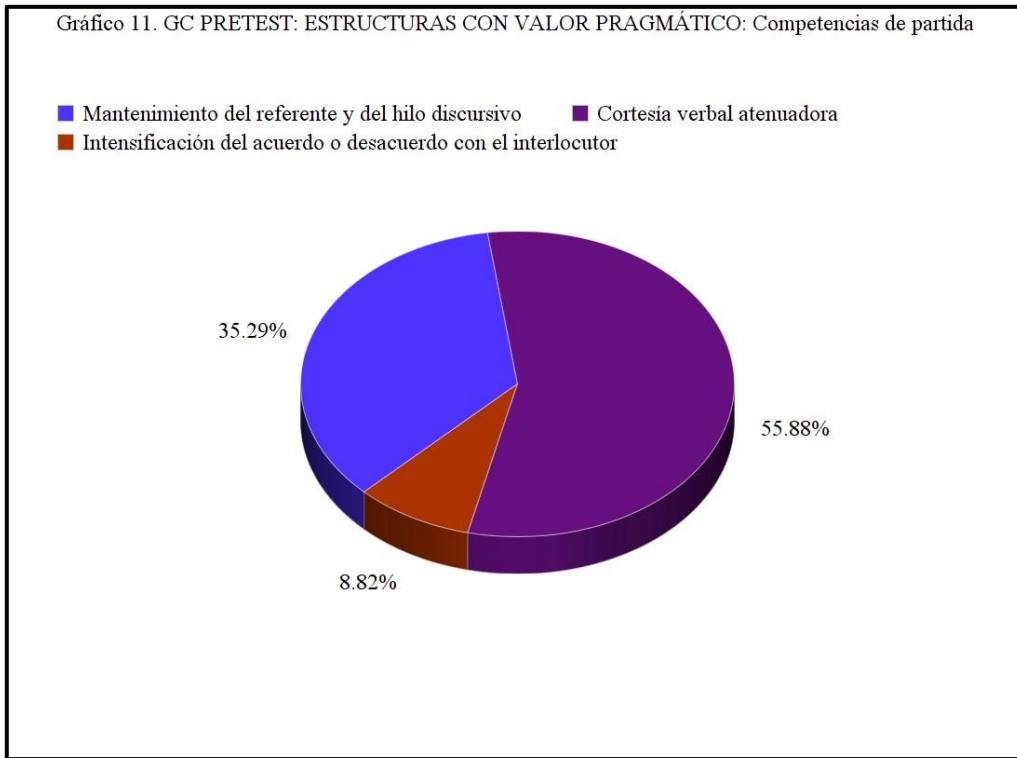
1. Reiterada: (GE5): *No, no estoy de acuerdo contigo. (...)*
2. Directa: (GS35): *No, yo creo que sea justo conservar nuestra mentalidad (...)*

Las restantes estrategias, es decir la INTENSIFICACIÓN DEL ACUERDO O DESACUERDO CON EL INTERLOCUTOR (2,5%) y la CORTESÍA Ø (2,5%), se presentan respectivamente en el corpus mediante un caso en el cual se registra el uso del recurso suprasegmental de la exclamación (GE18), y un caso donde se expresa desacuerdo de forma directa, sin cortesía atenuadora alguna (GE32). Véanse los ejemplos:

(GE18): *No es justo que las drogas se legalizan!*

(GE32): *Ese es un riesgo muy importante que compromite la comunidad, y no solamente los que usan drogas, sino también **quien no está de acuerdo como yo.***

## ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO: GC



Los Gráficos 11. y 12. muestran en cambio la situación del GC, y, como para el GE, indican respectivamente cuáles estructuras con valor pragmático los sujetos del GC han usado para expresar

desacuerdo en el pretest y a cuáles estrategias pragmáticas corresponden dichas estructuras. Se analiza también en este caso el total de las ocurrencias<sup>70</sup> que se encuentran en el corpus de respuestas al pretest (*Anexo 2*), y también en este caso, se puede observar que las estructuras que mayormente se emplean para expresar desacuerdo remiten a estrategias de CORTESÍA VERBAL ATENUADORA (55.88%). Se desprende del dato que, de nuevo, la tendencia mayor es la atenuación del acto amenazador, mediante el uso del modo *condicional* (9) de cortesía y del *condicional con “se”*(8). Véanse por ejemplo:

(GC1): *Yo no estoy de acuerdo con lo que dices porque la legalización de las drogas **significaría** más posibilidades y facilidad por las personas drogadas de comprar y abusar, (...)*

(GC25): *Yo creo que no, **sería** demasiado peligroso legalizar las drogas aunque **se podría** llegar a una situación de prohibición como pasó en los años '20 del siglo XX con el alcohol.*

(GC28): *(...) En mi opinion legalizar las drogas **podría** tener algunos aspectos positivos pero al mismo tiempo **podría** llevar mas personas a utilizar estas sustancias sin control.*

(GC7): *Yo pienso que las drogas no **se deberían** legalizar porque provocan daños a la salud y muchas veces la gente se muere. (...)*

(GC21): *Las drogas no **se deberían** legalizar para reducir el consumo sobre todo a los jovenes que son los que más se hacen influencer por todas las sustancias y todas las actividades peligrosas que ellos consideran un medio que permite sentirse mayores.*

Entre las respuestas del GC se registra también un caso de atenuación a nivel dialógico, y el desacuerdo se expresa por medio de un “*acuerdo parcial como preludeo al movimiento contraargumentativo*”:

(GC28): ***Tienes razón pero** las drogas pueden matar a personas que no tienen la capacidad de renunciar a estas sustancias.*

Siguiendo con el análisis se observa que la segunda estrategia que el GC pone en práctica es la que se ha definido como una “proto-estrategia”, es decir el MANTENIMIENTO DEL REFERENTE Y DEL HILO DEL DISCURSO. Su puesta en práctica representa el 35.29% de las presencias en el corpus de respuestas. Véanse por ejemplo:

(GC4): *No creo que las drogas se deben legalizar porque pueden crear dependencia en la mayoría de los casos llevando a enfermedades, problemas familiares y problemas lavorativos.*

---

<sup>70</sup> La totalidad de las ocurrencias representa los valores del **Gráfico 8**, relativos esa parte de sujetos que incluyeron en sus repuestas Estructuras con valor pragmático, es decir el 55.56% de las respuestas totales, más las estructuras empleadas en combinación con los Marcadores del Discurso.

(GC6): *Para mi las drogas no se deben legalizar porque pueden crear muchos problemas en la salud, son muy peligrosas, crean dependencia y se puede morir.*

(GC18): *Las drogas no se deben legalizar porque pueden producir daños cerebrales permanentes a las personas que las utilizan.*

La última estrategia que se registra es la INTENSIFICACIÓN DEL ACUERDO O DESACUERDO CON EL INTERLOCUTOR (que representa el restante 8.82%), la cual se expresa subrayando la perspectiva personal del desacuerdo mediante el adverbio *personalmente* a inicio de frase:

(GC3): ***Personalmente**, no estoy a favor de la legalización de las drogas.*

(GC32): ***Personalmente** yo creo que las drogas no se deben legalizar y no importa que tipo de droga es porque se parte por drogas como la marihuana y casi siempre se llega hasta la heroína. (...)*

Otra forma de INTENSIFICACIÓN que se observa es el recurso suprasegmental de la interrogación directa:

(GC14): *¿**Cuáles razones?** Yo creo que se deberían legalizar las drogas "ligera" como la marihuana.*



## MARCADORES DEL DISCURSO: GE

Gráfico 13. GE PRETEST - MARCADORES: competencias de partida

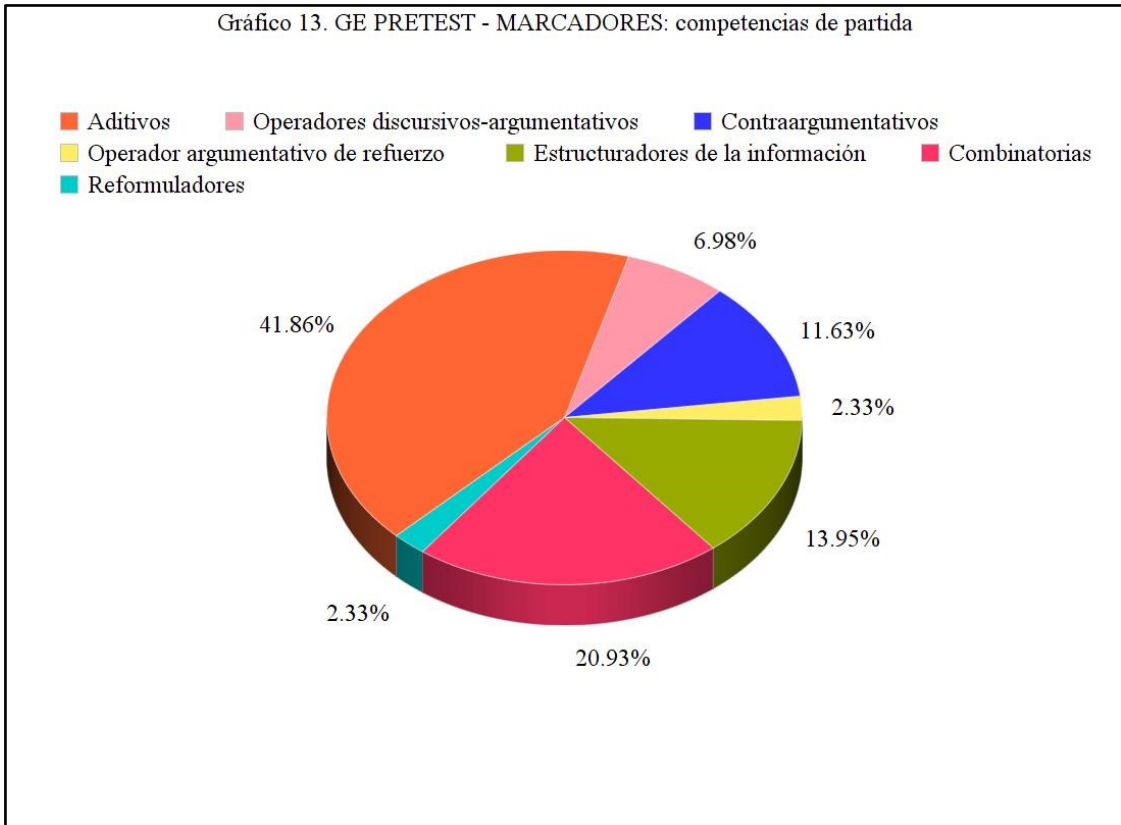
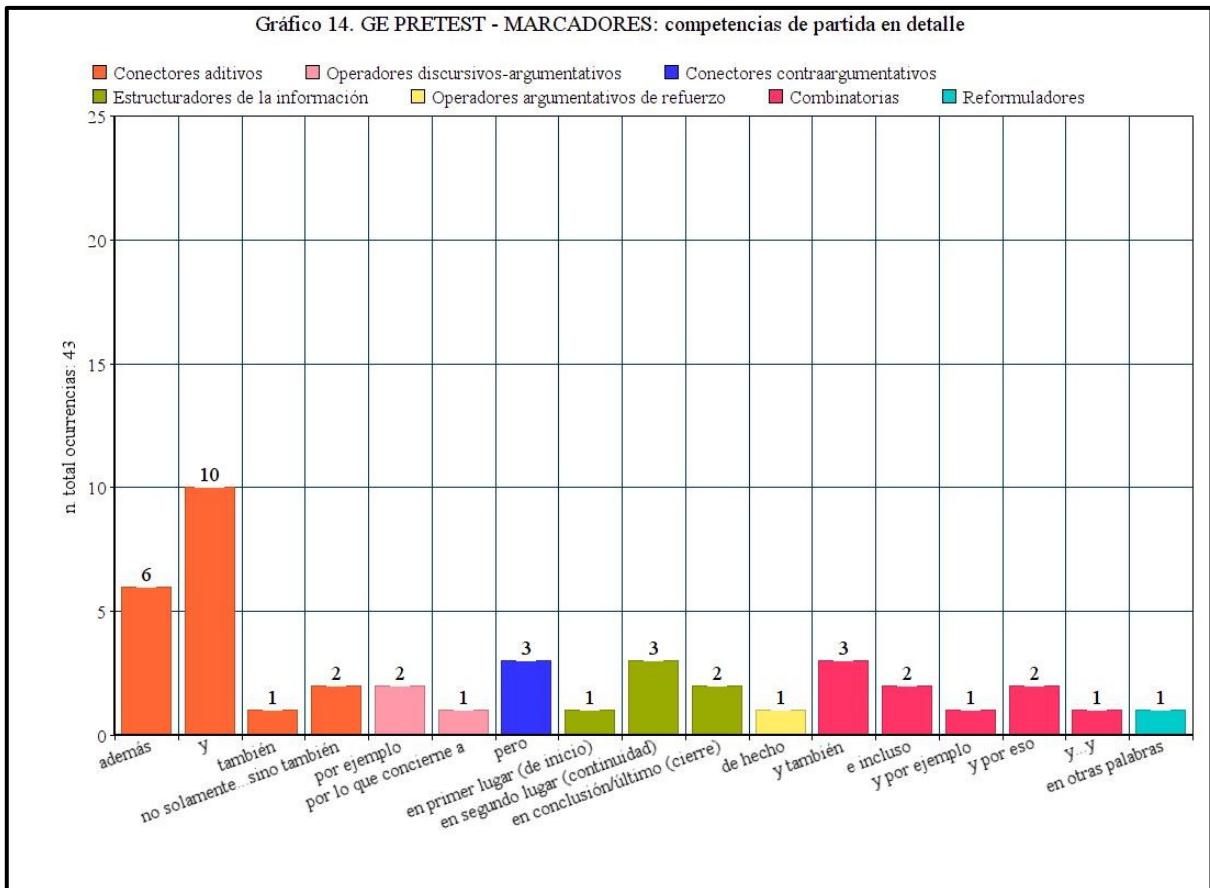


Gráfico 14. GE PRETEST - MARCADORES: competencias de partida en detalle



Los Gráficos 13. y 14. muestran el cuadro de partida relativo al uso de marcadores del discurso que se presenta en el corpus de repuestas del GE. Analizando el total de las ocurrencias<sup>71</sup> que se encuentran en el corpus de repuestas (*Anexo 2*), del Gráfico 13. se observa que la tipología que mayormente se ha usado en la expresión del desacuerdo es la de los CONECTORES ADITIVOS (41.86%). Entre los conectores aditivos se nota, como muestra el Gráfico 14., el uso más común del marcador *y* (10), seguido por el marcador *además* (6); en menor medida se encuentran los conectores aditivos *no solamente,...sino también* (2) y *también* (1). Todos transmiten un valor argumentativo. Véanse los ejemplos:

(GE1): *No estoy de acuerdo con lo que dice mi compañero porque creo que las drogas pueden llevar a una dependencia sobre todo en los jóvenes. **Además** las drogas son nocivas para la salud.*

(GE15): *No se deberían legalizar las drogas porque hacen daño a la salud en cualquiera medida y no se puede controlar la consumación de cada individuo.*

(GE33): *Para mí no porque son peligrosas y hacen muchos daños a las personas que le utilizan. **También** llevan a la dependencia y existen tráficos de droga que muchas veces llevan a guerrillas entre traficantes.*

(GE46): *Yo no estoy de acuerdo porque las drogas crean dependencia y son muy nocivas **no solo** por el cuerpo, **sino también** por el cerebro y por la personalidad de la persona.*

Los ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN constituyen la segunda tipología de mayor uso y representan el 13.95% de las ocurrencias en el corpus de respuestas del pretest. Entre estos se presentan fórmulas de inicio, *en primer lugar* (1), de continuidad, *en segundo lugar* (3) y de cierre, *en conclusión/en último* (2). Véanse los ejemplos:

(GE24): *No creo que las drogas se deben legalizar por varias razones: **en primer lugar**, las drogas no son saludables y crean problemas en el cuerpo sobremente al cerebro. **En según lugar**, las drogas crean afectión. Por estas razones, **en conclusión**, creo que legalizar las drogas sea un problema para la sociedad y para las personas.*

(GE41): *Según mi opinión no se deben legalizar las drogas porque hacen daño al hombre tanto físicamente como mentalmente. **En segundo lugar**, cuestan mucho y para mí no son necesarias al hombre porque crean solo problemas.*

Si se sigue con el análisis se puede notar la presencia de conectores CONTRAARGUMENTATIVOS, que representan el 11.63% del total de ocurrencias en el corpus de respuestas del GE. Se registran casos de uso de *pero* (3):

---

<sup>71</sup> La totalidad de las ocurrencias representa los valores del Gráfico 7. relativos a esa parte de sujetos que incluyeron en sus repuestas marcadores del discurso, es decir el 31.71% de las respuestas totales, más las estructuras empleadas en combinación con las Estructuras de valor pragmático.

(GE30): *No estoy de acuerdo con mi compañero **pero** hay drogas y drogas.*

Las tipologías restantes se distribuyen entre OPERADORES DISCRUSIVOS-ARGUMENTATIVOS (6.98%) representados por los marcadores *por ejemplo* (2) y *por lo que concierne a* (1), OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE REFUERZO (2.33%), representados por el marcador *de hecho* (1), y REFORMULADORES, en cuanto se registra el caso de *en otras palabras* (1). Véanse los ejemplos:

(GE4): *No estoy de acuerdo, para mí es un paso demasiado largo de hacer en eso momento de nuestra sociedad. Hay muchos lados negativos, **por ejemplo**, la cantidad de jovenes aumentaria demasiado.*

(GE43): *Según yo sería mejor legalizar las drogas ligeras como por ejemplo la marijuana, por qué podría ser una solución para desmenuir las actividades ilegales. **Por lo que concierne** las otras drogas, no hay que legalizarlas porque no tienen algún beneficio.*

(GE32): (...) *Tener en cuenta de la diferencia entre las que son pesadas y las que son ligeras permite alcanzar una solución de manera menos complicada. Si se toma en consideración el caso de la marijuana hay que conocer los efectos positivos que puede tener sobre la salud. **De hecho** esa "droga" realmente no es mala sino lo contrario. Permite rehabilitar, hasta completa desaparición de una enfermedad. (...)*

(GE42): (...) *Además sería difícil mantener el control sobre quien compra las drogas, **en otras palabras** no se sabría si quien compra las drogas lo hace por razones médicas o ludicas.*

Del Gráfico 13., se desprende que un porcentaje significativo de uso, el 20.93%, está representado por COMBINATORIAS entre marcadores. Se consideran las combinatorias de marcadores como unidades inseparables a la hora de analizar su valor conversacional (Briz Gómez, Pons Bordería 2010). En los casos específicos del corpus de respuestas del GE, las combinatorias que se encuentran están todas introducidas por el ADITIVO *y*, que es elemento de apoyo conversacional para una argumentación “in crescendo”. Véanse los ejemplos:

1. *y también/ y...también* (ADITIVO + ADITIVO):

(GE42): *Las drogas, en mi opinión, no se deberían legalizar tanto porque crean adición y hacen daño en quien las utiliza **y también** porque se legalizaría un mercado que desde su origen es ilegal.*

2. *e incluso/ y...incluso* (ADITIVO +ADITIVO):

(GE9): (...) *No estoy de acuerdo contigo. No creo que sea necesario recorrer a uso de sustancias peligrosas para estar mejor. Aunque tú tengas varias razones para afirmar la legalización de las drogas, yo creo que no hayan. Esas sustancias crean dependencia, cuestan mucho dinero **e incluso** hacen daño. (...)*

3. *y por ejemplo* (ADITIVO + OPERADOR DISCURSIVO-ARGUMENTATIVO):

(GE16): *Pienso que es un ojetivo válido, porque para mí sirve a quien tiene enfermedades **y por ejemplo** con el uso de la marhiujana pueden alentar sus patalogías y encontrarse mejor.*

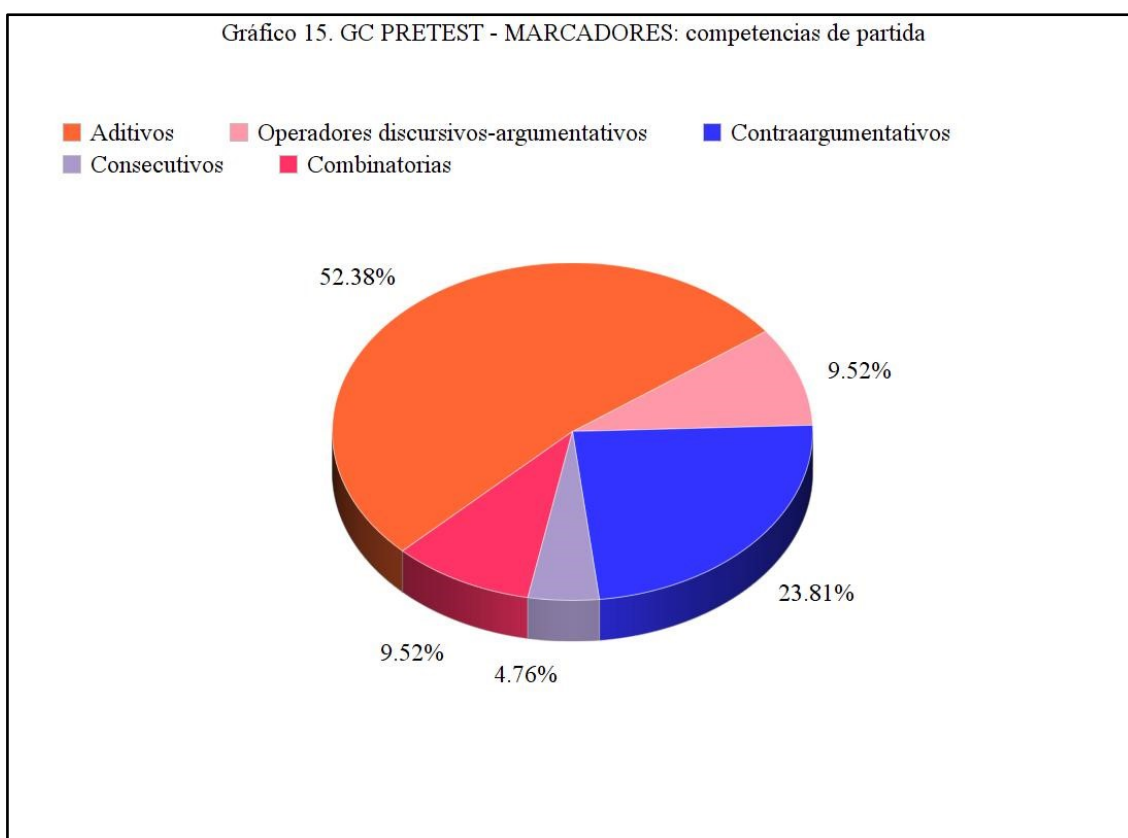
4. *y por eso* (ADITIVO + CONSECUTIVO):

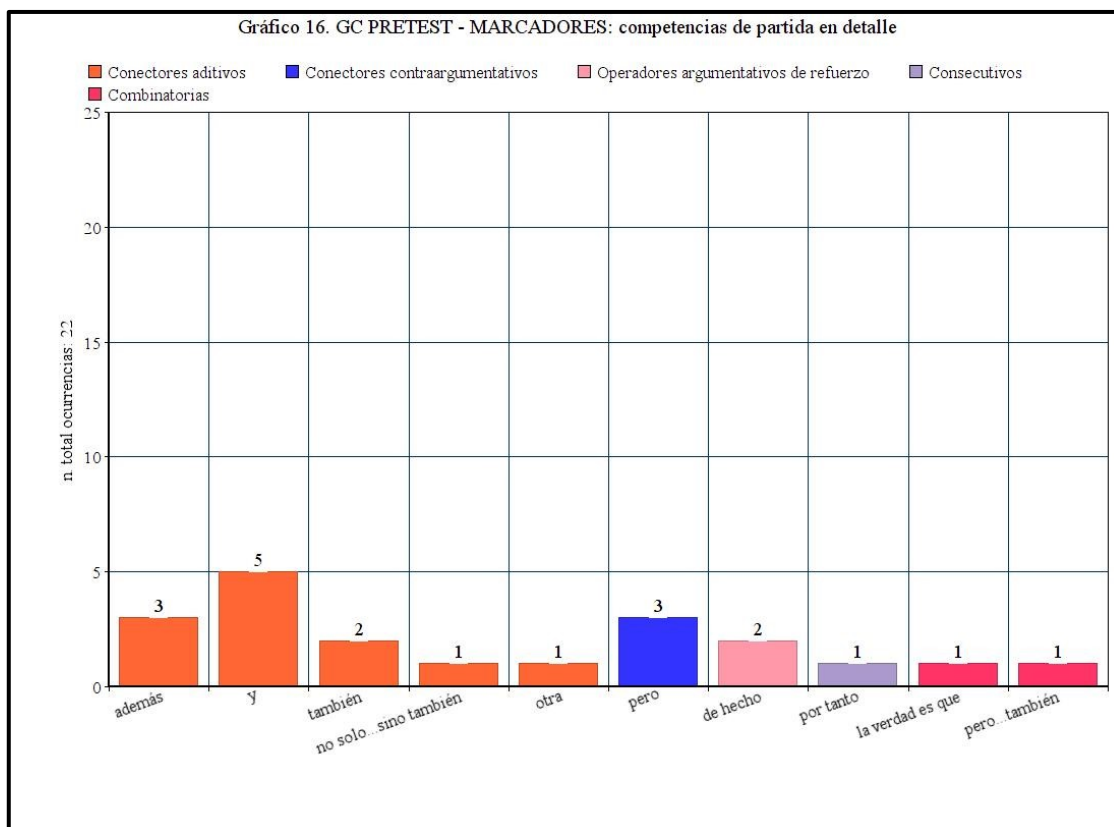
(GE20): *Yo no estoy de acuerdo porque las drogas hacen mucho daño. Hay mucha gente que dice que hay algunas que son naturales y por eso pueden ayudar pero yo opino en manera diferente. Todas las drogas son un peligro para la salud.*

5. *y...y* (ADITIVO+ADITIVO):

(GE34): *Las drogas, sobre todo las drogas químicas y artificiales, son muy peligrosas porque alteran las funciones de nuestro cerebro y crean una dependencia muy fuerte y todo eso nunca es positivo para la salud física y mental del individuo.*

### MARCADORES DEL DISCURSO: GC





Los Gráficos 15. y 16. muestran el cuadro de partida relativo al uso de marcadores del discurso que en cambio presenta el corpus de respuestas del GC. A partir del análisis de las ocurrencias<sup>72</sup> en el corpus de respuestas (*Anexo 2*), en el Gráfico 15. se observa que la tipología de marcadores que se ha empleado mayormente para responder al desacuerdo, son los conectores ADITIVOS (52.38%). El Gráfico 16. muestra que el conector *y* (5) es el que más está presente en las respuestas, seguido por *además* (3) y *también* (2). Los conectores *no solo...sino también* y *otra* aparecen ambos una vez en el corpus. En este caso también los aditivos adquieren un valor argumentativo. Véanse algunos ejemplos:

(GC3): (...) **Otra** desventaja de la drogadicción es la total alienación del individuo con respecto a la sociedad.

(GC12): No estoy de acuerdo porque las drogas representan un peligro por la sociedad. **No solo** dañan tu cuerpo, **sino también** pueden matarte.

(GC16): No creo que las drogas deban ser legalizadas porque son malas por la salud de todos y la dependencia puede llevar a una persona también a la muerte.

<sup>72</sup> La totalidad de las ocurrencias representa los valores del Gráfico 8. relativos esa parte de sujetos que incluyeron en sus repuestas marcadores del discurso, es decir el 16.67% de las respuestas totales, más las estructuras empleadas en combinación con las Estructuras de valor pragmático.

(GC29): *Las drogas han siempre existido y pienso que siempre existirán, yo pienso que se deberían legalizar para que sean más controladas. **También** el utilizzo puede ser más controlado y se puede prevenir el abuso de drogas.*

(GC30): *No estoy de acuerdo porque las drogas son peligrosas, provocan muertos y una fuerte dependencia sobre todo entre los jóvenes que tienen curiosidad en probarlas. **Además**, las drogas disminuyen las capacidades funcionales del cerebro.*

(GC36): *Yo no estoy de acuerdo porque las drogas causan muchas enfermedades y llevan las personas a hacer cosas malas porque no tienen más el control sobre sus acciones.*

Los CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS la tipología que después de los aditivos se encuentra mayormente presente en el corpus de respuestas de GC ya que representa el 23,81% del total de las ocurrencias. Se observa el uso de *pero* (3), véanse los ejemplos:

(GC26): *Creo que las drogas a veces pueden ser útil para la medicina, para curar algunas enfermedades. **Pero** si se legalizarán todos las disfrutarán y esto influirá sobre la salud de una persona.*

(GC25): *Yo creo que no, sería demasiado peligroso legalizar las drogas **aunque** se podría llegar a una situación de prohibición como pasó en los años '20 del siglo XX con el alcohol.*

Las tipologías restantes que se desprenden del Gráfico 15. muestra que se dividen entre los OPERADORES CONSECUTIVOS DE REFUERZO (9.52%), y los CONSECUTIVOS (4.76%). En el Gráfico 16. se nota que los porcentajes corresponden respectivamente a la presencia de *de hecho* (2) y de *por tanto* (1) en el corpus de respuestas. Véanse los ejemplos:

(GC7): *Yo pienso que las drogas no se deberían legalizar porque provocan daños a la salud y muchas veces la gente se muere. **De hecho** las drogas provocan adicción y para muchas personas es difícil dejar de drogarse.*

(GC38): *Las drogas no se deben legalizar porque en cuanto drogas no podemos tener control sobre ellas, además son nocivas para el cuerpo. **Por tanto** no se deben legalizar.*

En el GC las combinatorias entre marcadores tienen un peso mucho menos significativo, a partir de que representan en el corpus solo un 9.52%. De hecho se encuentra solo dos casos de combinatorias. Véase el ejemplo:

1. *la verdad es que*

(ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + CONECTOR QUE MODULA LA INTENSIDAD):

(GC27): (...) **La verdad es que** la situación económica no cambiaría porque el mercado quedaría en mano a estas organizaciones y el consumo de drogas volvería incontrolable.

2. *Pero...también* (CONTRAARGUMENTATIVO + ADITIVO):

(GC14): (...) **Pero** pienso **también** se debería usar solo para uso personal y no para venderla.

### ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO + MARCADORES: COMBINATORIAS

Como anticipado en la introducción al análisis del pretest (v. los Gráficos 7. y 8.), en las siguientes Tablas 12 y 13, se describen y se proporcionan ejemplos con respecto a las combinatorias ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO + MARCADORES, observadas en los corpus de respuestas al pretest del GE y del GC. El dato forma parte de las competencias de partida de los grupos participantes, y por tanto su descripción puede ser útil para comparar con el posttest eventuales variaciones de tendencia interna a los grupos.

**Tabla 12.** Combinatorias GE: Estructuras con valor pragmático + Marcadores

(31.73% - Gráfico 7)

ADITIVOS  
+ CONDICIONAL de  
CORTESÍA (con “SE”)

(GE9): (...) **Aunque** tú tengas varias razones para afirmar la legalización de las drogas, yo creo que no hayan. Esas sustancias crean dependencia, cuestan mucho dinero **e incluso** hacen daño. Hay mucha gente que se ha quedado sin blanca por causa de su dependencia, existen caso de familias arruinadas **y** hay personas que se han vuelto criminales para seguir comprando droga. (...) Yo creo que la situación **peyoraría** si las legalizaran.

(GE15): No **se deberían** legalizar las drogas porque hacen daño a la salud en cualquiera medida **y** no se puede controlar la consumación de cada individuo.

(GE17): Legalizar las drogas **significaría** aceptar una práctica ilegal **y** que hace daño a las personas. **Además existirían** muchos gastos públicos para curar las personas que se convertirán en drogadictos.

(GE19): Yo creo que no **deberían** legalizarlas porque muchas veces crean adicción **y** son peligrosas para la salud. (...)

(GE40): Yo no pienso que las drogas se deban legalizar, porque de esta manera cada vez más gente **se drogaria**. **Además** el utilizzo de estas sustancias puede llevar a consecuencias muy malas para nuestra salud, hasta la muerte.

(GE44): Para mí las drogas no se deben legalizar por varias razones: con la legalización se transmite un mensaje negativo a las nuevas generaciones, si las drogas son libres, los jovenes serán los mayores consumidores, **y** su salud **sería** en peligro.

---

INTENSIFICACIÓN  
SUPRASEGMENTAL  
+ ADITIVOS  
+ CONDICIONAL de  
CORTESÍA

(GE18): Yo no estoy de acuerdo. No es justo que las drogas se legalizan! Hay muchas más razones por las cuales no de debe legalizar. No es bueno por la salud **y** cada día **podría** pejorar.

---

ADITIVOS  
+ CONSECUTIVO  
+CONTRAARGUMENTATIVO  
+ CONDICIONAL de  
CORTESÍA

---

(GE20): (...) Hay mucha gente que dice que hay algunas que son naturales **y por eso** pueden ayudar **pero** yo opino en manera diferente. Todas las drogas son un peligro para la salud. Son ilegales **y** ilegales **deberían** quedarse. Ser drogadicto nunca es algo positivo.



<p>CONDICIONAL de CORTESÍA + ADITIVOS + ESTRUCTURADORES de la INFORMACIÓN</p>	<p>(GE28): (...) El gobierno <b>debería</b> promover más campañas enunciativas para que los jóvenes tomen conciencia de que las drogas representan un peligro y pueden <b>incluso</b> crear dependencia. <b>Por último</b>, creo que las drogas deberían ser utilizadas solamente en el ámbito médico.</p>
<p>CONTRAARGUMENTATIVO +CONDICIONAL de CORTESÍA con “SE”</p>	<p>(GE30): No estoy de acuerdo con mi compañero <b>pero</b> hay drogas y drogas. No se puede legalizar todas las drogas porque muchas matan el organismo. <b>Se podrían</b> legalizar las drogas ligeras que han un efecto menos claro en los que la usan.</p>
<p>OPERADOR ARGUMENTATIVO DE REFUERZO + ADITIVOS ESTRUCTURADORES de la INFORMACIÓN + ACUERDO PARCIAL, COMO PRELUDIO A UN MOVIMIENTO CONTRAARGUMENTATIVO + CONDICIONAL de CORTESÍA  + ADITIVOS + CORTESÍA ø</p>	<p>(GC32): (...) <b>De hecho</b> esa "droga" realmente no es mala sino lo contrario. Permite rehabilitar, hasta completa desaparición de una enfermedad. <b>Además</b> de la salud, legalizando una droga como esta podemos reducir el fenómeno de la mafia en Italia que se basa en ese comercio ilegal. <b>En segundo lugar</b>, beneficio por el Estado es mayor recaudación de impuestos que permite incrementar la economía del Estado. <b>Todo eso podría influenciarme</b> para pensar como tú <b>pero</b> hay que considerar también el libre uso. Muchas personas no <b>respetarían</b> las reglas, la ley, habría que destinar dinero público para la construcción de lugares donde se pueda consumir. (...) Ese es un riesgo muy importante que compromete la comunidad, <b>no solamente</b> los que usan drogas, <b>sino también</b> quien <b>no está de acuerdo como yo</b>.</p>
<p>CONDICIONAL de CORTESÍA con “SE” + ADITIVOS + REFORMULADORES</p>	<p>(GE42): Las drogas, en mi opinión, no <b>se deberían</b> legalizar tanto porque crean adición y hacen daño en quien las utiliza y <b>también</b> porque se legalizaría un mercado que desde su origen es ilegal. <b>Además sería</b> difícil mantener el control sobre quien compra las drogas, <b>en otras palabras no se sabría</b> si quien compra las drogas lo hace por razones médicas o ludicas.</p>
<p>CONDICIONAL de CORTESÍA + OPERADOR DISCURSIVO DE CONCRECIÓN + OPERADOR DISCURSIVO DE FOCALIZACIÓN</p>	<p>(GE43): Según yo <b>sería</b> mejor legalizar las drogas ligeras como <b>por ejemplo</b> la marijuana, por qué podría ser una solución para desmenuir las actividades ilegales. <b>Por lo que concierne</b> las otras drogas, no hay que legalizarlas porque no tienen algún beneficio.</p>

**Tabla 13.** Combinatorias GC: Estructuras con valor pragmático + Marcadores

(16.67% - Gráfico 8)

<p>INTENSIFICACIÓN O REFUERZO + OPERADOR ARGUMENTATIVO DE REFUERZO + ADITIVOS</p>	<p>(GC3): <b>Personalmente</b>, no estoy a favor de la legalización de las drogas. <b>De hecho, además</b> de crear adicción, perjudican gravemente la salud de la mayoría de órganos vitales. <b>Otra</b> desventaja de la drogadicción es la total alienación del individuo con respecto a la sociedad.</p>
<p>EXPRESAR ACUERDO PARCIAL, COMO PRELUDIO A UN MOVIMIENTO CONTRAARGUMENTATIVO + CONDICIONAL de CORTESÍA con “SE”</p>	<p>(GC5): <b>Estoy de acuerdo pero</b> para mí no todas las drogas se deberían legalizar, solo las drogas ligeras porque si se legalizaran todas mantener el control de los ciudadanos <b>sería</b> difícil si no imposible.</p>
<p>CONDICIONAL de CORTESÍA con “SE” + OPERADOR ARGUMENTATIVO DE REFUERZO</p>	<p>(GC7): Yo pienso que las drogas no <b>se deberían</b> legalizar porque provocan daños a la salud y muchas veces la gente se muere. <b>De hecho</b> las drogas provocan adicción y para muchas personas es difícil dejar de drogarse.</p>
<p>RECURSO DEL ACUERDO O DESACUERDO CON INTERLOCUTOR SUPRASEGMENTAL  + CONDICIONAL de CORTESÍA con “SE”  +CONTRAARGUMENTATIVO  +ADITIVOS</p>	<p>(GC14): <b>¿Cuáles razones?</b> Yo creo que <b>se deberían</b> legalizar las drogas "ligera" como la marihuana. Es utilizando también por uso médico y legalizandola se va a reducir también el comercio ilegal. <b>Pero</b> pienso <b>también se debería</b> usar solo para uso personal y no para venderla.</p>
<p>CONDICIONAL de CORTESÍA + CONTRAARGUMENTATIVO</p>	<p>(GC25): Yo creo que no, <b>sería</b> demasiado peligroso legalizar las drogas <b>aunque</b> se podría llegar a una situación de prohibición como pasó en los años '20 del siglo XX con el alcohol.</p>
<p>CONDICIONAL de CORTESÍA con “SE” +ADITIVOS</p>	<p>(GC29): Las drogas han siempre existido y pienso que siempre existirán, yo pienso que <b>se deberían</b> legalizar para que sean más controladas. <b>También</b> el utilizzo puede ser más controlado y se puede prevenir el abuso de drogas.</p>

#### **4.8.1.2 Análisis de la Actividad Didáctica – PARTE I.IV**

En esta sección se describen los resultados obtenidos tras la reflexión sobre los valores funcionales y pragmalingüísticos derivados de la exposición al *input* audiovisual y de la lectura de las transcripciones de los diálogos presentados en las grabaciones. Como ya se ha expuesto en el apartado de descripción de los materiales (§4.4), la visualización de las grabaciones y las relativas transcripciones subdivididas en los FRAGMENTOS #1/ #2/ #3, constituyen el *input* que vehicula la información pragmalingüística. Las transcripciones constituyen el elemento de diferencia fundamental entre los dos grupos, en cuanto se presentan al GE potenciadas con estrategias de *textual noticing* (§4.4.2), mientras al GC se presentan sin realce textual. La forma de presentación diferenciada del *input* textual consiste por tanto en el tratamiento, que se inserta en un contexto de aprendizaje inductivo autónomo. Cada una de las tres transcripciones relativas a los fragmentos audiovisuales es acompañada por la misma actividad de reflexión lingüística, con el objetivo de aumentar la capacidad de leer y procesar el valor funcional y pragmalingüístico de los elementos aportados por el *input*.

#### **APORTACIÓN DEL INPUT TEXTUAL**

Los elementos que se describen a continuación representan las formas y estrategias pragmalingüísticas que se han observado a partir del material audiovisual, es decir las modalidades empleadas por los nativos españoles en el contexto situacional relativo al desacuerdo durante una discusión argumentativa. Los elementos que se van a describir corresponden con los elementos presentado al GE mediante realce textual, y se observan también en el *input* presentado al GC sin realce textual. Se describen los elementos aportados por el *input* textual empleando el marco de referencia relativo a la descripción del pretest. Se focaliza la atención por tanto sobre FUNCIONES, ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO y MARCADORES DEL DISCURSO. Se mantiene de esta forma una homogeneidad descriptiva.

Para una lectura de las transcripciones completa se remite al *Anexo 7*, relativo a los materiales sometidos a los informantes para la experimentación.

Partiendo por un análisis de las FUNCIONES que los diálogos de los vídeos transmiten, cabe observar, que al ser material auténtico, estructuras y formas corresponden de manera menos directa a las estructuras prototípicas para la expresión del desacuerdo listadas en el *Plan Curricular (Anexo 1)*. En las transcripciones es posible registrar los siguientes elementos:

**Tabla 14. Funciones**

EXPRESAR LA OPINIÓN	
FRAGMENTO #1	<i>no creo que</i> <i>yo creo que</i>
EXPRESAR UNA CONDICIÓN/POSIBILIDAD/ FORMULAR UNA HIPÓTESIS	
FRAGMENTO #1	<i>pongamos el caso de</i> <i>(porque) si</i> <i>(y) si</i>
FRAGMENTO # 2	<i>(y) si</i>
FRAGMENTO #3	<i>pongamos que</i>
EXPRESAR UNA VOLUNTAD	
FRAGMENTO #1	<i>no quiero que</i>
PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO	
FRAGMENTO #1	<i>pero</i> <i>sí sí pero</i> <i>claro pero</i>
FRAGMENTO #2	<i>pero</i> <i>yaa pero</i> <i>no tiene por qué</i>
FRAGMENTO #3	<i>peroo</i> <i>pero</i> <i>sí pero</i> <i>bueno pero</i> <i>¡noo pero...!</i>

EXPRESAR DESACUERDO: desacuerdo rotundo

FRAGMENTO #2	<i>¡No!</i>
EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA	
FRAGMENTO #2	<i>y aún ahí</i> <i>ahí sí que</i> <i>¡Claro!</i>
FRAGMENTO #3	<i>¡Claro que...!</i>

Pasando a las TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS, se analizan las aportaciones relativas a ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO y a los MARCADORES DEL DISCURSO:

**Tabla 15.** Estructuras con valor pragmático

EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN	
FRAGMENTO #2	<i>¡No!</i>
FRAGMENTO #3	<i>Nooo</i>
INTENSIFICACIÓN O REFUERZO: intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor	
RECURSO SUPRASEGMENTAL: tono exclamativo	
FRAGMENTO #1/ #2/ #3	<i>¡Sí!</i> <i>¡Una ley muy fuerte!</i> <i>¡Da igual!</i>
RECURSO SUPRASEGMENTAL: interrogaciones	
FRAGMENTO #1	<i>¿Por qué? // ¿Por qué no? (repetitivas a eco)</i>
FRAGMENTO #2	<i>¿Pero quién...?</i>
MODO IMPERATIVO	

FRAGMENTO #1	<i>¡Fúmatela!</i> <i>¡No salgas!</i>
--------------	---

**CORTESÍA VERBAL ATENUADORA: condicional de cortesía**

FRAGMENTO #2	<i>eso no se podría hacer</i>
FRAGMENTO #3	<i>porque acabaría</i> <i>habría que</i> <i>pero sería</i>

**CORTESÍA VERBAL ATENUADORA: concesión como minimización del desacuerdo**

FRAGMENTO #1	<i>claro, pero</i>
FRAGMENTO #1	<i>Si sí pero</i>
FRAGMENTO #1/#2	<i>Pues yaa</i>
FRAGMENTO #2	<i>Yaa pero</i>
FRAGMENTO #3	<i>bueno pero</i>

**Tabla 16.** Marcadores del discurso y combinatorias

<b>CONECTORES ADITIVOS: coadyuvante de la conversación</b>	
FRAGMENTO #1/#2	<i>Y</i> (a inicio de frase)
<b>CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS</b>	
FRAGMENTO #1/ #2/ #3	<i>pero</i> (a inicio de frase)
FRAGMENTO #1/ #2	<i>pero</i> (conector)
FRAGMENTO #1/ #3	<i>perooo</i>
<b>ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN</b>	
FRAGMENTO #3	<i>pues</i>
<b>CONSECUTIVOS</b>	
FRAGMENTO #1	<i>por eso</i>
<b>REFORMULADORES</b>	
FRAGMENTO #2/ #3	<i>o sea</i>
<b>CONECTOR: justificativo – explicativo</b>	
FRAGMENTO #2	<i>es que</i>

## MODALIDA EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL

FRAGMENTO #1/ #2/ #3	<i>¡Claro!</i> (asentimiento)
FRAGMENTO #2	<i>Claro que</i>

## REGULADORES DE LA CONVERSACIÓN: ámbito volitivo de aceptación

FRAGMENTO #1/ #2/ #3	<i>¡Sí!</i>
FRAGMENTO #1/ #3	<i>¡Sííí!</i>
FRAGMENTO #1/ #2	<i>¡Vale!</i>

## REGULADORES DE LA CONVERSACIÓN: ámbito volitivo de no aceptación

FRAGMENTO #2	<i>¡No!</i>
FRAGMENTO #3	<i>Nooo</i>

## APÉNDICE COMPROBATIVO

FRAGMENTO #2	<i>¿Ah sí?</i>
--------------	----------------

## REGULACIÓN CONVERSACIONAL: enfocadores de la alteridad

FRAGMENTO #3	<i>¡Escucha!</i>
--------------	------------------

## MARCADORES: COMBINATORIAS

FRAGMENTO #1	
VOLITIVO DE ACEPTACIÓN + CONTRAARGUMENTO + OPERADOR ARGUMENTATIVO DE REFUERZO	<i>ya pero en verdad</i>
MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL (negociación) + CONTRAARGUMENTATIVO	<i>claro pero</i>
ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + VOLITIVO DE ACEPTACIÓN	<i>Pues yaa</i>
VOLITIVO DE ACEPTACIÓN + CONTRAARGUMENTO	<i>Sí sí pero</i>
FRAGMENTO #2	
ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + VOLITIVO DE ACEPTACIÓN	<i>pues yaa</i>
VOLITIVO DE ACEPTACIÓN + CONTRAARGUMENTO	<i>Yaa pero</i>
FRAGMENTO #3	
VOLITIVO DE ACEPTACIÓN + CONTRAARGUMENTATIVO (acuerdo parcial, como preludeo a un movimiento contraargumentativo)	<i>bueno pero</i>
CONTRAARGUMENTATIVO + COMENTADOR	<i>pero entonces</i>
ESTRUCTURADOS DE LA INFORMACIÓN + PRONOMBRE DEMOSTRATIVO NEUTRO (compartir la opinión)	<i>pues eso</i>
ENFOCADOR DE LA ALTERIDAD + CONTRAARGUMENTATIVO (Introducción de un nuevo argumento contrario)	<i>¡Escucha pero...!</i>

Como se puede observar, el *input* textual que se propone a los grupos vehicula mucha de la información pragmalingüística mediante marcadores del discurso y sus combinatorias. Retomando los principios de van Eemeren y Grootendorst (§4.8.1), que se han empleado como posible modelo de conducta verbal relativo a las discusión argumentativa y a su potencial conflictivo, se define la producción auténtica como totalmente orientada a procesos de *socialization*. El *input* audiovisual en combinación con la transcripción de los diálogos se proponen como *input* múltiple que tiene el objetivo de permitirles a los aprendices observar las dinámicas interaccionales relativas a la situación presentada y contextualizar formas y estructuras. La reflexión pragmalingüística prosigue con una actividad relativa al análisis del valor funcional de las estructuras y las formas que se observan en las transcripciones, elementos que son objetos de *textual noticing* para la transcripción presentada al GE. La forma en la cual los dos grupos GE y GC llevan a cabo la actividad, puede constituir un primer dato con respecto a la eficiencia de las estrategias de *textual noticing* para la transmisión de conocimiento pragmático.

Como ya se ha expuesto en el apartado de descripción de los materiales (§4.3.2), se presenta a los aprendices un espectro de categorías que se han definido a partir de diferentes estudios que teorizan rasgos y características del acto lingüístico del desacuerdo (Locher 2004), así como su gestión y dinámicas interaccionales culturalmente orientadas (Landone 2009). De estas categorías se presentan los resultados relativos a las que se consideran más adherentes con respecto a los elementos aportados en lo efectivo por los diferentes *input* lingüísticos audiovisuales y textuales sometidos a los aprendices.

Se centra por tanto la descripción en las siguientes categorías:

1. Introducir una opinión
2. Contraargumentar
3. Reducir el conflicto
4. Expresar que se está seguros/convencidos de algo
5. Poner en duda
6. Desresponsabilizarse de la afirmación
7. Compartir el punto de vista
8. Ser descorteses

A continuación, por cada categoría, se introducen una serie de tablas comparativas los resultados globales relativos al reconocimiento de las correspondencias forma/estructura- valor pragmalingüístico funcional tras las visualización de los tres FRAGMENTOS y la lectura de su



transcripción. Por la gran cantidad de datos registrados, se van a introducir los más significativos, es decir las formas y estructuras que, por número de ocurrencias en las respuestas, constituyen un dato representativo de tendencia, y no un dato único, aislado.

**Tabla 17.** Actividad de reflexión: INTRODUCIR UNA OPINIÓN

GE		GC	
<i>no creo que</i>	n.23	<i>no creo que</i>	n.12
<i>pero yo creo que</i>	n.11	<i>yo creo que</i>	n.12
<i>(yo) creo que</i>	n.10	<i>¡Escucha!</i>	n. 4
<i>No quiero que</i>	n. 9	<i>pongamos que</i>	n.4
<i>Es que</i>	n. 9	<i>¿Cuánta gente por cinco euros no tiene la felicidad al alcance de las manos?</i>	n.4
<i>Pero</i>	n. 7	<i>o sea</i>	n.3
<i>Pongamos que</i>	n. 6	<i>Bueno pero</i>	n. 3
<i>Bueno pero</i>	n. 4	<i>no quiero que</i>	n.2
<i>Pero entonces</i>	n. 3	<i>pero yo creo que</i>	n. 2

**Tabla 18.** Actividad de reflexión: CONTRAARGUMENTAR

GE		GC	
<i>Pero</i>	n. 62	<i>Pero</i>	n. 31
<i>Sí sí pero</i>	n. 23	<i>Ya pero en verdad</i>	n. 18
<i>Ya pero</i>	n. 18	<i>Bueno pero</i>	n. 15
<i>Bueno pero</i>	n. 16	<i>Sí sí, pero</i>	n. 10
<i>¡No!</i>	n. 10	<i>Claro, pero</i>	n. 9
<i>Ya pero en verdad</i>	n. 9	<i>yaa pero es diferente</i>	n. 9
<i>Claro pero</i>	n. 9	<i>¡pero es ilegal!</i>	n. 7
<i>No tiene por qué</i>	n. 6	<i>pero el problema está en que</i>	n. 7
<i>Pero pongamos el caso</i>	n. 5	<i>yaa pero</i>	n. 6
<i>Pero yo creo</i>	n. 5	<i>ya pero</i>	n. 4
<i>Pero entonces</i>	n. 5	<i>pero entonces</i>	n. 3
<i>Pero que</i>	n. 4	<i>Noo pero</i>	n. 3
<i>Peroo</i>	n. 4	<i>¡pero Ester!</i>	n. 2
<i>escucha pero</i>	n. 4	<i>¡No!</i>	n. 2

<i>¡pero Ester!</i>	n. 3	<i>pero yo creo</i>	n. 2
<i>No pero</i>	n. 3		
<i>Pero en verdad</i>	n. 2		
<i>Claro pero y si</i>	n. 2		
<i>¿y por qué no?</i>	n. 2		
<i>Pero es ilegal</i>	n. 2		

**Tabla 19.** Actividad de reflexión: **REDUCIR EL CONFLICTO**

<b>GE</b>		<b>GC</b>	
<i>claro</i>	n. 25	<i>pero yo creo que para evitar conflictos</i>	n. 9
<i>yaa pero</i>	n. 13	<i>¡claro!</i>	n. 6
<i>bueno pero</i>	n. 10	<i>bueno pero</i>	n. 5
<i>claro pero</i>	n. 9	<i>claro pero</i>	n. 4
<i>vale</i>	n. 8	<i>pero entonces</i>	n. 4
<i>sí sí pero pongamos que</i>	n. 6	<i>sí sí pero</i>	n. 3
<i>Puees ya</i>	n. 4	<i>¡vale!</i>	n. 3
<i>¿Ah sí?</i>	n. 4	<i>¡vale! ¡cocaína vale!</i>	n. 2
<i>¡claro que es ilegal!</i>	n. 3	<i>¿ah sí?</i>	n. 2
<i>sí sí pero</i>	n. 3	<i>claro se entiende que</i>	n. 2
<i>ya pero en verdad</i>	n. 3		
<i>claro que</i>	n. 2		
<i>peroo</i>	n. 2		
<i>habría que</i>	n. 2		
<i>noo pero sería</i>	n. 2		
<i>claro pero y si</i>	n. 2		
<i>pero pongamos el caso</i>	n. 2		

**Tabla 20.** Actividad de reflexión: **EXPRESAR QUE SE ESTÁ SEGUROS**  
/CONVENCIDOS DE ALGO

GE		GC	
<i>¡Claro!</i>	n. 30	<i>¡Claro!</i>	n. 34
<i>¡Sí!</i>	n. 28	<i>¡Sí!</i>	n. 15
<i>¡No!</i>	n. 16	<i>¡No!</i>	n. 8
<i>Ya pero en verdad</i>	n. 13	<i>Todas las empresas que hay en España están reguladas por el estado, ¡Todas!</i>	n. 8
<i>¡sí! Pues eso</i>	n. 13	<i>¡Sííí!</i>	n. 8
<i>Por eso</i>	n. 11	<i>¡Vale!</i>	n. 6
<i>¡Vale!</i>	n. 7	<i>por eso</i>	n. 4
<i>¡Da igual!</i>	n. 7	<i>¡Es mucho más fácil!</i>	n. 4
<i>¡Síí!</i>	n. 6	<i>¡Todas!</i>	n. 3
<i>claro que</i>	n. 5	<i>Tú no tienes un laboratorio en tu casa</i>	n. 2
<i>No quiero que</i>	n. 5	<i>sí sí</i>	n. 2
<i>¡fúmatela!</i>	n. 5	<i>¡claro que es ilegal!</i>	n. 8
<i>¡no salgas!</i>	n. 5	<i>Síí</i>	n. 6
<i>porque</i>	n. 4	<i>¡Escucha!</i>	n. 3
<i>¡Pero es ilegal!</i>	n. 4	<i>¡Da igual!</i>	n. 3
<i>Porque si</i>	n. 3	<i>Sí</i>	n. 4
<i>¡Escucha!</i>	n. 3		
<i>Pero yo creo</i>	n. 2		
<i>Esas personas no la comercializan</i>	n. 2		
<i>No tiene por qué, porque si</i>	n. 2		
<i>Y ¿por qué no?</i>	n. 2		
<i>Bueno pero</i>	n. 2		
<i>No tiene por qué</i>	n. 2		
<i>¡Sí! Y si</i>	n. 2		
<i>pero entonces</i>	n. 2		
<i>sí sí</i>	n. 2		
<i>habría que</i>	n. 2		
<i>¡Claro que es ilegal!</i>	n. 2		

**Tabla 21.** Actividad de reflexión: **PONER EN DUDA**

GE		GC	
<i>¿Y por qué no?</i>	n. 28	<i>¿Ah sí?</i>	n. 23
<i>¿Ah sí?</i>	n. 27	<i>¿Y por qué no?</i>	n. 11
<i>pero pongamos el caso</i>	n. 7	<i>¿Pero quién regula este organismo?</i>	n. 9
<i>sí sí pero pongamos que</i>	n. 6	<i>¡Ah! ¿Y por qué no?</i>	n. 5
<i>pongamos que</i>	n. 5	<i>¿Por qué no?</i>	n. 4
<i>bueno pero</i>	n. 4	<i>Sí sí pero ¿si vas a legalizarlas?</i>	n. 4
<i>sí sí pero ¿si vas a legalizarla?</i>	n. 4	<i>¿Si vas a legalizarlas?</i>	n. 3
<i>¿pero quién regula este organism?</i>	n. 3	<i>pero pongamos que</i>	n. 3
<i>pues sería</i>	n. 3	<i>¿Y luego qué?</i>	n. 2
<i>habría que</i>	n. 3	<i>noo pero sería</i>	n. 2
<i>¿Pero...?</i>	n. 3	<i>¿Cuánta gente por cinco euros no tiene la felicidad al alcance de las manos?</i>	n. 2
<i>pero</i>	n. 3	<i>sí sí pero</i>	n. 2
<i>claro pero y si</i>	n. 3		
<i>claro pero</i>	n. 3		
<i>pongamos el caso</i>	n. 2		
<i>acabaría</i>	n. 2		
<i>sería</i>	n. 2		

**Tabla 22.** Actividad de reflexión: **DESRESPONSABILIZARSE DE LA AFIRMACIÓN**

GE		GC	
<i>pero pongamos el caso</i>	n. 12	<i>habría que</i>	n. 3
<i>habría que</i>	n. 6	<i>no creo que</i>	n. 2
<i>¡Da igual!</i>	n. 6		
<i>ya pero en verdad</i>	n. 5		
<i>sí, pero pongamos que</i>	n. 5		
<i>pues sería como</i>	n. 5		
<i>yaa pero</i>	n. 4		
<i>más o menos</i>	n. 3		
<i>noo pero sería</i>	n. 3		
<i>tendría que ser más o menos</i>	n. 2		

<i>no tiene por qué</i>	n. 2		
<i>es que</i>	n. 2		
<i>tendría</i>	n. 2		
<i>¡Es mucho más fácil!</i>	n. 2		
<i>pues ya</i>	n. 2		
<i>pero</i>	n. 2		
<i>pongamos que</i>	n. 2		
<i>ya pero en verdad sí, David</i>	n. 2		
<i>vale</i>	n. 2		
<i>¿Y por qué no?</i>	n. 2		
<i>¿Ah sí?</i>	n. 2		

**Tabla 23.** Actividad de reflexión: **COMPARTIR EL PUNTO DE VISTA**

<b>GE</b>		<b>GC</b>	
<i>¡Claro!</i>	n. 44	<i>¡Claro!</i>	n. 31
<i>¡Vale!</i>	n. 15	<i>¡Vale!</i>	n. 12
<i>¡Sí! Pues eso</i>	n. 10	<i>¡sí!</i>	n. 6
<i>por eso</i>	n. 5	<i>¡Sí! Pues eso</i>	n. 5
<i>¡da igual!</i>	n. 5	<i>¡Claro que es ilegal!</i>	n. 5
<i>ya pero en verdad</i>	n. 4	<i>¡Da igual!</i>	n. 5
<i>claro que</i>	n. 4	<i>pongamos que</i>	n. 2
<i>claro pero</i>	n. 3	<i>Sí</i>	n. 2
<i>yaa pero</i>	n. 3	<i>¡un organismo mejor que una empresa!</i>	n. 2
<i>claro porque si la sacas de casa</i>	n. 2	<i>¡Claro! Se entiende que</i>	n. 2
<i>sí sí pero</i>	n. 2	<i>Claro porque si la sacas de casa</i>	n. 2
<i>¡Vale! ¡Cocaína vale!</i>	n. 2		
<i>¡sí!</i>	n. 2		
<i>¡Claro que es ilegal!</i>	n. 2		
<i>¡Sí!</i>	n. 2		

El punto 8. SER DESCORTÉS es un poco diferente con respecto a los otros puntos, ya que las respuestas tienen un valor marcadamente perceptivo. Hablando de percepciones, no se lee el dato desde un punto de vista de coherencia de relación forma-uso, relación hacia la cual se quiere dirigir

la atención mediante las técnicas de realce del texto. Se considera por tanto el dato no de forma contrastiva entre GE y GC, sino ya que es resultado de una percepción culturalmente orientada, se lee como grupo unificado GI.

**Tabla 24.** Actividad de reflexión: **SER DESCORTÉS**

<b>GI</b>	
<i>Pero, ¡fúmatela en tu casa!</i>	n. 40
<i>¡No salgas de tu casa!</i>	n. 35
<i>¡Escucha!</i>	n. 31
<i>¡No!</i>	n. 29
<i>¡Da igual!</i>	n. 24
<i>¿Ah sí?</i>	n. 13
<i>¡Pero Ester!</i>	n. 12
<i>¡Fieras!</i>	n. 5
<i>¡Queda ahí!</i>	n. 5
<i>No tiene por qué, porque si</i>	n. 3
<i>¡Ah!</i>	n. 2

**Tabla 24a.** Actividad de reflexión: **SER DESCORTÉS** - respuestas “parcialmente impropias”<sup>73</sup>

<b>GI</b>	
Sí sí pero si vas a legalizarla (dicho con tono arrogante)	
(uso del) Imperativo (n. 5)	
Interrumpir (n. 3)	
Frasas de monoptongos	
Gritar, no respetar los turnos de palabra, reír	
Sobreponiendo la propia voz (n. 3)	
Reír	

Una vez que los aprendices hayan terminado la actividad de reflexión lingüística, se deja un espacio para resumir toda la información a la cual han sido expuestos mediante el *input* lingüístico audiovisual y textual (Actividad de Resumen, §4.4.3). Se les invita a organizar la información a disposición reflexionando acerca de expresiones y estructuras para la expresión de la opinión

<sup>73</sup> Se denominan como “parcialmente impropias” en cuanto se consideran como dato en la medida de la información que aportan, pero se señalan como no coherentes con la indicación de la actividad.

opuesta y para la expresión del desacuerdo que se pueden atribuir a la comunidad de hablantes española. El objetivo es el de maximizar la fase de elaboración y procesamiento del *input*, volviendo a reflexionar sobre la relación entre código lingüístico, información pragmática e información situacional-contextual culturalmente orientada. El paso sucesivo será averiguar mediante el postest si los conocimientos pragmalingüísticos se han interiorizado, y en qué margen la información procesada se ha transformado en *intake*.

#### **4.8.1.3 Análisis del postest**

Se examinan en esta sección las respuestas del GE y del GC a las *production questions* (§4.4.4) del postest, que constituyen el corpus de referencia para delinear consideraciones acerca de la eficacia de la actividad didáctica en el procesamiento e interiorización de información pragmalingüística.

Con el análisis de los resultados del Postest, se quiere averiguar si hay diferencias en la transmisión e interiorización de información pragmalingüística entre el GE, que ha sido expuesto a un *input* lingüístico múltiple audiovisual y textual, este último presentado con técnicas de *textual noticing*, y el GC, que ha trabajado con el mismo *input* lingüístico múltiple; como ya expuesto su parte de transcripción de los diálogos no presenta técnicas de realce textual. Para organizar los datos derivados de las respuestas, se hace referencia al marco de descriptores relativos a FUNCIONES y TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS (VALOR PRAGMÁTICO DE LAS ESTRUCTURAS y MARCADORES DEL DISCURSO)<sup>74</sup>, empleado también para el análisis del pretest, así como para el análisis de la actividad didáctica.

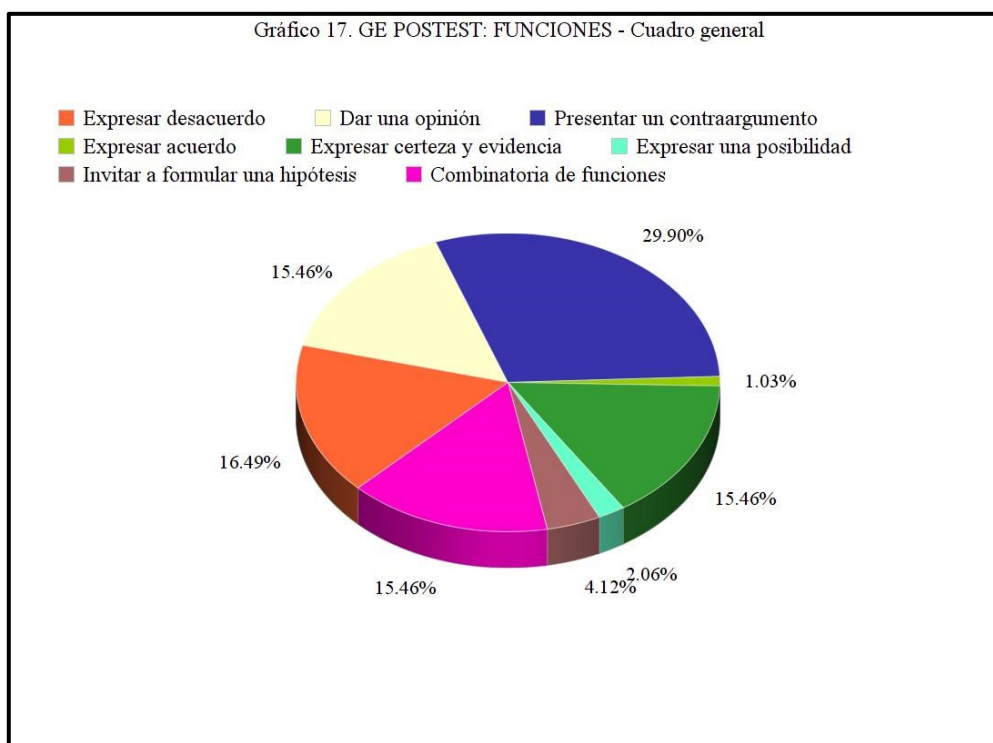
Se remite al *Anexo 3* para el corpus completo de respuestas<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> Para una referencia completa, véanse los descriptores del *Anexo 1*.

<sup>75</sup> Los ejemplos se transcriben tal por como se han presentado en las respuestas dadas y ven incluidas eventuales imprecisiones o incorrecciones formales.

## FUNCIONES: GE



El Gráfico 17. muestra cómo el GE ha expresado desacuerdo en respuesta a los *inputs*<sup>76</sup> del postest (§4.4.4). Sobre un total de 77 respuestas<sup>77</sup> con un valor del 29.90% la mayoría de los sujetos expresa su desacuerdo presentando un contraargumento. La opción que sigue en términos de valores registrados, con un 16.49%, sigue siendo representada por la función propiamente dicha de “expresar desacuerdo”. En el 15.46% de los casos se emplea la función EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA, y el mismo valor para se registra para los casos los sujetos responden dando una opinión personal. Resulta menos frecuente responder al desacuerdo invitando a FORMULAR UNA HIPÓTESIS (4,12% de los casos) y EXPRESANDO UNA POSIBILIDAD (2,06% de los casos), véanse los ejemplos:

(GE107): (...) **Si** eres un abogado tienes que saber de derecho. (...)

(GE105): (...) ¿Porque no? **¡Puede ser!**

Es un caso aislado, per se registra también una respuesta de acuerdo (1,03%):

(GE110): **Pues, estoy de acuerdo con tí, ¡No es aceptable!**

<sup>76</sup> Las *production question* del postest son de hecho dos, para tener mayor posibilidad de observar fenómenos de interlengua pragmalingüística.

<sup>77</sup> Las respuestas a las dos *production questions* generan dos corpus de 36 y 41 respuestas. La diferencia en el número de respuestas se debe al hecho de que algunos sujetos no dieron respuesta al primer *input*. Se remite a los *Anexos 5 y 6* para una visión general del corpus de respuestas.



Se observa que una buena parte de las respuestas, el 15.46%, sigue siendo representada por diferentes combinatorias para la expresión del desacuerdo, entre las cuales:

1. EXPRESAR DESACUERDO + DAR UNA OPINIÓN

(GE67): *Bueno, **no estoy de acuerdo con tu opinión**; yo pienso que para ir a una entrevista hay que utilizar un vestuario adaptado.*

2. PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO + INVITAR AL ACUERDO

(GE60): ***Pero** si te pones elegante es mejor, **no crees?***

3. PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO + DAR UNA OPINIÓN

(GE81): ***Pero yo creo que** sería mejor presentarse adecuadamente a un contexto formal.*

4. EXPRESAR DESACUERDO + FORMULAR UNA HIPÓTESIS

(GE111): ***No estoy de acuerdo. Si** tienes los rastas no es un problema porque lo que cuenta realmente será tu estudio (...).*

5. PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO + EXPRESAR UNA POSIBILIDAD

(GE94): ***Sí pero pongamos el caso** que me licencio con una media muy alta, (...)*

6. MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL + PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO + EXPRESAR UNA POSIBILIDAD

(GE101): ***¡Claro! Pero tal vez** las competencias de un individuo son mucho más importantes (...)*

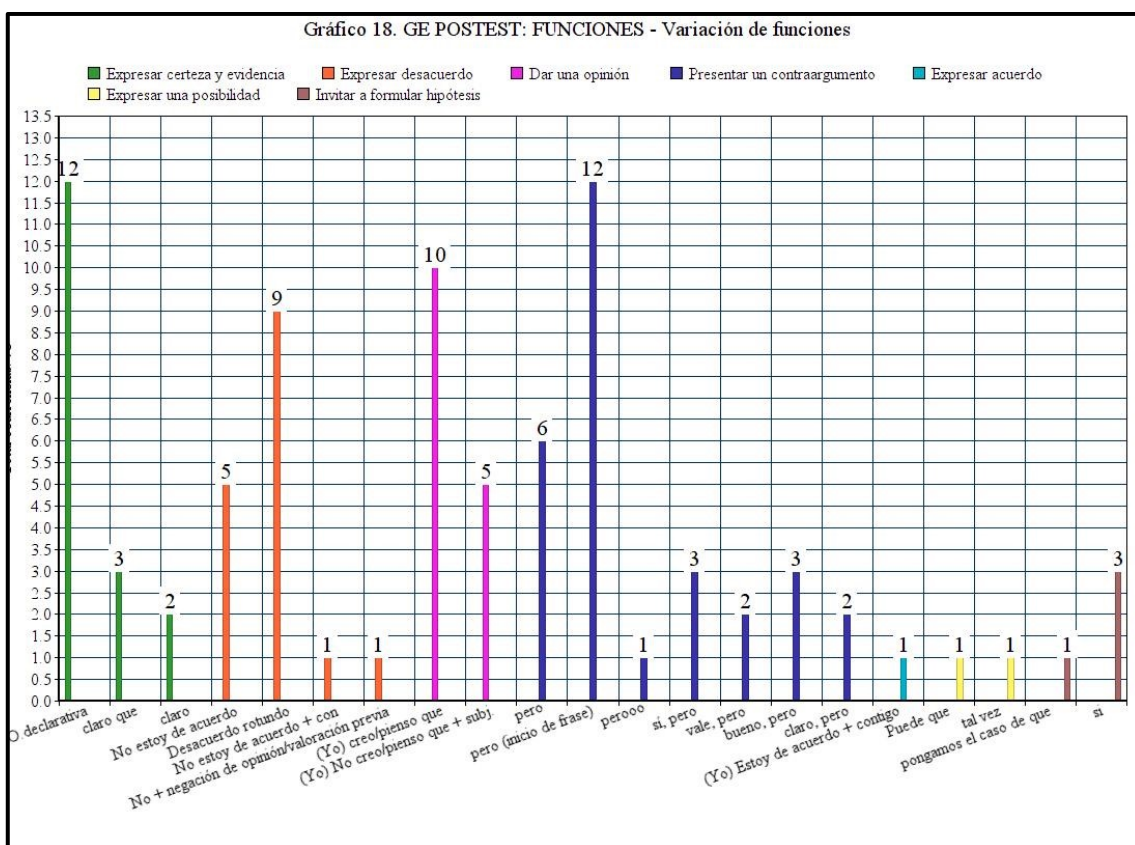
7. MOSTRAR ESCEPTICISMO + PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO

(GE115): ***No sé, pero** no puedes juzgarme sólo por eso, me parece algo muy superficial.*

8. DAR UNA OPINIÓN + FORMULAR UNA HIPÓTESIS

(GE117): ***No creo que si** alguien tiene rastas esto sea una buena razón para tomarle el pelo.*

El Gráfico 18. muestra en detalle la variación relativa a las funciones empleadas.



Con respecto a la función mayoritaria de PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO, se observan estructuras como *pero (a inicio de frase)* (12) elemento aportado por el *input* lingüístico, y objeto de *textual noticing*. Véanse los ejemplos:

(GE62): **Pero** es necesario ir de manera adecuada.

(GE95): (...) **Pero**, ¿qué vas diciendo? ¡No tiene sentido!

(GE119): ¡**Pero** que tienes que ver los rastros con mi habilidad profesional!

Se observa siempre la presencia del conector *pero* (6), que también se observa en un caso con alargamiento vocálico:

(GE69): ¡Bueno! **Perooo** tengo que decidir como ir.

Se observan también diferentes movimientos concesivos y de acuerdo parcial, que ya denotan en el análisis de la función un fuerte componente estratégico-relacional. Se trata de fórmulas, todas objetos de *textual noticing*, como: *sí pero* (3), *bueno pero* (3), *vale pero* (2), *claro pero* (2), cuyo valor, que de todas forma se califica como contraargumentativo, se expondrá y ejemplificará en el análisis relativo a las estrategias pragmáticas.

Pasando a observar las fórmulas relativas al desacuerdo además de la expresión prototípica, *No estoy de acuerdo* (5), *no estoy de acuerdo + con* (1) y el caso de la *negación de la opinión/valoración previa* (1), se registra un más amplio uso de fórmulas de *desacuerdo rotundo* (9), que, pueden hipotizarse como una trasferencia del rasgo suprasegmental de la exclamación aportado por el input múltiple al cual han sido expuestos los sujetos, y además ha sido objeto de realce textual. Véanse las fórmulas en los ejemplos:

(GE58): *¡Pero que no! Claro que no puedo ir en sudadera (...)*

(GE75): *¡Pero no! No puedo ir a la entrevista llevando mini falda.*

(GE118): *¿Pero qué dices? Los rastas no significan que un estudiante sea malo estudiante.*

La función DAR UNA OPINIÓN, aunque en el empleo de su estructuras no presente variaciones diferentes con respecto a los resultados del pretest, se presenta mayormente en combinatorias, demostrando nuevas posibilidades expresivas, como anteriormente ejemplificado. Otras funciones que se observan para la respuesta al desacuerdo son el INVITO A FORMULAR HIPÓTESIS, función objeto de realce textual, con estructuras como *si* (3), *pongamos el caso de que* (1), ejemplificadas precedentemente en combinatorias de funciones, así como la función igualmente ejemplificada entre las combinatorias de expresar una posibilidad con estructuras como *tal vez* (1) y *puede ser* (1).

Se concluye la descripción con la función EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA que se presenta mediante oraciones declarativas caracterizadas por la puesta en práctica de estrategias pragmáticas cuales rasgos suprasegmentales, como en los siguientes ejemplos:

(GE100): *¿Qué dices? No se puede juzgar una persona solo por su aspecto físico. (...)*

(GE109): *¡No importa si tengo rastas! Lo que es importante es que yo soy capaz.*

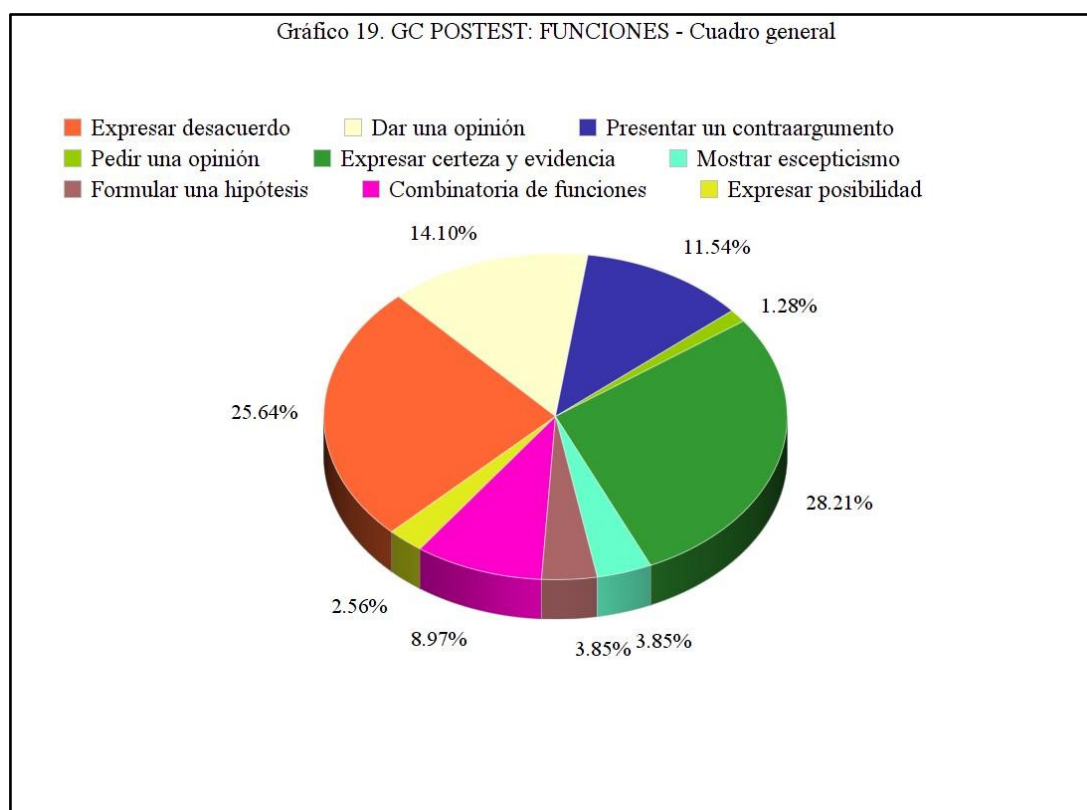
(GE123): *¿En un lugar donde me escogan por mi habilidades y nada más!*

En medida menor se presenta la forma *claro que* (3) y *claro* (2) como en los ejemplos:

(GE58): (...) *Claro que no puedo ir en sudadera, pues tengo que ser un poco elegante, ¿no?*

(GE101): *¡Claro! Pero tal vez las competencias de un individuo son mucho más importantes, y el aspecto físico pasa en segundo plan.*

## FUNCIONES: GC



El Gráfico 19. muestra cómo el GC ha expresado desacuerdo en respuesta a los *inputs* del postest (§4.4.4). Sobre un total de 72 respuestas<sup>78</sup> con un valor de 28.21% la mayoría de los sujetos expresa su desacuerdo mediante la EXPRESIÓN DE CERTEZA Y EVIDENCIA. La segunda opción preferida, con un exiguu margen de diferencia, de hecho representa el 25.64% de las respuestas, es la función propiamente dicha de “EXPRESAR DESACUERDO”. La función DAR UNA OPINIÓN, inicialmente opción mayoritaria para este grupo, representa ahora el 14.10% de las respuestas. La presentación de un contraargumento representa el 11.54% de las respuestas, mientras que las restantes modalidades registradas se subdividen entre la FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS (3,85% de los casos), y en modo equivalente (3,85%) MOSTRAR ESCEPTICISMO, EXPRESAR POSIBILIDAD (2,56%) y PEDIR UNA OPINIÓN (1,28%). Véanse los ejemplos relativos a las fórmulas menos frecuentes:

(GC105): *Si yo tengo el pelo lleno de rastas no significa que no puedo estudiar derecho.*

(GC107): *Si bueno, yo creo que mi pelo lleno de rastas no comprometería mi carrera lavorativa.*

(GC94): *(...), pero no está dicho que si tienes rastas eres automaticamente menos inteligente o atrevido de los otros que quizás no tienen rastas pero trabajan muy mal.*

<sup>78</sup> Las respuestas a las dos *production questions* generan dos corpus de 36 respuestas. Se remite a los *Anexos 5 y 6* para una visión general del corpus de respuestas.

(GC100): *¿Porqué? ¿Crees que con rastas no se pueda estudiar derecho? (...)*

Las combinatorias de funciones para la expresión del desacuerdo en este caso representan el 8.97%. Se observan:

1. PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO + FORMULAR UNA HIPÓTESIS + EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA

(GC71): ***Bueno pero si te vas y te portas como un animal, ¡Estás seguro que no te aceptarán!***

2. DAR UNA OPINIÓN + FORMULAR UNA HIPÓTESIS

(GC78): ***Pienso que no tiene sentido esta afirmación, (...) importa lo que piensas y si está interesado en el derecho.***

3. EXPRESAR UNA POSIBILIDAD + PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO + EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA

(GC84): *Pués mi aspecto **puede ser** un poco desviante, **pero estoy seguro que** mi preparación (...).*

4. EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA + PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO + MOSTRAR ESCEPTICISMO

(GC86): ***Generalmente las personas pueden decidir como vestirse (...). Pero obviamente depende del contexto.***

5. EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA + PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO + DAR UNA OPINIÓN

(GC90): ***Claro; Pero yo creo que es más importante ser abile en los tribunales en esto caso.***

6. DAR UNA OPINIÓN + PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO + EXPRESAR UNA POSIBILIDAD

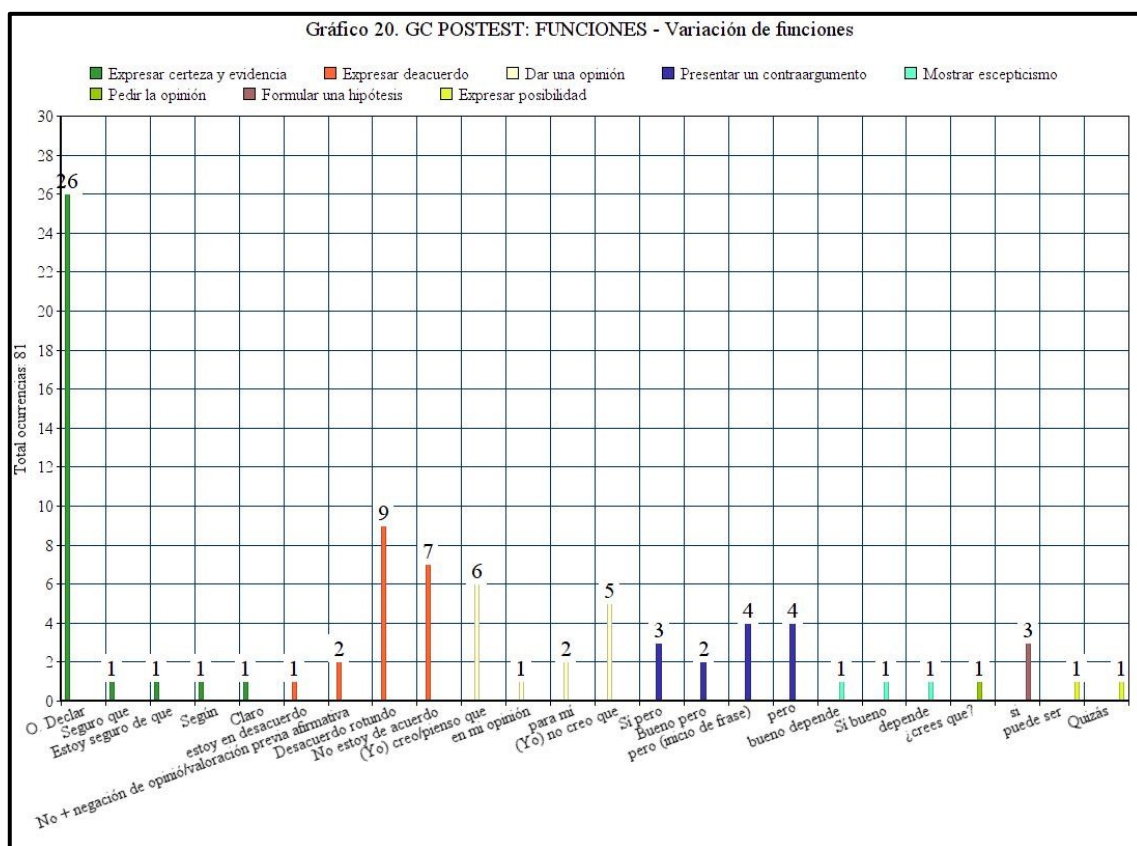
(GC94): ***Para mi los rastas pueden modificar la opinión externa que la gente puede tener de ti, pero no está dicho (...) quizás no tienen rastas pero trabajan muy mal.***

7. MOSTRAR ESCEPTICISMO + DAR UNA OPINIÓN

(GC107): ***Si bueno, yo creo que mi pelo lleno de rastas no comprometería mi carrera lavorativa.***

También en el caso del GC se puede notar una variación mayor en la respuesta al desacuerdo con respecto al pretest. También en este caso, aunque en menor medida, hay una ruptura de la “modularidad” relativa a estructuras con una clara correspondencia prototípica en la expresión del desacuerdo, en favor de la expresión de CERTEZA Y EVIDENCIA. En la variación que se observa, se percibe de forma menor un movimiento hacia el empleo de fórmulas orientadas a la esfera interaccional.

El Gráfico 20. Muestra en detalle la variación relativa al GC.



Con respecto a la función mayoritaria de EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA, la variación presenta un amplio uso de la *oración declarativa* (26), en algunos casos caracterizada por rasgos suprasegmentales (exclamación o interrogación), pero en la mayoría de los casos, sin matiz de ningún tipo. Veáanse los ejemplos:

(GC76): *Puedo estudiar Derecho aunque con rastas.*

(GC83): *¿Ah sí? ¿Quieres decir que porque tengo rasta no puedo ser un estudiante de Derecho?*

(GC85): *Ningun lugar porque hay una idea general que así no se puede trabajar. Es un error.*

Otras fórmulas que se observan relativas a la función de EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA, todas presentes en un solo caso son: *seguro que* (1), *estoy seguro de que* (1), *según* (1), *claro* (1).

Con respecto a la función de expresión del desacuerdo propiamente dicha se nota el empleo mayoritario de desacuerdo rotundo (9), que igualmente en este caso se pueden justificar como debidas a una transferencia de rasgos suprasegmental de la exclamación aportado por el *input* audiovisual y textual. Se registran fórmulas cuales:

(GC41): *¡No es así! Tienes que curar tu aspecto para dar una buena impresión.*

(GC77): *¡No tiene sentido! Puedes ser un buenísimo estudiante de Derecho aunque tengas rastas. Son prejuicios*

(GC101): *¡No significa nada! Mi pelo no dice quien soy o que abogado puedo llegar a ser ¡El aspecto físico no influye sobre las capacidades intelectuales!*

Siguen de todas formas presentes fórmulas cuales *no estoy de acuerdo* (4), *estoy en desacuerdo* (1), *No + negación de opinión/valoración previa afirmativa* (1).

La expresión DAR UNA OPINIÓN no presenta variaciones significativas, fuera de formas que se han reconocidos como claramente correspondientes al objetivo comunicativo de expresión del desacuerdo, mientras se introduce la función PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO, que constituye uno de los elementos mayormente presentes en el *input* lingüístico al cual ha sido expuestos los sujetos. Entre las fórmulas que se registran, se observa un uso de *pero a inicio de frase* (4) y de *pero* (4):

(GC84): *(...) puede ser un poco desviante, pero estoy seguro que mi preparación y mi habilidad serán reconocidas y apreciadas por muchos abogados expertos.*

(GC98): *¡Pero qué esquemático que eres!*

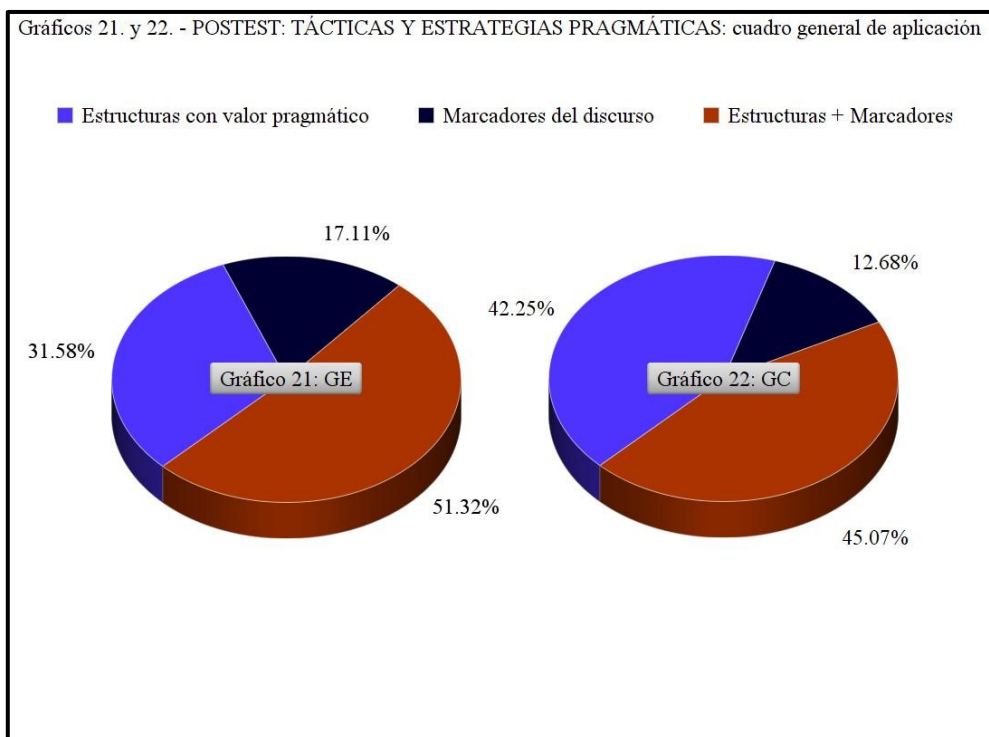
Se observan también movimientos concesivos y de minimización del desacuerdo como *sí pero* (3), *bueno pero* (2).

Lo restante del cuadro de variación se subdivide entre:

1. fórmulas para mostrar escepticismo: *bueno depende* (1), *sí bueno* (1), *depende* (1);
2. un caso en que se pide la opinión: *¿crees que?* (1);
3. fórmulas para invitar a formular hipótesis: *si* (3);
4. fórmulas para expresar posibilidad: *puede ser* (1), *quizás* (1).

#### TÁCTICAS Y ESTRATEGIA PRAGMÁTICAS

En esta sección se observan y se analizan los datos relativos a los elementos que los grupos de participantes del GE y del GC pueden haber adquirido después de haber sido expuestos al *input* lingüístico múltiple y haber llevado a cabo la actividad didáctica de reflexión. Se da un primer cuadro relativo al potencial del método de presentación del *input* al GE, es decir el *textual noticing*, observando si ha habido datos significativos en la puesta en práctica de Tácticas y Estrategias Pragmáticas. Para obtener unos indicadores de competencia se hace siempre referencia al marco elaborado (*Anexo I*).



Los Gráficos 21. y 22. muestran el cuadro general relativo a las Tácticas y Estrategias Pragmáticas que los dos grupos de participantes ponen en práctica para responder al desacuerdo como producción del Postest. El nuevo análisis se deriva nuevamente de los indicadores del marco de referencia, es decir de las tres macro categorías, que representan los fenómenos pragmlingüísticos observados: ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO, MARCADORES DEL DISCURSO y combinatorias.

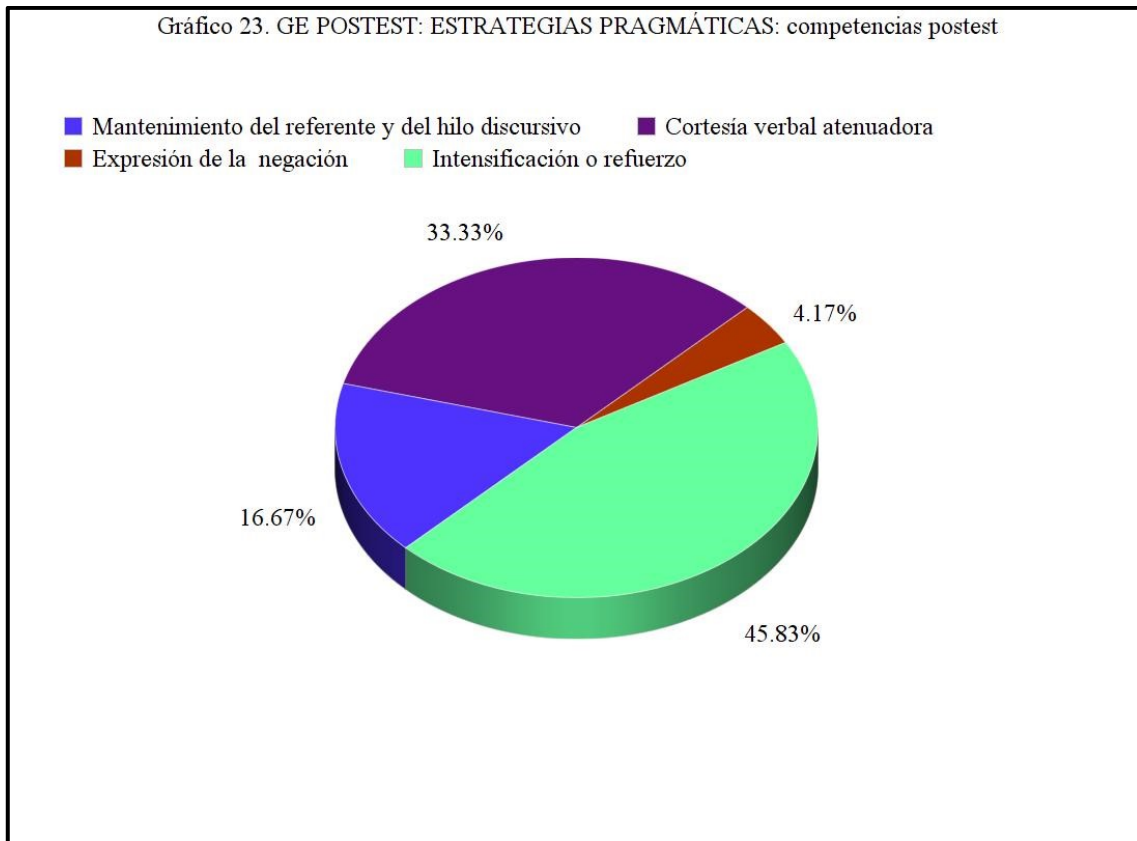
Se analiza la situación interna de cada grupo. El Gráfico 21. demuestra que en respuesta al desacuerdo, sobre un total de 77 respuestas, el GE en la mayoría de los casos (51.32%), combina estructuras con valor pragmático y marcadores del discurso como estrategia pragmático-discursiva para expresar desacuerdo. En el 31.58% de los casos emplea únicamente estructuras como los pragmática, por la expresión del desacuerdo y en el 17.11% de los casos se usan únicamente marcadores del discurso. El Gráfico 22. muestra en cambio el nuevo cuadro general relativo al GC. Sobre un total de 72 respuestas, el 45.07% combina estructuras con valor pragmático y marcadores del discurso para la expresión del desacuerdo, mientras el 42.25% usa únicamente estructuras con valor pragmático. El restante en 12.86% encuentra en el uso de marcadores del discurso el único apoyo para responder al desacuerdo.

A continuación se analiza en detalle, por cada grupo, cuáles estructuras con valor pragmático y marcadores se observan en los corpus de respuestas al postest (*Anexo 3*), y se dan al final de todo el análisis ejemplos de respuestas que combinan las dos estrategias ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO + MARCADORES. Este análisis permite por cada una de las categorías examinadas y por

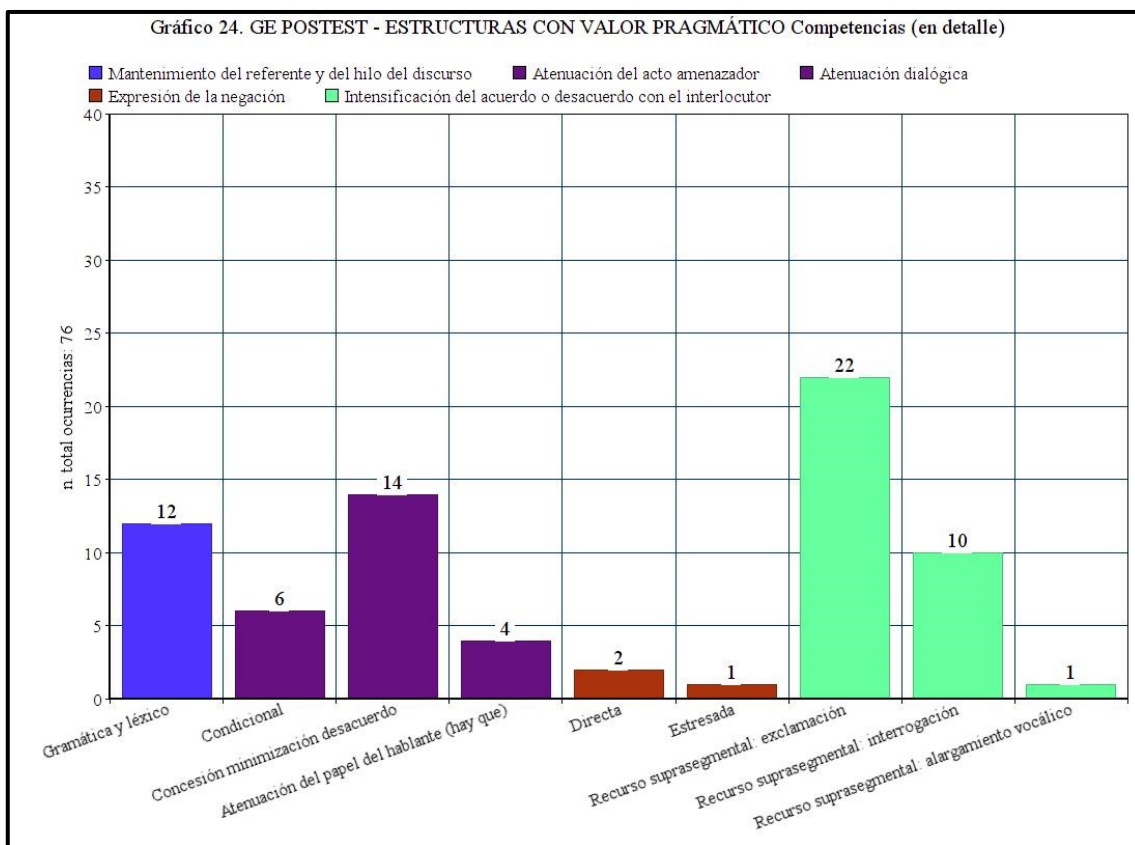


cada grupo, delinear un nuevo cuadro de la situación comparable<sup>79</sup> con las competencias de partida, para evidenciar cambios entre grupos relativos a la tipología de elementos interiorizados y relativos a la forma en que los dos grupos usan estos elementos. El análisis permite averiguar también los efectos del *textual noticing* como instrumento que orienta la atención hacia la relación forma/estructura-valor pragmalingüístico funcional.

### ESTRATEGIAS CON VALOR PRAGMÁTICO: GE



<sup>79</sup> La comparación se entiende proporcionada a la diferencia en términos cuantitativos entre el corpus del pretest y el corpus del postest.



Los Gráficos 23. y 24. muestran respectivamente cuáles estructuras con valor pragmático han empleado los sujetos del GE al expresar desacuerdo en respuesta a los ípups del postest y a cuáles estrategias pragmáticas corresponden dichas estructuras. Analizando el total de las ocurrencias<sup>80</sup> que se encuentran en los corpus de respuestas (*Anexo 3*), se observa que la estrategia que mayormente se ha puesto en práctica es la de INTENSIFICACIÓN O REFUERZO del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor, que representa el 45.83% de las respuestas. En lo específico se registra ampliamente el recurso a la *exclamación* (22). Véanse por ejemplo:

(GE70): *No creo que a la entrevista de trabajo puedas ir como quieras!* (...)

(GE75): *¡Pero no! No puedo ir a la entrevista llevando mini falda.*

(GE109): *¡No importa si tengo rastas! Lo que es importante es que yo soy capaz.*

Otros rasgos procedimentales que se registran es el recurso de la *interrogación* (10):

<sup>80</sup> La totalidad de las ocurrencias representa los valores del Gráfico 21. relativos a esa parte de sujetos que incluyeron en sus repuestas Estructuras con valor pragmático, es decir el 31.58% de las respuestas totales, más las estructuras empleadas en combinación con los Marcadores del Discurso.

(GE88): *¿Porqué? No creo es importante mi imagen.*

(GE95): *Esa es discriminación porque ¿no puedo ser una persona competente si llevo rastas? Pero, ¿qué vas diciendo? (...)*

(GE106): *Sí el estudiante es perfecto pero tiene el pelo lleno de rastas ¿cuál es el problema?*

Otro recursos que se observa, como ya anotado en la sección de las funciones, es el *alargamiento vocálico* (1):

(GE105): ***Perooo** ponemos que hay un estudio de avocados diferente de los otros, (...)*

La estrategia de CORTESÍA VERBAL ATENUADORA es la estrategia pragmática que más se pone en práctica después de las estrategias de intensificación o refuerzo, y se aplica en el 33,33% de los casos. El movimiento hacia la atenuación del acto amenazador sigue expresándose a través del *condicional de cortesía* (6) y se introduce también la atenuación del papel del hablante mediante la fórmula *hay que* (4) que atenúa el papel del hablante con un movimiento de derresponsabilización de sus afirmaciones. La CORTESÍA VERBAL ATENUADORA en este nuevo cuadro, se desglosa también en formas que se caracterizan por su efecto directo sobre la esfera interaccional con respecto a la gestión del desacuerdo, pues son estructuras concesivas orientadas a la negociación del acto amenazador del desacuerdo. Se registran fórmulas de concesión y minimización del desacuerdo (14) entre las cuales *bueno pero, claro pero, sí pero, vale pero*:

(GE49): ***Bueno pero**, sería más edecuado ponerse ropa un poco más formal que en otras situaciones.*

(GE99): ***Claro pero** el problema en estudiar derecho no es el aspecto físico.*

(GE103): ***Sí, pero** no es importante la apariencia. (...)*

(GE78): ***Vale pero** sería recomendable presentarse con abitos formales.*

Avanzando en el análisis de los Gráficos 23. y 24. se desprende que en el 16.67% de los casos se sigue poniendo en práctica esa estrategia básica y no marcada, que ya se ha definido como “proto-estrategia” pragmlingüística de MANTENIMIENTO DEL REFERENTE Y DEL HILO DISCURSO, cuya realización falta de elementos que tienen claros efectos sobre la esfera relacional. Véanse los ejemplos:

(GE63): *No creo que pueda ir como quiero.*

(GE84): *Creo que estos son prejuicios.*

(GE108): *No es importante el aspecto físico de una persona.*

Expresión de la negación es una estrategia que sigue presente como respuesta al desacuerdo en el 4.17% de los casos y en el corpus de respuestas al postest se observan dos tipologías:

1. Directa (2): (GE48): *No, creo que uno tiene que ser elegante.*
2. Estresada (1): (GE74): *Pues, hombre, ¡qué no!*

#### ESTRATEGIAS CON VALOR PRAGMÁTICO: GC

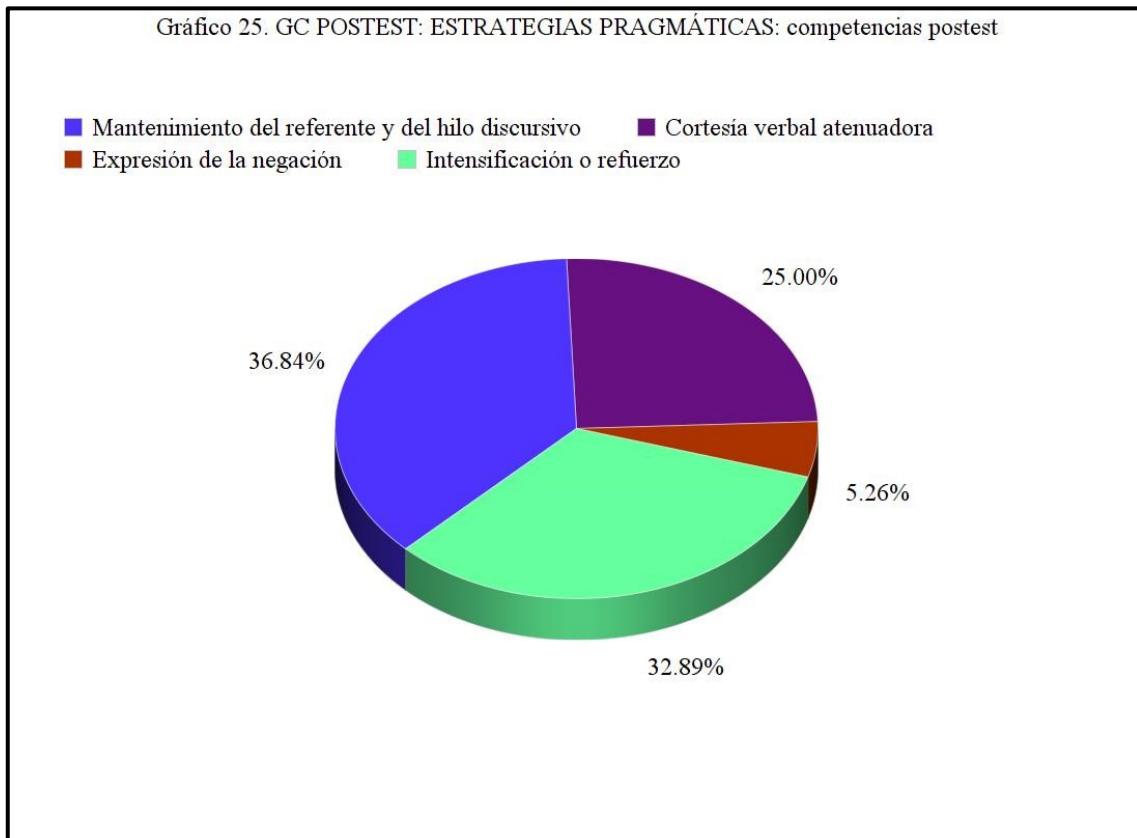
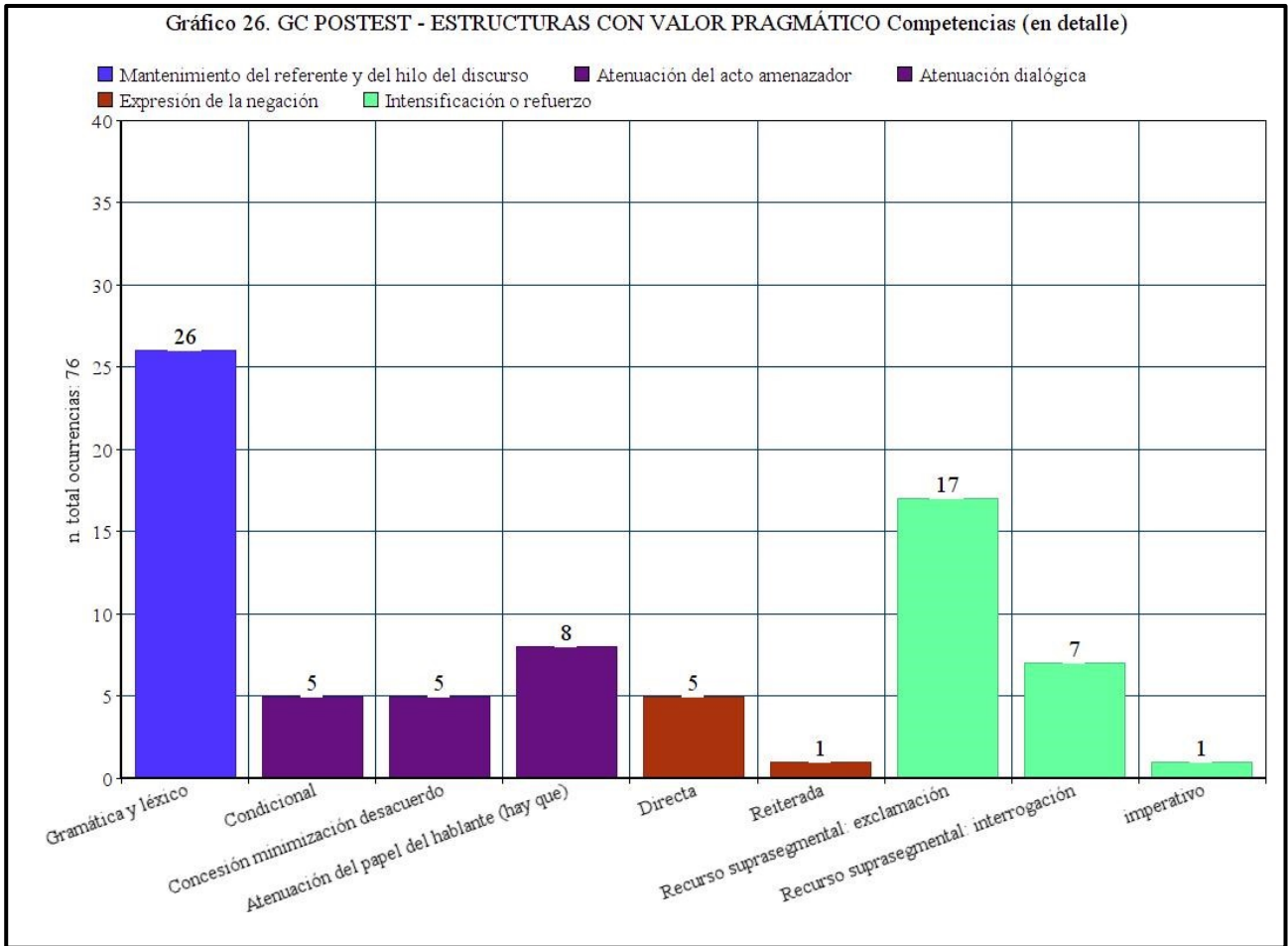


Gráfico 26. GC POSTEST - ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO Competencias (en detalle)



Los Gráficos 25. y 26. muestran un cambio en la nueva situación relativa al GC, y se indican cuáles estructuras con valor pragmático los sujetos del grupo han usado para expresar desacuerdo en respuesta al postest. También en este caso se analiza el total de las ocurrencias<sup>81</sup> que forman parte de los corpus de respuestas al postest (*Anexo 3*). En este caso se observa que en la mayor parte de los casos los sujetos para expresar desacuerdo remiten a la “proto-estrategia” pragmática de MANTENIMIENTO DEL REFERENTE Y DEL HILO DISCURSIVO, que representa el 36.84% de los casos. Véanse algunos ejemplos derivados del corpus de respuestas:

(GC78): *Pienso que no tiene sentido esta afirmación, no importa como tu te vistas o como te pones el pelo, importa lo que piensas y si está interesado en el derecho.*

(GC81): *No estoy de acuerdo, tu puedes estudiar y tienes esa posibilidad aunque tienes rastas.*

(GC97): *Donde premian la inteligencial y no la apariencia.*

<sup>81</sup> La totalidad de las ocurrencias representa los valores del Gráfico 22. relativos a esa parte de sujetos que incluyeron en sus repuestas Estructuras con valor pragmático, es decir el 42.25% de las respuestas totales, más las estructuras empleadas en combinación con los Marcadores del Discurso.

(GC99): *No debe interesarte. Puedo decidir de hacer lo que quiero.*

De los Gráficos 25. y 26. se desprende que la segunda estrategia que el GC pone en práctica es la INTENSIFICACIÓN O REFUERZO del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor, la cual representa el 32.89% de los casos. En lo específico se observa la puesta en práctica de los siguientes recursos suprasegmentale:

1. exclamación (17): (GC59): *No estoy de acuerdo, ¡hay que ponerse hábitos formales!*
2. interrogación (7): (GC96): *¿Cuál es el problema de tener rasta? El vero problema es (...).*
3. imperativo: (1): (GC629): Pero **no exageres**. Siempre hay que respetar los contextos.

Prosiguiendo con el análisis se desprende de los gráficos que en este nuevo cuadro las estrategias de CORTESÍA ATENUADORA corresponden al 25.00% de los casos. Como ocurrencia mayoritaria, se observa la atenuación del papel del hablante mediante la fórmula *hay que* (8), seguida por el uso del condicional de *cortesía* (5). Véanse los ejemplos:

(GC59): *No estoy de acuerdo, ¡hay que ponerse hábitos formales!*

(GC72): *En una universidad hay que llevar ropa adecuada.*

(GC89): **Deberían** cogermme de todas las parte del mundo. Los rastas representan mi personalidad.

(GC109): *Según la concepción de formalidad que tenemos hoy sería difícil que me cogen con rastas.*

Se registran también en este caso estructuras concesivas orientadas a la negociación y minimización del acto amenazador del desacuerdo (5), entre las cuales, *bueno pero* y *sí pero*. Véanse los ejemplos:

(GC47): **Bueno pero** hay que respetar algunas reglas porque la verdad es que (...).

(GC52): **Si pero** debo que tener en cuenta que mi aspeto exterior (...).

La EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN es otra estrategia que sigue presente como respuesta al desacuerdo en el 5.26% de los casos. Se observan también en este caso dos tipologías:

1. Directa (5): (GC69): **¡No!** *Es importante vestirse bien y hacer una buena impresión, (...).*
2. Reiterada (1): (GC68): **¡No!** *Si tu quieres obtener el trabajo, no!*

## MARCADORES DEL DISCURSO: GE

Gráfico 27. GE POSTEST - MARCADORES: competencias

- Aditivos
- Contraargumentativos
- Operador argumentativo de refuerzo
- Estructuradores de la información
- Modalidad deóntica volitiva
- Enfocadores de la alteridad
- Consecutivos
- Combinatorias
- Modalidad epistémica y evidencial
- Apéndice comprobativo

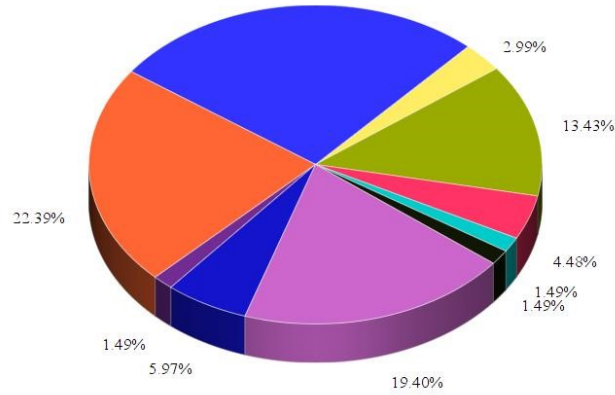
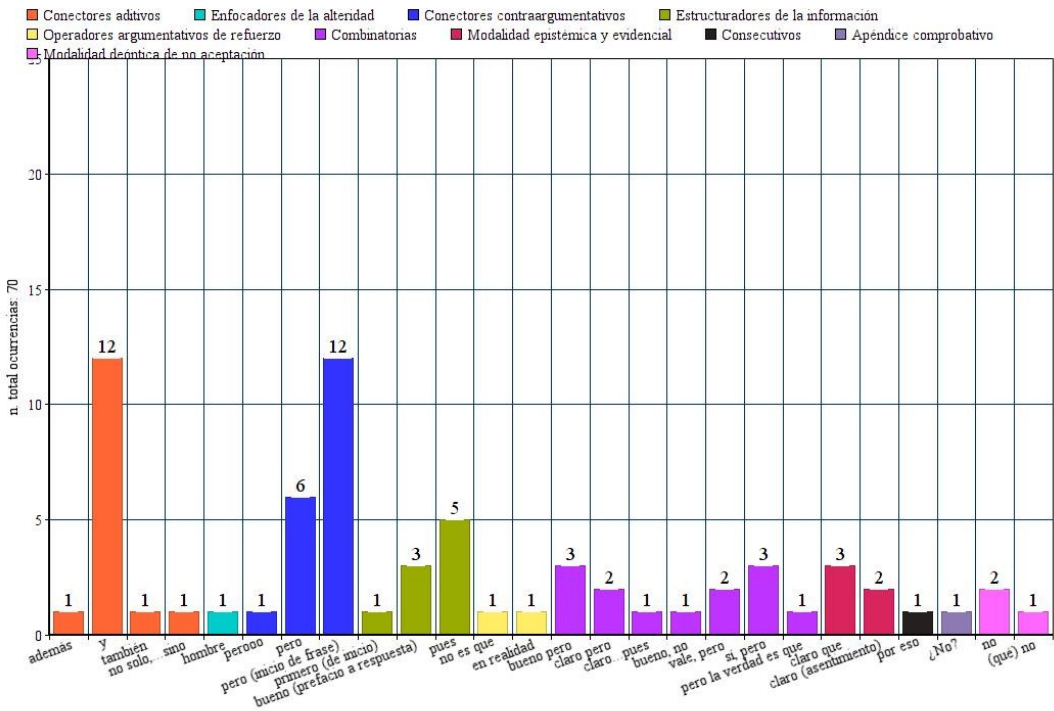


Gráfico 28. GE POSTEST - MARCADORES: competencias en detalle



Los Gráficos 27. y 28. muestran el nuevo cuadro relativo al uso de marcadores del discurso que se presenta en el corpus de respuestas del GE (*Anexo 3*). Examinando el total de las ocurrencias<sup>82</sup> se desprende del Gráfico 27. que la tipología que más se ha usado en la expresión del desacuerdo es la de los CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS (26.87%). Como muestra el Gráfico 28. Entre los conectores contraargumentativos que se observan en los corpus de respuestas, se encuentran: *pero* (*a inicio de frase*) que es el elemento más presente (12); seguido por *pero* (6) y por el caso de *perooo* con alargamiento vocálico (1). Véanse los ejemplos:

(GE60): **Pero** si te pones elegante es mejor, no crees?

(GE81): **Pero** yo creo que sería mejor presentarse adecuadamente a un contexto formal.

(GE119): ¡**Pero** que tienes que ver los rastas con mi habilidad profesional!

(GE83): (...) Considera que muchos abogados son elegantes, llevan buena ropa **pero** si no saben trabajar bien? (...)

(GE69): ¡Bueno! **Perooo** tengo que decidir como ir.

El valor contraargumentativo, como ya se ha podido observar en la sección funciones y como se verá también en el análisis de las combinatorias, es la opción preferida de este nuevo cuadro para la expresión del desacuerdo. Los conectores ADITIVOS, con valor argumentativo, corresponden en cambio a la segunda tipología de mayor uso y representan el 22.39% de los casos. Como muestra el Gráfico 30., en los corpus de respuesta se observa el aditivo *y* (12) como forma de mayor uso, *además* (1), *también* (1) y *no solo...sino* (1). Véanse los ejemplos:

(GE51): No estoy de acuerdo, deberías respetar la situación **y** vestirte y comportarte de manera adecuada.

(GE70): Tienes que ir muy elegante, con vestidos apropiados **y** debes ser muy convincente.

(GE47): (...) **Además** la limpieza es lo que permite comprender que te cuidas. No es aceptable presentarse sucio o con una camiseta.

(GE113): (...) **no** es importante **solo** este aspecto, **sino** el caracter, la determinación y la evaluación de la persona.

---

<sup>82</sup> La totalidad de las ocurrencias representa los valores del Gráfico 21. relativos esa parte de sujetos que incluyeron en sus repuestas marcadores del discurso, es decir el 17.11% de las respuestas totales, más las estructuras empleadas en combinación con las Estructuras de valor pragmático.



Siguiendo con el análisis, se observa la presencia de ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN, que representan el 13.43% de los casos del total de ocurrencias en los corpus de respuestas del postest del GE. Se registran mayormente casos de uso de *pues* (5) como reacción a lo que ha dicho el interlocutor y comentarista, el uso de *bueno* (3) como prefacio a una respuesta potencialmente amenazadora, y el uso de *primero* (1) como estructurador de la información de inicio. Véanse algunos ejemplos:

(GE67): **Bueno**, no estoy de acuerdo con tu opinión (...)

(GE74): **Pues**, hombre, ¡qué no! Porque es importante dar una buena impresión.

(GE53): (...) Por **primero** depende de tu tipología de trabajo, porque las empresas señalan como ir.

Las tipologías restantes se distribuyen entre MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL (5.97%), con los casos de *claro que* (3) y *claro* (2), este último en función de asentimiento; MODALIDAD DEÓNTICA DE ÁMBITO VOLITIVO DE NO ACEPTACIÓN (4.48%) *no* (2) y *qué no* (1); OPERADORES ARGUMENTATIVOS de refuerzo (2.99%), representados por *no es que* (1) y *en realidad* (1); ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD (1.49%) representados por *hombre* (1); el CONECTOR CONSECUTIVO (1.49%) *por eso* (1); y el APÉNDICE COMPROBATIVO (1.49%) *¿no?* (1). Véanse los ejemplos:

(GE66): ¡**Claro que no!** Es un contesto formal y te debes presentar por lo menos en orden y con un aspecto adecuado al contexto.

(GE101): ¡**Claro!** Pero tal vez las competencias de un individuo son mucho más importantes (...).

(GE65): **No**, nadie puede ir como quiera, tiene que ser profesional

(GE121): **No es que** si uno tiene rastas es menos inteligente de uno que tiene el pelo corto y ordenado. (...).

(GE115): No sé, pero no puedes juzgarme sólo **por eso**, me parece algo muy superficial.

(GE58): (...) tengo que ser un poco elegante, **¿no?**

Del Gráfico 27., se desprende que el 19.40% de los casos está representado por COMBINATORIAS de marcadores, ya observadas en su valor conversacional en los resultados del pretest. Como ya se ha observado en este apartado, las combinatorias que se observan como respuestas a los corpus del postest, presentan casi todas un valor contraargumentativo como elemento de apoyo conversacional para una negociación del desacuerdo en el marco de los movimientos dialógicos de la discusión.

1. *bueno pero/vale pero* (ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + CONTRAARGUMENTATIVO)  
 (GE49): **Bueno pero**, sería más adecuado ponerse ropa un poco más formal que en otras situaciones.  
 (GE92): **Vale, pero** es superficial juzgan una persona por su aspecto físico. (...)
  
2. *claro, pero* (MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL + CONTRAARGUMENTATIVO)  
 (GE50): **Claro, pero** no esperes que te asumen.
  
3. *sí, pero* (MODALIDAD DEÓNTICA DE ACEPTACIÓN + CONTRAARGUMENTATIVO)  
 (GE94): **Sí pero** pongamos el caso que me licencio con una media muy alta, (...)
  
4. *claro...pues* (MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL + ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN)  
 (GE58): (...) **Claro** que no puedo ir en sudadera, **pues** tengo que ser un poco elegante, ¿no?
  
5. *bueno no* (ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + MODALIDAD DEÓNTICA DE NO ACEPTACIÓN)  
 (GE61): **Bueno no**, no es verdad. Tenemos standards.
  
6. *pero la verdad es que* (CONTRAARGUMENTATIVO + ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + CONECTOR QUE MODULA LA INTENSIDAD):  
 (GE112): **Pero la verdad es que** no importa tu aspecto físico sino lo que tienes en tu mente, como eres como persona.

## MARCADORES DE DISCURSO: GC

Gráfico 29. GC POSTEST - MARCADORES: competencias

- Aditivos
- Contraargumentativos
- Estructuradores de la información
- Modalidad deóntica de ámbito volitivo
- Consecutivos
- Combinatorias
- Modalidad epistémica y evidencial
- Apéndice comprobativo

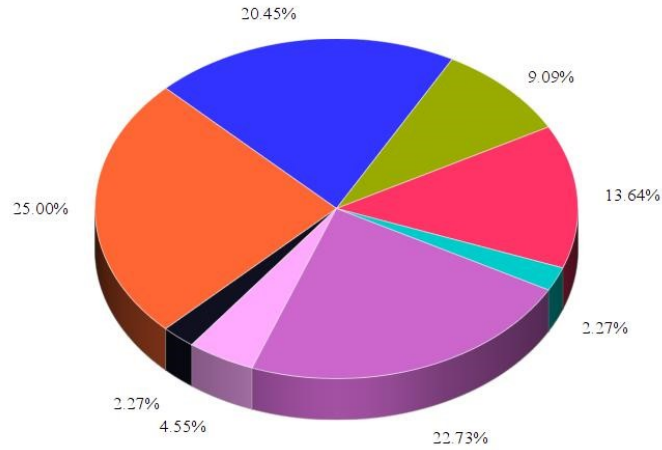
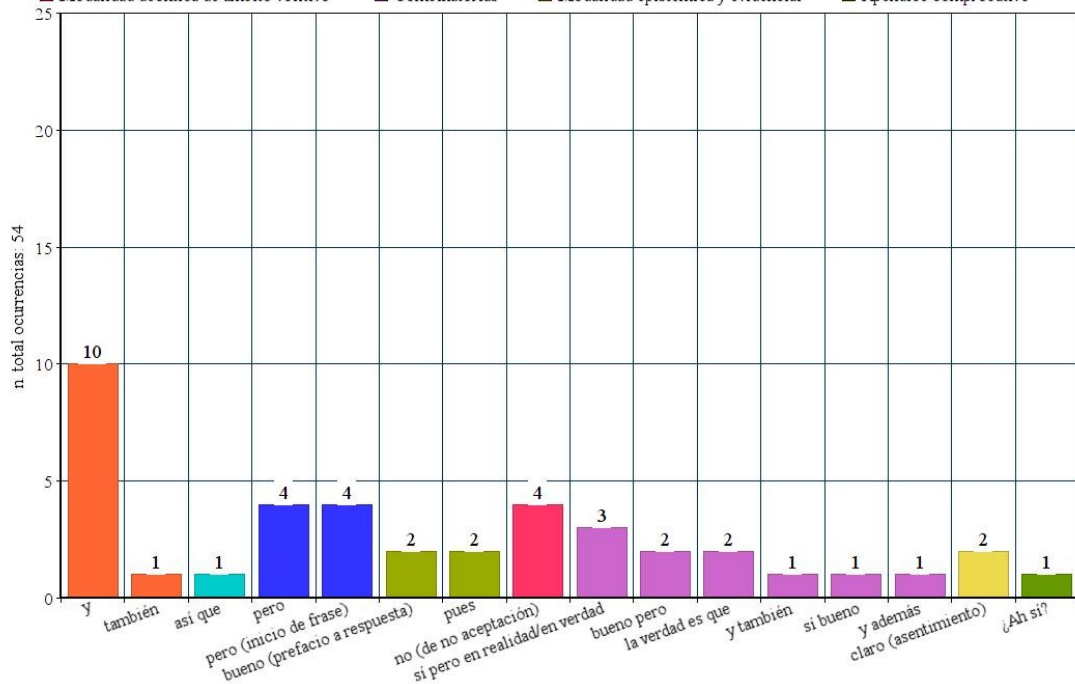


Gráfico 30. GC POSTEST - MARCADORES: competencias en detalle

- Conectores aditivos
- Conectores consecutivos
- Conectores contraargumentativos
- Estructuradores de la información
- Modalidad deóntica de ámbito volitivo
- Combinatorias
- Modalidad epistémica y evidencial
- Apéndice comprobativo



Los Gráficos 29. y 30. muestran el nuevo cuadro relativo al uso de marcadores del discurso que se presenta en los corpus de respuestas del GC. Analizando las ocurrencias<sup>83</sup> (*Anexo 3*) se puede observar que la tipología de marcadores que se ha empleado mayormente para responder al desacuerdo son los marcadores ADITIVOS (25.00%).

Entre los conectores ADITIVOS, como muestra el Gráfico 30. en los corpus de respuesta se puede observar el aditivo *y* (10), que también en este caso constituye la forma de mayor uso y *también* (1). Véanse los ejemplos:

(GC61): *No, no es así porque tu tienes que ponerte vestidos adecuados y tú no puedes ir a la entrevista de trabajo en pijama.*

(GC78): *(...) no importa como tu te vistas o como te pones el pelo, importa lo que piensas y si está interesado en el derecho.*

(GC93): *¿Que quiere decir esto? **También** con rastas puedes sacar buenas notas, (...)*

La segunda opción preferida es el uso de CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS (20.45%) se observan: *pero* (4), *pero* a inicio de frase (4). Véanse lo ejemplos:

(GC66): *Lo siento, **pero** no estoy de acuerdo. Tiene que ir ordenado.*

(GC75): ***Pero** si tengo capacidades para hecer esto, ¿Por qué no puedo hacerlo?*

También para el GC el valor contraargumentativo, aunque en medida menor, vuelve a presentarse en las combinatorias.

Las tipologías restantes se distribuyen entre marcadores de MODALIDAD DEÓNTICA de ámbito volitivo (13.64%) de no aceptación como *no* (4); ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN (9.09%) representados por *bueno* (2) y *pues* (2); MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL (4.55%), representada por el caso de *claro* con valor de asentimiento (2); CONSECUTIVOS (2.27%) representados por *así que* (1); APÉNDICE COMPROBATIVO (2.27%) representado por *¿Ah sí?* (1). Véanse los ejemplos:

(GC69): *¡**No!** Es importante vestirse bien y hacer una buena impresión, (...)*

(GC71): ***Bueno** pero si te vas y te portas como un animal, ¡Estás seguro que no te aceptarán!*

---

<sup>83</sup> La totalidad de las ocurrencias representa los valores del Gráfico 22. relativos esa parte de sujetos que incluyeron en sus repuestas marcadores del discurso, es decir el 12.68% de las respuestas totales, más las estructuras empleadas en combinación con las Estructuras de valor pragmático.

(GC48): *Pues no es claro que lo fundamental es expresarse bien y claramente, pero presentarse de manera adecuada resulta muy importante.*

(GC53): *¡Claro! El medio de transporte puede ser lo que quieras, pero si nunca te lo dices, (...)*

(GC52): *Si pero debo que tener en cuenta que mi aspecto exterior es la prima cosa que se ve **así que** no puedo exagerar.*

(GC83): *¿Ah sí? ¿Quieres decir que porque tengo rasta no puedo ser un estudiante de Derecho?*

El dato relativo a las COMBINATORIAS de marcadores en este nuevo cuadro es definitivamente mucho más significativo para el GC en cuanto, representa el 22.73% de los casos. Entre las combinatorias prevalece también en este caso el valor contraargumentativo como elemento de apoyo conversacional.

1. *sí, pero en realidad/en verdad (VOLITIVO DE ACEPTACIÓN + CONTRAARGUMENTATIVO + OPERADOR ARGUMENTATIVO DE REFUERZO)*

(GC39): ***Sí pero en realidad** no puedo ir como quiero porque, seguro, van a notar mi aspecto.*

(GC44): ***Si pero en verdad** no puedes vestirme como quieras, sino en modo profesional para hacer buena impresión.*

2. *bueno pero (ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + CONTRAARGUMENTATIVO)*

(GC71): ***Bueno pero** si te vas y te portas como un animal, ¡Estás seguro que no te aceptarán!*

3. *la verdad es que (ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + CONECTOR QUE MODULA LA INTENSIDAD)*

(GC47): *(...) porque **la verdad es que** tiene que convencer a las personas de que tu eres el empleado que están buscando.*

4. *pero en realidad/en verdad (CONTRAARGUMENTATIVO + OPERADOR ARGUMENTATIVO DE REFUERZO)*

(GC69): *¡No! Es importante vestirse bien y hacer una buena impresión, **pero en realidad** no se debería juzgar una persona por su manera de vestirse.*

(GC80): ***Pero, en verdad,** pueden decidir de tener el pelo como quieras porque es algo personal y no tiene a que ver con el estudio.*

5. *sí bueno (VOLITIVO DE ACEPTACIÓN + ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN)*

(GC107): ***Si bueno,** yo creo que mi pelo lleno de rastas no comprometería mi carrera laborativa.*

6. *y también/y además* (ADITIVO + ADITIVO)

(GC93): *¿Que quiere decir esto? También con rastas puedes sacar buenas notas, graduarte y **también** ser adecuado!*

(GC74): *¡No! Al acudir a una entrevista de trabajo primero hay que vestirse bien y **además** hay que portarse de manera conforme a la situación.*

**Tabla 25.** Combinatorias GE: Estructuras con valor pragmático + Marcadores

(51.32% - Gráfico 21)

REPARACIÓN COMO MINIMIZACIÓN DEL DESACUERDO (OPERAR ARGUMENTATIVAMENTE +CONTRAARGUMENTO) + CONDICIONAL DE CORTESÍA	(GE49): <i><b>Bueno pero, sería</b> más edecuado ponerse ropa un poco más formal que en otras situaciones.</i> (GE78): <i><b>Vale pero sería</b> recomendable presentarse con abitos formales.</i>
REPARACIÓN COMO MINIMIZACIÓN DEL DESACUERDO (OPERAR ARGUMENTATIVAMENTE +CONTRAARGUMENTO) (+ INTENSIFICAIÓN SUPRASEGMENTAL)	(GE50): <i><b>Claro, pero</b> no esperes que te asumen.</i> (GE69): <i><b>¡Bueno! Perooo</b> tengo que decidir como ir.</i> (GE82): <i><b>¡Sí claro! ¡Pero</b> hay menos posibilidades si te presentas vestido de ropa deportiva!</i> (GE92): <i><b>Vale, pero</b> es superficial juzgan una persona por su aspecto físico. Yo creo que lo que importa es la actitud hacia el trabajo.</i> (GE94): <i><b>Sí pero</b> pongamos el caso que me licencio con una media muy alta, <u>¿a</u> quién le importa de mi pelo?</i> (GE97): <i><b>Bueno pero</b> si mis conociencias son mejor que las tuyas, no importa si tengo el pelo lleno de rastas, porque soy mejor que tú con o sin rastas.</i> (GE99): <i><b>Claro pero</b> el problema en estudiar derecho no es el aspecto físico.</i> (GE116): <i><b>Bueno pero</b> estamos en 2018, <u>¿a</u> quién le importa si tengo rastas?</i>
CONDICIONAL DE CORTESÍA + ADITIVOS	(GE51): <i>No estoy de acuerdo, <b>deberías</b> respetar la situación y vestirse y comportarte de manera adecuada.</i>
REPARACIÓN COMO MINIMIZACIÓN DEL DESACUERDO (VOLITIVO DE ACEPTACIÓN +CONTRAARGUMENTO)	(GE52): <i><b>Sí pero</b> tengo que prepararme a las preguntas.</i>

INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL + ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN	(GE53): <i>¿No es verdad! <b>Por primero</b> depende de tu tipología de trabajo, porque las empresas señalan como ir.</i>
ADITIVO + ATENUACIÓN DEL PAPEL DEL HABLANTE	(GE54): <i>Yo no estoy de acuerdo porque <b>también</b> en un contexto universitario <b>hay que</b> tener un modo de presentarse (...).</i>
CONTRAARGUMENTAR + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL + MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL + ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN (BÚSQUEDA DE APROBACIÓN)	(GE58): <i>¿Pero que no! <b>Claro que</b> no puedo ir en sudadera, <b>pues</b> tengo que ser un poco elegante, <b>¿no?</b></i>
MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL + ADITIVO	(GE64): <i>¡<b>Claro que no!</b> Tienes que verte muy elegante, tienes que ser ordenado y tienes que presentarte de modo adecuado.</i> (GE66): <i>¡<b>Claro que no!</b> Es un contexto formal y te debes presentar por lo menos en orden y con un aspecto adecuado al contexto.</i>
ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + ATENUACIÓN DEL PAPEL DEL HABLANTE	(GE67): <i><b>Bueno</b>, no estoy de acuerdo con tu opinión; yo pienso que para ir a una entrevista <b>hay que</b> utilizar un vestuario adaptado.</i>
INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL + ADITIVO	(GE70): <i>No creo que a la entrevista de trabajo puedas ir como quieras! Tienes que ir muy elegante, con vestidos apropiados <b>y</b> debes ser muy convincente.</i> (GE100): <i>¿Qué dices? (...) Yo soy un buen estudiante <b>y</b> quiero que me vean como eso.</i>
REPARACIÓN COMO MINIMIZACIÓN DEL DESACUERDO (VOLITIVO DE ACEPTACIÓN +CONTRAARGUMENTO) + ATENUACIÓN DEL PAPEL DEL HABLANTE	(GE72): <i><b>Si, pero hay que</b> ponerme elegante en algunos casos, como esto. (...)</i>
ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + ENFOCADOR DE LA ALTERIDAD + NEGACIÓN ESTRESADA (INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL)	(GE74): <i><b>Pues, hombre, ¡qué no!</b> Porque es importante dar una buena impresión.</i>

CONTRARGUMENTATIVO + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL	(GE75): <b>¡Pero no!</b> No puedo ir a la entrevista llevando mini falda. (GE83): <i>llevan buena ropa <b>pero</b> si no saben trabajar bien?</i> Miramos solamente la estetica y dejamos que sigan trabajando en nuestro país? (GE95): <i>Esa es discriminación porque ¿no puedo ser una persona competente si llevo rastas? <b>Pero</b>, ¿qué vas diciendo? ¿No tiene sentido!</i> (GE98): <b>¿Pero</b> no son discursos de 21 siglo! (GE105): <b>Perooo</b> ponemos que hay un estudio de avocados diferente de los otros, donde lo importante es tu trabajo y no tu pelo... ¿Porque no? ¿Puede ser! (GE106): <i>Si el estudiante es perfecto <b>pero</b> tiene el pelo lleno de rastas ¿cuál es el problema?</i> (GE119): <b>¿Pero</b> que tienes que ver los rastas con mi habilidad profesional! (GE120): <b>¿Pero</b> porqué? Es solamente un prejuicio, yo puedo ser un buenísimo abocado también con rastas!
NEGACIÓN + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL + ADITIVO	(GE79): <b>No!</b> Obvio que no! Tienes que ponerte formal y agradecer a la vista!
CONTRARGUMENTATIVO + CONDICIONAL DE CORTESÍA	(GE81): <b>Pero</b> yo creo que <b>sería</b> mejor presentarse adecuadamente a un contexto formal.
REFUERZO ARGUMENTATIVO + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL	(GE93): <i>No es mi costumbre que determina mis competencias sobre algo que soy capaz de hacer, <b>¡sino mis propias competencias!</b></i>
ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + CONTRAARGUMENTATIVO + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL	(GE107): <b>Pues</b> , no es el aspecto físico lo que importa. Si eres un abogado tienes que saber de derecho. (...) <b>pero</b> si no sabes de lo que estás hablando..¿No sirve a nada!
ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL	(GE110): <b>Pues</b> , estoy de acuerdo con tí, <b>¿No es aceptable!</b>
OPERAR ARGUMENTATIVAMENTE + CORTESÍA VERBAL + ADITIVOS	(GE121): <b>No es que</b> si uno tiene rastas es menos inteligente de uno que tiene el pelo corto y ordenado. <b>Deberíamos</b> acabar de juzgar la gente mirando solamente el aspecto fisico y ser un poco más abierto a nivel de mentalidad.



CONTRAARGUMENTATIVO +  
CONDICIONAL DE CORTESÍA +  
OPERADOR ARGUMENTATIVO DE  
REFUERZO (GE122): ***Pero en realidad** creo que **sería** más importante tu actitud que el pelo.*

**Tabla 26.** Combinatorias GC: Estructuras con valor pragmático + Marcadores

(45.07% - Gráfico 22)

REPARACIÓN COMO MINIMIZACIÓN DEL DESACUERDO (OPERAR ARGUMENTATIVAMENTE +CONTRAARGUMENTO) + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL	(GC71): <i><b>Bueno pero</b> si te vas y te portas como un animal, <b>¿Estás seguro que no te aceptarán!</b></i>
REPARACIÓN COMO MINIMIZACIÓN DEL DESACUERDO (OPERAR ARGUMENTATIVAMENTE +CONTRAARGUMENTO) + OPERADOR ARGUMENTATIVO DE REFUERZO	(GC39): <i><b>Si pero en realidad</b> no puedo ir como quiero porque, seguro, van a notar mi aspecto.</i> (GC44): <i><b>Si pero en verdad</b> no puedes vestirme como quieras, <b>sino</b> en modo profesional para hacer buena impresión.</i> (GC56): <i><b>Bueno pero en realidad</b> lo mejor es ponerse algo formal y adecuado a la situación.</i>
REPARACIÓN COMO MINIMIZACIÓN DEL DESACUERDO (OPERAR ARGUMENTATIVAMENTE +CONTRAARGUMENTO) + ATENUACIÓN DEL PAPEL DEL HABLANTE + OPERADOR ARGUMENTATIVO + MODULADOR DE LA INTENSIDAD	(GC47): <i><b>Bueno pero hay que</b> respetar algunas reglas porque <b>la verdad es que</b> tiene que convencer a las personas de que tu eres el empleado que están buscando.</i>
REPARACIÓN COMO MINIMIZACIÓN DEL DESACUERDO (OPERAR ARGUMENTATIVAMENTE +CONTRAARGUMENTO) + CONECTOR CONSECUTIVO	(GC52): <i><b>Si pero</b> debo que tener en cuenta que mi aspeto exterior es la prima cosa que se ve <b>así que</b> no puedo exagerar.</i>
CONTRAARGUMENTATIVO + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL + ADITIVO	(GC57): <i><b>¿Pero que dices!</b> En una entrevista de trabajo tiene que ir vestido en una manera adecuada y no como quieras!</i>

CONDICIONAL DE CORTESÍA + CONTRAARGUMENTATIVO	(GC58): <i>En mi opinión el entrevistado <b>tendría</b> que ponerse un traje elegante <b>pero</b> depende del trabajo por el que se presenta.</i>
CONTRAARGUMENTATIVO + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL + ATENUACIÓN DEL PAPEL DEL HABLANTE	(GC62): <i>¡<b>Pero</b> no exageres! Siempre <b>hay que</b> respetar los contextos.</i>
EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL	(GC64): <i>¡<b>No!</b> Tienes que vestirte con ropas de clase.</i> (GC68): <i>¡<b>No!</b> Si tu quieres obtener el trabajo, no!</i>
EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL + ADITIVO + CONTRAARGUMENTATIVO + OPERADOR DISCURSIVO DE REFUERZO + CONDICIONAL DE CORTESÍA	(GC69): <i>¡<b>No!</b> Es importante vestirse bien y hacer una buena impresión, <b>pero en realidad no deberíamos</b> juzgar una persona por su manera de vestirse.</i>
EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL + ATENUACIÓN DEL PAPEL DEL HABLANTE + ADITIVOS	(GC74): <i>¡<b>No!</b> Al acudir a una entrevista de trabajo primero <b>hay que</b> vestirse bien y <b>además hay que</b> portarse de manera conforme a la situación.</i>
CONTRAARGUMENTATIVO + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL	(GC75): <i><b>Pero</b> si tengo capacidades para hacer esto, ¿<b>Por qué</b> no puedo hacerlo?</i> (GC77): <i>¿<b>No</b> tiene sentido! Puedes ser un buenísimo estudiante de Derecho <b>aunque</b> tengas rastas. Son prejuicios.</i> (GC92): <i><b>Pero</b> ¿<b>El aspecto físico es importante!</b></i> (GC98): <i>¿<b>Pero</b> qué esquemático que eres!</i>
APÉNDICE COMPROBATIVO + VOLITIVO DE ACEPTACIÓN + INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL + OPERADOR ARGUMENTATIVO + EXPLICATIVO/JUSTIFICATIVO	(GC83): <i>¿<b>Ah sí?</b> ¿<b>Quieres decir que porque tengo rasta no puedo ser un estudiante de Derecho?</b> <b>La verdad es que</b> soy el mejor de mi curso.</i>
INTENSIFICACIÓN SUPRASEGMENTAL + ADITIVO	(GC93): <i>¿<b>Que quiere decir esto?</b> También con rastas puedes sacar buenas notas, graduarte y <b>también</b> ser adecuado!</i> (GC96): <i>¿<b>Cuál es el problema de tener rasta?</b> El vero problema es esta sociedad liada a estereotipos <b>y</b> judican las personas por su apariencia.</i>

ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + ATENUACIÓN DEL PAPEL DEL HABLANTE	(GC95): <b>Bueno, hay que ser un poco más abiertos mentalmente, no serán los rastas a comprometer mi trabajo.</b>
MANTENIMIENTO DEL REFERENTE + ADITIVO	(GC46): <i>No estoy de acuerdo, porque la imagen personal es muy importante y puede comprometer tu entrevista de trabajo.</i> (GC61): <i>No, no es así porque tú tienes que ponerte vestidos adecuados y tú puedes ir a la entrevista de trabajo en pijama.</i> (GC78): <i>Pienso que no tiene sentido esta afirmación, no importa como tú te vistas o como te pones el pelo, importa lo que piensas y si está interesado en el derecho.</i> (GC81): <i>No estoy de acuerdo, tú puedes estudiar y tienes esa posibilidad aunque tienes rastas.</i>
MANTENIMIENTO DEL REFERENTE + ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + CONTRAARGUMENTATIVO	(GC48): <b>Pues no es claro que lo fundamental es expresarse bien y claramente, pero presentarse de manera adecuada resulta muy importante.</b>
MANTENIMIENTO DEL REFERENTE + CONTRAARGUMENTATIVO	(GC66): <i>Lo siento, pero no estoy de acuerdo. Tiene que ir ordenado.</i> (GC86): <i>Generalmente las personas pueden decidir como vestirse y peinarse porque lo que importa más es el aspecto interior y la inteligencia. Pero obviamente depende del contexto.</i> (GC94): <i>Para mí los rastas pueden modificar la opinión externa que la gente puede tener de ti, pero no está dicho que si tienes rastas eres automáticamente menos inteligente o atrevido de los otros que quizás no tienen rastas pero trabajan muy mal.</i>

#### 4.8.2 Análisis de los datos relativos al eje sociopragmático

En este apartado se describen y analizan los datos recogidos con el fin de observar la forma en que el grupo de estudiantes itálofonos (GI) y el grupo de nativos españoles (GNE), perciben e interpretan las dinámicas de (des)cortesía en cuanto índices reguladores sociales y de la interacción. Los datos recogidos tienen el objetivo de evidenciar eventuales diferencias de percepción y perspectivización del significado sociopragmático, y se obtienen tras la observación por parte de ambos grupos del mismo material audiovisual, es decir las grabaciones de las conversaciones de nativos españoles. Por tanto la reflexión que se obtiene seguirá dos líneas paralelas útiles a la comparación, ya que GI realiza una reflexión orientada en términos interculturales, mientras que el GNE reflexiona en términos intraculturales.

Desde este plano perceptivo-interpretativo se analizan en lo específico elementos cuales: la percepción de los cortés y descortés; la percepción de la adecuación situacional-contextual con respecto a la conducta verbal y a la actitud general observada; las estrategias de intercambio conversacional como el turno de palabra y las valoración de la opinión opuesta<sup>84</sup> (observados también en cuanto elementos que tienen cierto reflejo en el plano relacional). Los datos que se recogen, de tipología diferente, apuntan a ofrecer un cuadro amplio para el análisis contrastivo. En lo específico, con respecto a esta área los núcleos de análisis se desglosan como sigue:

- Parte I.II de la Actividad didáctica (§4.4.2)
- Parte II de la Actividad didáctica (§4.4.2)
- Le tue Percezioni (§4.4.5)
- Encuesta telemática al GNE (§4.4.6)

Para la elaboración de los materiales que guían la reflexión sociopragmática, se han tomado como referencia los descriptores del MAREP relativos al Cuadro de Competencias globales (CARAP 2008: 36), ya que destacan unos aspectos más detallados de la competencia sociopragmática que se ponen de forma transversal entre una perspectiva de comunicación intercultural y de observación *cross-cultural*. Se asume el punto de vista del MAREP que considera las competencias globales como «movilizadores en la reflexión y la acción, conocimiento, saber hacer y saber ser» (MAREP 2008: 36). Se listan en la Tabla 27. los descriptores considerados:

**Tabla 27.** Descriptores de referencia MAREP

C.3 Competencia de de descentramiento
C.4 Competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares
C5. Competencia de distanciamiento
C6. Competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades (comunicativas y/o de aprendizaje) en las cuales se halle comprometido
C7. Competencia para dar a conocer al Otro o de la Alteridad

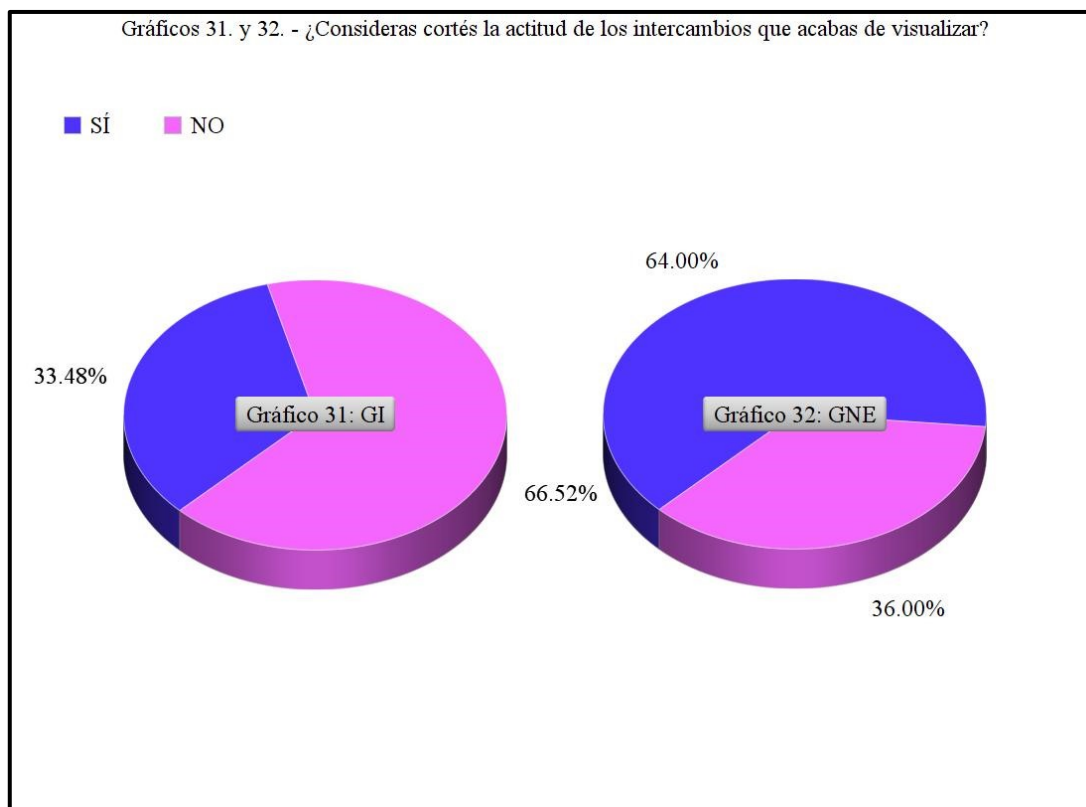
<sup>84</sup> Se han individuado el turno de palabra y la valoración de la opinión opuesta como puntos de interés, en consonancia con la relevancia que se les otorga entre los nuevos descriptores del CEFR, en su ampliación de 2018. El CEFR 2018 pone el turno de palabra (*turntaking*) entre los descriptores de las estrategias interaccionales, y los define «a crucial part in discourse competence» (CEFR 2018: 100; 142), mientras que la valoración de la opinión opuesta tiene que ver con el descriptor relativo a la capacidad de poder argumentar en un debate (CEFR 2018: 72) y constituye un elemento que tiene un marcado reflejo en las dinámicas relacionales durante el desarrollo del debate.

El MAREP explica los descriptores como sigue:

- **C3. una competencia de descentramiento**, [...] que consiste en cambiar de punto de vista, para relativizar, gracias a múltiples recursos que corresponden a los saber-ser, saber-hacer y conocimientos;
- **C4. una competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares**, al rechazar el fracaso (comunicativo o de aprendizaje), al basarse en todos nuestros recursos y, en particular, los que fundamentan la "intercomprensión" [...];
- **C5. una competencia de distanciamiento** que, basándose en distintos recursos, en situación adoptar un comportamiento crítico, [...] una competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades (comunicativas) en las cuales se halle comprometido [...];
- **C6. una competencia de reconocimiento del Otro, de la alteridad**, en sus diferencias y sus semejanzas. Utilizamos aquí a propósito un término que, como lo vimos en las observaciones terminológicas, recubre a la vez el ámbito de los saber-hacer (identificar) y los saber-ser (aceptar). (MAREP 2008: 35)

#### ***4.8.2.1 La percepción de lo cortés***

En esta sección se observa de forma contrastiva si, tras la visualización del mismo material audiovisual, hay diferencia entre el GI y el GNE con respecto a la percepción de la actitud de los hablantes, en términos de cortesía/descortesía.



Como se puede notar de los Gráficos 31. y 32., la percepción entre el GI y el GNE<sup>85</sup> de la actitud cortés en el material audiovisual observado tiene valores proporcionales que resultan casi perfectamente opuestos con respecto a cada grupo. De hecho se observa que el 66.52% del GI no encuentra la actitud de los interlocutores nativos españoles cortés, mientras el 64% del GNE reconoce la actitud de los hablantes nativos españoles como cortés.

En una óptica de reflexión didáctica relativa a las diferencias de percepción con respecto a elementos reguladores de la conversación –la percepción de la cortesía en este caso–, se les ha pedido a los miembros del GI que expresen qué actitudes consideran corteses durante una conversación. Tras observar las respuestas a la *pregunta 1.* del apartado “Le tue percezioni” (§4.4.5), se listan en la Tabla 28., en orden de frecuencia, las características que el GI considera como actitudes corteses. Se proveen ejemplos del corpus de respuestas (para ver el corpus completo se remite al *Anexo 4*).

<sup>85</sup> Para ambos grupos se trata de una media matemática exacta que resume la percepción tendencial de cada fragmento visualizado.

**Tabella 28. GI: La percepción de lo cortés**

**1. Durante uno scambio di opinione, quali comportamenti consideri "cortesi"? Descrivili:**

<p><b>55% de las respuestas:</b> Respetar los turnos de palabra. Evitar los solapamientos.</p>	<p>(P1.18) <i>Lasciare finire di parlare l'altro, non interrompere. Ascoltare l'altro. (...)</i> (P1.26) <i>Rispettare il turno per poter parlare (...)</i> (P1.70) <i>Considero cortese il rispetto dei turni per intervenire su un argomento. (...)</i></p>
<p><b>20% de las respuestas:</b> Mantener un tono de voz bajo, calmo y respetuoso. No subir la voz y evitar un tono agresivo.</p>	<p>(P1.25) <i>Non aggredire le persone che la pensano diversamente da te e quindi non insultarle. (...) Non alzare troppo i toni di voce.</i> (P1.36) <i>(...) Mantenere i toni calmi.</i> (P1.66) <i>(...) è necessario non aggredirsi o urlare.</i></p>
<p><b>15% de las respuestas:</b> Respetar la opinión de los demás.</p>	<p>(P1.36) <i>Rispettare quello che dicono le altre persone anche se si ha un'opinione diversa. (...)</i> (P1.40) <i>Rispettare le opinioni altrui (...)</i></p>
<p><b>5% de las respuestas:</b> Mostrar respeto en sentido general.</p>	<p>(P1.57) <i>Penso che le relazioni interpersonali siano un aspetto importante nella vita di ogni individuo; come una persona si relaziona all'altra che ha di fronte dice tanto del soggetto in questione; per questo motivo credo che l'aspetto più importante in assoluto sia portare rispetto. (...)</i></p>
<p><b>3% de las respuestas:</b> Indicaciones sobre la relación forma lingüística-actitud.</p>	<p>(P1.24) <i>Non si dovrebbe usare l'imperativo, ma alcune forme verbali meno dirette e più leggere.</i> (P1.49) <i>Esprimere la propria opinione rispettando comunque quella degli altri, quindi per esempio usando "secondo me", "a mio parere".</i></p>
<p><b>2% de las respuestas:</b> Indicaciones sobre la relación de poder entre interlocutores y sobre la relación actitud-contexto</p>	<p>(P1.46) <i>In uno scambio di opinioni tra amici credo sia cortese soprattutto non parlare sopra e rispettare le idee di tutti.</i> (P1.37) <i>Rispettare i turni di parola è cortese ma non farlo in alcuni contesti e in maniera non eccessiva è indice di una partecipazione attiva nel dibattito, quindi non deve essere sempre percepito come un gesto scortese (ovviamente penso ai dibattiti tra "pari" e non per esempio quando si parla con un professore o altra autorità).</i></p>

#### **4.8.2.2 La percepción de lo descortés**

En esta sección se observa la forma en que el GI y el GNE perciben e interpretan la descortesía. Como recuerdan Sifianou-Blitvich (2017: 578-579) la interpretación de lo descortés es un polo de significación muy relevante, ya que ofrece la posibilidad de inferir, por extensión, también deducciones adicionales sobre la cortesía. Se mueve el foco interpretativo cada vez más hacia lo relativo (hacia lo culturalmente orientado, en relación con la situación contextual). La recogida de las diferentes tipologías de datos relativos a la percepción e interpretación de la descortesía apunta por tanto a crear un cuadro contrastivo más amplios que posibilite un análisis a partir del cual observar posibles diferencias interpretativas entre el sistema italiano y el sistema español .

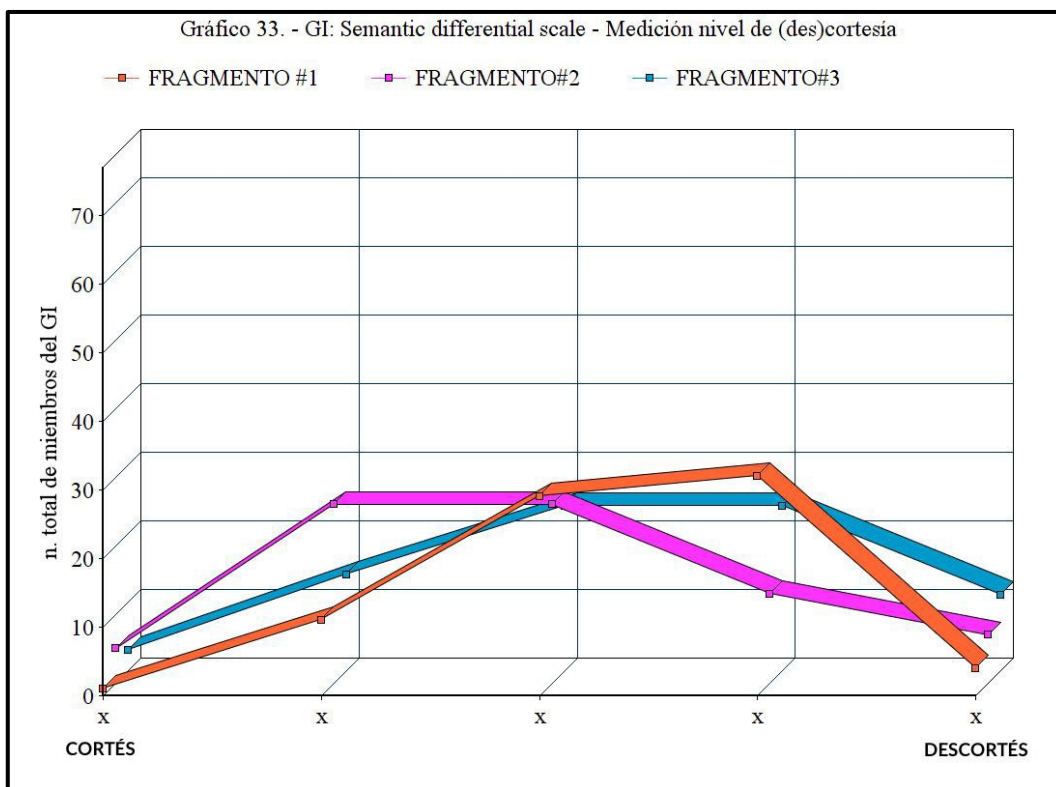
#### **LA PERCEPCIÓN DE LO DESCORTÉS: EL GI**

Los datos que se obtienen de las repuestas del GI son de diferente tipología:

- una primera impresión general relativa a cada fragmento visualizado recogida mediante una *semantic differential scale* a lo largo de un continuo entre cortesía y descortesía;
- la descripción de actitudes que se consideran descorteses durante una conversación.

La medición mediante *semantic differential scale* (Parte I.ii pregunta 1.1, Cfr. §4.4.2) restituye una primera impresión espontánea del GI relativa al nivel de (des)cortesía expresada a partir del material audiovisual. Se resume en el Gráfico 33. la tendencia registrada para cada FRAGMENTO visualizado.





Como se ha ilustrado ya en la sección relativa a la exposición de los materiales (Actividad Didáctica -§4.4.2 ), se les pide a los estudiantes italófonos que marquen una X a lo largo de un continuo graduado que va de lo CORTÉS a lo DESCORTÉS (valor representado en el Gráfico 33. por el eje X). De la medición se puede observar que tendencialmente la percepción e interpretación de los intercambios conversacionales visualizados en los FRAGMENTOS #1/#2/#3, aunque presentan una variación con respecto al FRAGMENTO #2, tienden mayormente hacia la consideración de una actitud general de descortesía, ya que los valore mayores se registran entre un valor medio, y un valor totalmente orientado a la descortesía (medición que concuerda con del dato recogido en el Gráfico. 33).

En la Tabla 29., de la misma forma en que se han recogido los datos relativos a la percepción de la cortesía (§ 4.8.2.1, Tabla 28.), se propone una reflexión sobre la percepción de las actitudes descorteses. Tras observar las respuestas a la *pregunta 2.* del apartado “Le tue percezioni” (§4.5), se van listar en la Tabla 29., en orden de frecuencia, las características que el GI considera como actitudes descorteses. Se proveen ejemplos del corpus de respuestas (para ver el corpus completo se remite al *Anexo 4*).

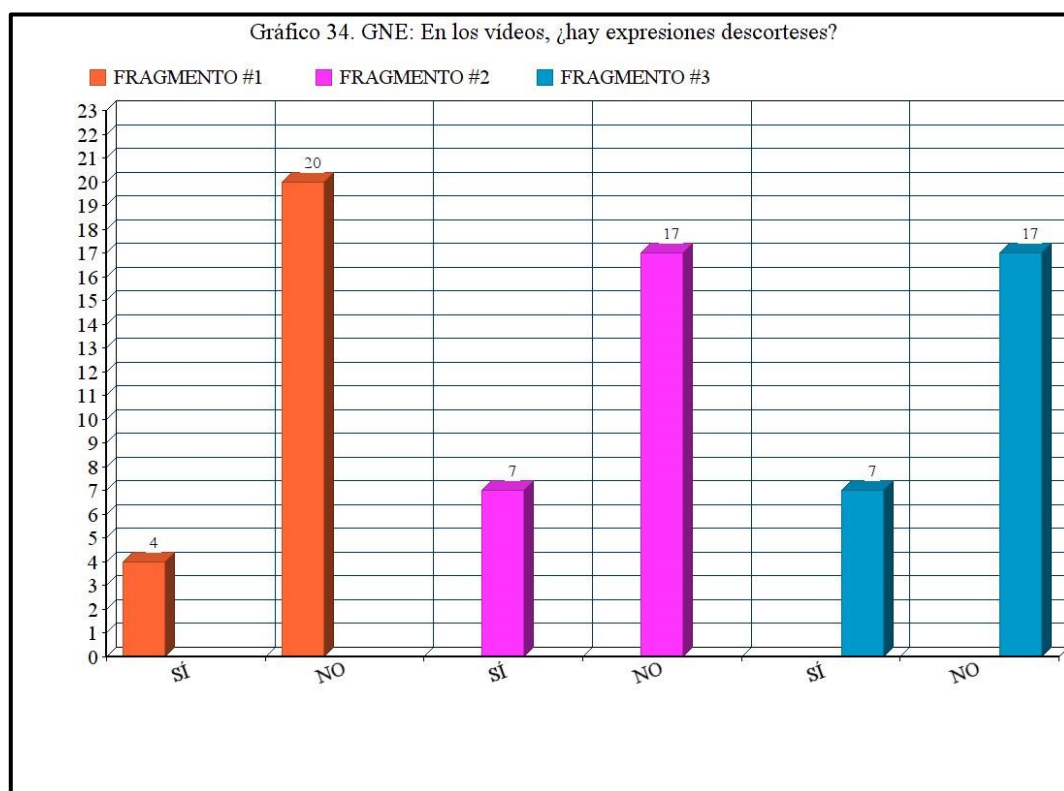
**Tabella 29.** GI: La percepción de lo descortés

**2. Durante uno scambio di opinione, quali sono i comportamenti che consideri scortesi? Descrivili:**

<p><b>35% de las respuestas:</b> No respetar los turnos de palabra. Interrumpir. Superponerse a los otros.</p>	<p>(P2.17) <i>Considero scortese parlare sopra agli altri o alzare la voce.</i> (P2.26) <i>Non rispettare il proprio turno di parola, rispondere male.</i> (P2.35) <i>Parlare sopra gli altri, deridere le idee altrui, rifiutarsi di ascoltare.</i></p>
<p><b>21% de las respuestas:</b> Usar un tono alto, agresivo y/o presumido.</p>	<p>(P2.9) <i>Il fatto di parlare con tono arrogante e aggressivo senza lasciar parlare anche gli altri.</i> (P2.36) <i>Tono di voce alto e prepotente. (...)</i> (P2.54) <i>Parlare/rispondere in tono aggressivo. (...)</i> <i>Alzare il tono di voce.</i></p>
<p><b>19% de las respuestas:</b> Reírse de los otros y/o ser irónico.</p>	<p>(P2.33) <i>(...) Denigrare in pubblico con battutine o frecciate chi ha un'opinione differente.</i> (P2.41) <i>Interrompere, rispondere in modo beffardo alle opinioni altrui.</i></p>
<p><b>9% de las respuestas:</b> No respetar la opinión del otro.</p>	<p>(P2.22) <i>(...) non rispettare la opinione degli altri.</i> (P2.54) <i>(...) Non avere rispetto delle opinioni altrui. (...).</i></p>
<p><b>6% de las respuestas:</b> Imponer la propia opinión.</p>	<p>(P2.68) <i>Alzare la voce per imporsi. Voler far cambiare di opinione agli altri a tutti i costi.</i> (P2.69) <i>Interrompere il discorso di un'altra persona e credere che la propria opinione sia la sola corretta.</i></p>
<p><b>6% de las respuestas:</b> Insultar.</p>	<p>(P2.25) <i>Insultare gli altri o urlargli contro. Non rispettare il loro turno e aggredirli verbalmente.</i> (P2.62) <i>(...), usare parole offensive per via del suo punto di vista.</i></p>
<p><b>3% de las respuestas:</b> Indicaciones sobre la relación forma lingüística-actitud y sobre la relación de poder.</p>	<p>(P2.24) <i>(...) usare verbi molto diretti e poco impersonali.</i> (P2.53) <i>(...) non rispettare eventuali docenti coinvolti, essere troppo indelicata sulla questione.</i></p>
<p><b>1% de las respuestas:</b> Indicaciones acerca de la adecuación al lenguaje y al contexto.</p>	<p>(P2.19) <i>(...) utilizzare un vocabolario inadeguato, (...)</i> (P2.51) <i>(...) utilizzare un linguaggio inadeguato al contesto.</i></p>

## LA PERCEPCIÓN DE LO DESCORTÉS: EL GNE

Se recogen los datos relativos a la percepción de lo descortés por parte del GNE. Los datos recogidos proceden de la encuesta telemática sometida a los miembros del grupo de nativos españoles. Tras la visualización de los FRAGMENTOS #1/#2/#3, se les pide que juzguen si en el material que visualian hay expresiones descorteses (§4.4.6 - *preguntas 4., 5. y 6.*). Véase los datos resumidos en el Gráfico 34.



Como se puede notar del Gráfico 34., con respecto a cada FRAGMENTO visualizado, la mayoría de los miembros del GNE considera que no hay expresiones descorteses, de hecho se trata del 83.3% con respecto al FRAGMENTO #1, y del 70.8% con respecto a los FRAGMENTOS #2 y #3.

El reducido número de miembros que contestado positivamente relativamente a la percepción de descortesía de los intercambio presentado en los FRAGMENTOS, se les pide que justifiquen su respuesta. El dato que se obtiene es unánimemente un dato relativo a la actitud. Se resumen las respuestas derivadas de las *preguntas 4.a, 5.a y 6.a* de la encuesta (§4.4.6) en la Tabla 30.

**Tabla 30.** GNE – Expresión de la descortesía

<b>FRAGMENTO #1</b>	
(a)	En principio, diría que no hay expresiones descorteses que me llamen la atención (tampoco oigo el 100 por ciento de las intervenciones, incluso con los auriculares), pero lo que sí me llama la atención son 2 cosas: una tendencia hacia la monopolización de la palabra, las interrupciones frecuentes y el habla simultánea. Esto, sin embargo, es muy habitual en España y no necesariamente denota la descortesía.
(b)	No hay petición de turno
(c)	Interrupciones y manoteo
(d)	Audío bastante malo
(e)	El conato de interrupción entre los chicos y la primera chica que interviene entra y, al final, toma el turno de palabra.
(f)	Prevalece la ley del que siempre quiere imponer su criterio por encima de los demás.
<b>FRAGMENTO #2</b>	
(g)	Cuando habla Ester (la chica de gafas ) y Alfredo ( el chico de la camiseta de rayas ) No le permite dar su opinión . No se produce la escucha imperando solamente las voces de los dos chicos principales.
(h)	¿Cuántos de aquí fumáis? (Es algo privado)
(i)	Un chico pregunta "¿Ah sí?", como una ironía hacia lo que está diciendo su compañera.
(j)	No termina de hablar un locutor y el otro interrumpe tratando de imponer su punto de vista.
(k)	Las expresiones faciales del chico con la camiseta de rayas a sus interlocutores me parecen descorteses.
(l)	Solo veo la interrupción del chico. Y hay una chica que no está prestando mucha atención.
(m)	Argumentación monopolizados por dos participantes en la dinámica de grupo
<b>FRAGMENTO #3</b>	
(n)	Cuando todos hablamos a la vez, no nos escuchamos entre nosotros
(o)	El respeto de turnos varía totalmente en función de la situación comunicativa, los interlocutores, el registro, etc. Por ello, si me encuentro opinando en un entorno profesional, con personas a las que no conozco demasiado, respetaré más los turnos de palabra; sin embargo, si me encuentro debatiendo con mis amigos en un registro informal, los solapamientos, superposiciones y robos de turno aparecerán con más frecuencia.
(p)	Hay actitudes que puedan parecer poco cordiales, pero por lo apasionado del tema. No las considero descorteses.
(q)	Las formas siguen siendo las mismas pero se involucran más personas
(r)	Las expresiones faciales del chico con la camiseta de rayas a sus interlocutores me parecen descorteses.
(s)	Todos se interrumpen. Hablan a la vez y no se respetan los turnos.

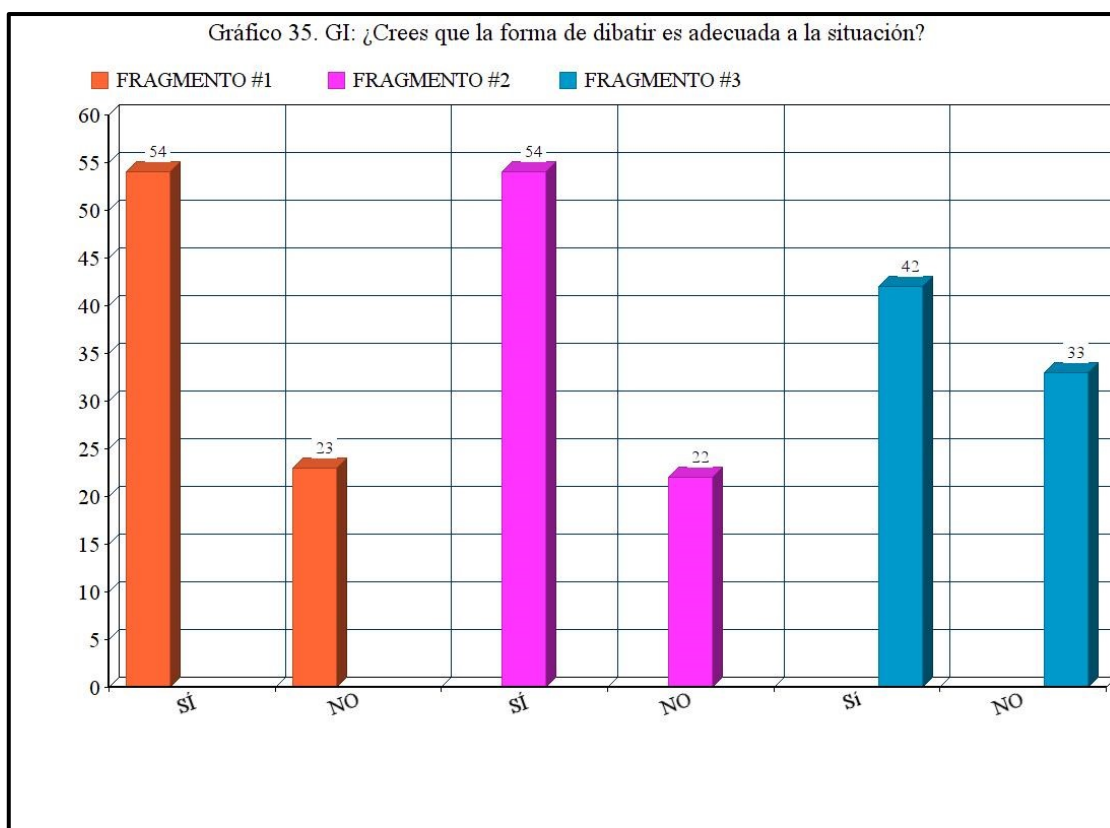
Como se puede notar de la Tabla 30., y del Gráfico 34., las justificaciones de los miembros del GNE que perciben como descorteses algunas actitudes se resumen en los siguientes puntos:

- interrupciones y falta de respeto del turno de palabra, como se señala en (b); (c); (j); (s);
- monopolización del turno de palabra, como se señala en (f); (g);
- confusión, como se señala en (n)
- ciertas expresiones faciales, como se señala en (k); (r);
- uso de ironía, como se señala en (i);
- invasión de la esfera de lo privado (h).

### 4.8.2.3 La percepción de lo adecuado

En la presente sección se sondea la percepción del grado de adecuación de la actitud verbal con respecto a la situación presentada, es decir la grabación de una discusión potencialmente conflictiva entre pares, en contexto universitario. Se les pide al GI y al GNE que expresen su opinión y se les pide que motiven su respuesta.

#### LA PERCEPCIÓN DE LO ADECUADO: EL GI



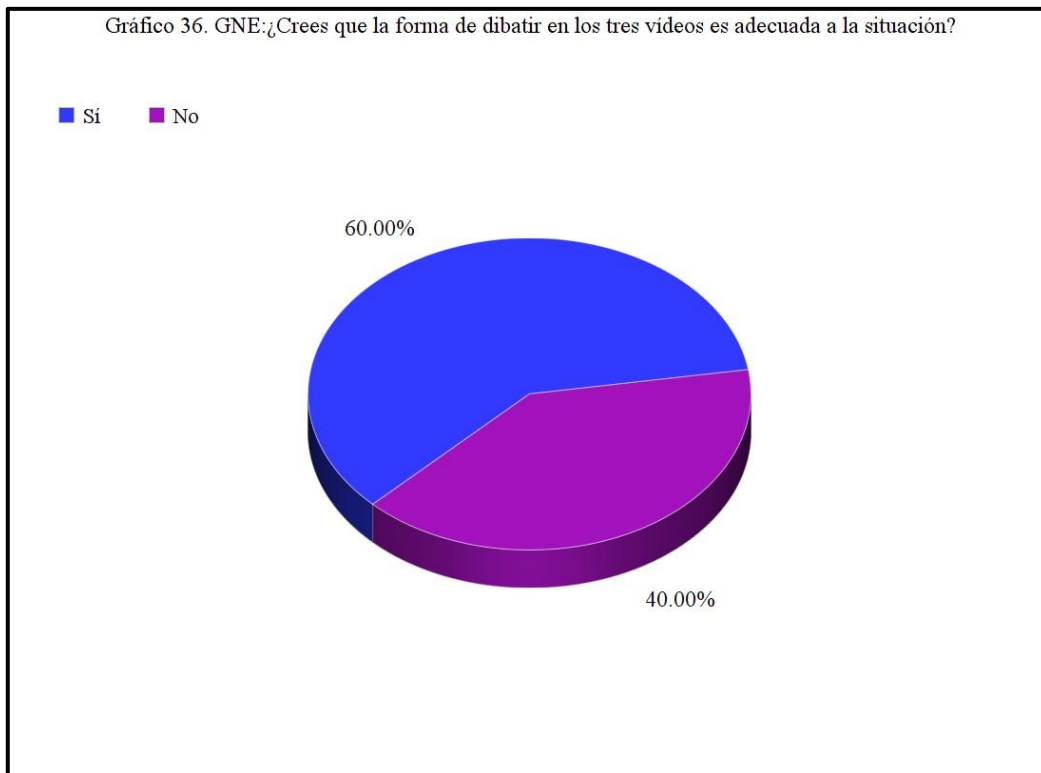
El Gráfico 35., que resume las respuestas a la *pregunta 3* de la Actividad Didáctica de reflexión Parte I.II (§4.4.2), demuestra que el GI, en la mayoría de los casos, percibe la forma de debatir en los vídeos como adecuada al contexto. Para completar su consideración acerca de la percepción de la adecuación (o no), con respecto a la conducta verbal de la situación observada, se indican en la Tabla. 31, los núcleos temáticos relativos a las razones expuestas por los miembros del GI, como dato tendencial ordenado por frecuencia. Los datos se derivan de las respuesta a las *pregunta 3.1* de la Actividad Didáctica de reflexión Parte I.II (§4.4.2), para el corpus completo de respuestas, se remite al *Anexo 5*.

**Tabla 31.** La percepción de lo (in)adecuado. Los puntos del GI.

**GI: ¿Crees que la forma de debatir es adecuada a la situación?**

<b>Sí</b>	<b>No</b>
<p><b>37% de las respuestas:</b> Es un intercambio entre pares (misma edad, compañeros, etc.).</p>	<p><b>35% de las respuestas:</b> El ambiente universitario tiene que mantenerse formal (tono y registro).</p>
<p><b>22% de las respuestas:</b> Libre exposición de ideas.</p>	<p><b>20% de las respuestas:</b> No se respetan los turnos de palabra.</p>
<p><b>17% de las respuestas:</b> El ambiente universitario no es formal.</p>	<p><b>19% de las respuestas:</b> No es la forma adecuada de debatir sobre el tema (conducta poco seria).</p>
<p><b>11% de las respuestas:</b> Es un tema importante para debatir. El intercambio de ideas es algo positivo.</p>	<p><b>11% de las respuestas:</b> Tono de voz demasiado alto y agresivo.</p>
<p><b>7% de las respuestas:</b> Es normal defender ideas de forma apasionada (tono).</p>	<p><b>9% de las respuestas:</b> No hay respeto de las opiniones de los demás.</p>
<p><b>4% de las respuestas:</b> El tema es apto para el contexto universitario.</p>	<p><b>4 % de las respuestas:</b> Hay monopolización del turno de palabra. Hay risas.</p>
<p><b>1,3% de las respuestas:</b> Hay un registro coloquial. Argumentación objetiva y clara. La expresión de la opinión es adecuada. No es un intercambio cortés, pero adecuado. La disposición en el espacio es adecuada.</p>	<p><b>2% de las respuestas:</b> Actitud maleducada. Falta de objetividad. Se viola la relación de poder y distancia con el Profesor.</p>
<p><b>0,7% de las respuestas:</b> Es un intercambio cortés. Es necesario hablar del tema. Se debate de esta forma entre españoles. Solo se usan pocos imperativos. Es un tema de los jóvenes. Es una discusión espontánea. No se puede hablar de un tema tabú de forma cortés</p>	

## LA PERCEPCIÓN DE LO ADECUADO: EL GNE



El Gráfico 36., que resume las respuestas a la *pregunta 2.* de la encuesta telemática (§4.4.6), demuestra que el GNE, en una clara mayoría de los casos (60%), percibe la forma de debatir en los vídeos como adecuada al contexto. Para completar la su consideración acerca de la percepción de la adecuación (o no), en relación con la conducta verbal de la situación observada, se indican en la Tabla. 32, los núcleos temáticos relativos a las razones expuestas por los miembros del GNE, como dato tendencial ordenado por frecuencia. Los datos se derivan de las respuesta a la *pregunta 3* de la encuesta telemática (§4.4.6), para el corpus completo de respuestas, se remite al *Anexo 5.*

**Tabla 32.** La percepción de lo (in)adecuado. Los puntos del GNE.

**GNE: ¿Crees que la forma de debatir en los tres vídeos es adecuada a la situación?**<sup>86</sup>

Sí	No
Pueden parecer un poco rudos, o con un tono agresivo. Pero también es cierto siempre se discute de esa manera.	Siempre dan su opinión las mismas personas sin respetar a que cada uno exprese su posición.
La actitud es cortés en general y sin falta de respeto.	No se levanta la mano.
La clase universitaria es un ambiente amistoso e informal.	Se atropellan unos a otros.
En mi opinión, la actitud es más bien cortés y adecuada a la situación: un debate más entre pares en España. No veo conflictividad particular ni nada atípico para situaciones comunicativas de este tipo en España.	No hay un moderador, ni orden alguno.
El tono es moderado en general.	
Aunque existan interrupciones se suele respetar el turno.	
Es un tema muy discutido.	
En general, hay un marco de respeto. Se escuchan las opiniones y cada quien puede dar su punto de vista.	

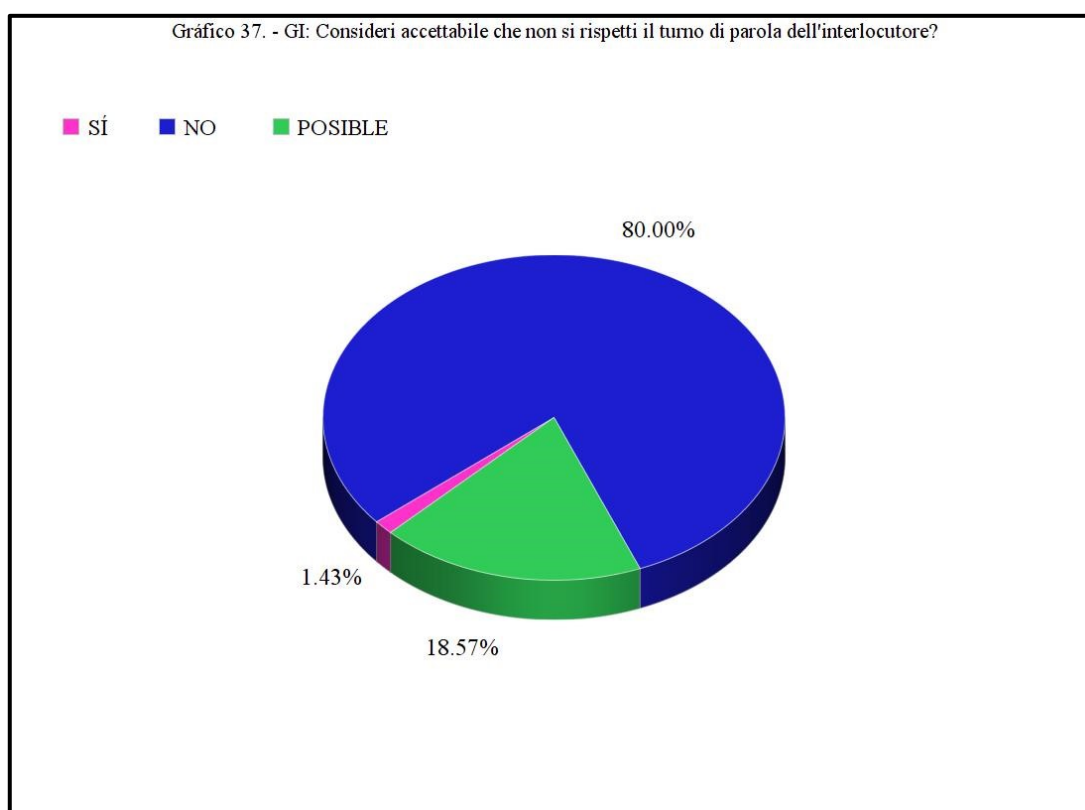
#### **4.8.2.4 Consideraciones acerca de la superposición del turno de palabra**

En esta sección se les pide al GI y al GNE que den una opinión acerca de la forma en que los dos grupos conciben las dinámicas de turno de palabra, en términos de respeto de este o falta de respeto. Los datos que se obtienen, por proceder de grupos pertenecientes a contextos socioculturales distintos, apuntan a revelar si entre los dos grupos hay perspectivizaciones interpretativas que puedan considerarse culturalmente marcadas con respecto a la evaluación de las dinámicas “respeto-no respeto” del turno de palabra.

<sup>86</sup> Debido a las diferentes líneas que surgen entre las repuestas registradas, no ha sido posible medir tendencias en porcentajes. Resultan de todas formas significativas las ocurrencias registradas. Aunque se trata de ocurrencias individuales, son representativas para la validez interna de la muestra.



## LAS CONSIDERACIONES DEL GI



El Gráfico 37. demuestra que casi la totalidad (80%) de los miembros del GI no consideran aceptable -y desde las respuestas obtenidas se puede añadir “de forma absoluta”- que no se respete el turno de palabra durante una conversación. Solo el 1.4% de los miembros lo consideran aceptable y el 18.57% lo considera posible, pero solo a ciertas condiciones. El dato se deriva de la *pregunta 4.* de la sección “Le tue percezioni” (§4.4.5). Véase en la Tabla 33. unos ejemplos de las respuesta obtenidas (para el corpus completo de respuestas, se remite al *Anexo 4*).

**Tabla 33.** La opinión del GI: respuestas

***GI: Consideri accettabile che non si rispetti il turno di parola dell'interlocutore?***

**NO**

(P4.20) *No, no lo considero accettabile perché è un atteggiamento maleducato e fine a se stesso che anzi, peggiora la discussione e contribuisce a creare una pessima atmosfera.*

(P4.23) *Assolutamente no! Tutti hanno diritto di esprimersi generalmente penso: non fare agli altri ciò che non vuoi che ti sia fatto. Per questo non mi sembra corretto non rispettare i tempi e le opinioni dell'altro.*

(P4.31) *No, perché si risulta maleducati e senza rispetto. Prima parla una persona e poi l'altra.*

(P4.36) *No, assolutamente bisogna far parlare le persone senza interrompere. No rispettare i turni di parola è maleducazione.*

## SÍ

(P4.18) *Sì penso sia naturale interrompere (moderatamente) l'altro. Credo che sia un processo normale perché mentre l'altro dice qualcosa vogliamo rispondere punto per punto alle argomentazioni.*

## POSSIBILE

(P4.7) *Sì lo accetto perché se è un argomento molto sentito è difficile trattenersi. Bisogna però avere dei limiti.*

(P4.15) *Sì perché credo sia normale quando si è in tanto e ognuna ha qualcosa da dire. Non si devono però alzare i toni e interrompere sempre gli altri.*

(P4.44) *Sì può capitare, ma non deve essere una cosa continua. Potrebbe essere molto scortese.*

(P4.63) *Alle volte può capitare, ma quando diventa una cosa continua non lo accetto.*

## LAS CONSIDERACIONES DEL GNE



El Gráfico 38. demuestra en cambio que casi la totalidad (64%) de los miembros del GNE afirman respetar los turnos de palabra. Las respuestas restantes se subdividen entre el 20% que afirman no respetarlo y el 16% que piensan respetarlo poco. El dato se deriva de la *pregunta 7.* de la encuesta telemática (§4.4.6).

#### 4.8.2.5 La evaluación de la opinión opuesta

En este apartado se sondea la forma en que los dos grupos GI y GNE evalúan la opinión opuesta. El dato se considera significativo en cuanto la perspectivización de evaluación encuentra reflejo directo en la puesta en práctica de estrategias verbales y actos de (des)cortesía. Además, el pertenecer los dos grupos a contextos socioculturales diferentes, se quiere observar si la concepción que subyace la evaluación de la opinión opuesta puede considerarse un dato, tendencialmente, culturalmente orientado.

#### LA EVALUACIÓN DEL GI

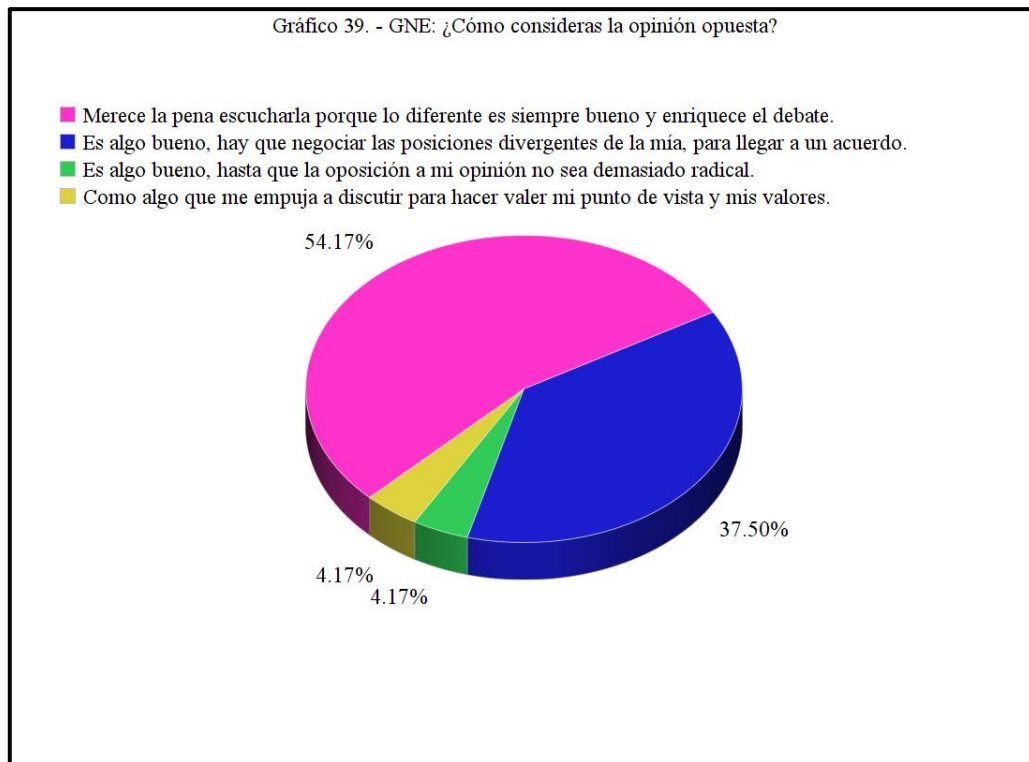
Se resumen en la Tabla 34. las ideas clave que emergen de la respuesta del GI a la *pregunta 3.* de la sección de materiales “Le tue percezioni” (§4.4.5). Se listan en orden de frecuencia. Para el corpus completo de respuestas se remite al *Anexo 4.*

**Tabla 34.** La evaluación de la opinión opuesta del GI

**GI: Come consideri l'opinione opposta?**

49,2%
Respeto y aceptación general de la opinión opuesta.
15%
Es enriquecimiento.
14%
La acepto, pero no puedo compartirla.
10%
Es algo que se tiene que comprender. No se acepta si descortés y agresiva.
7%
No la acepto, pero puedo compartirla.
3,8%
Es constructiva. Hay que defender la propia idea. Tiene que ser un pensamiento no impositivo.
1%
Es útil, per no se puede aceptar. Es aceptable según el contexto. Es aceptable si bien motivada y argumentada. Hace falta comprender al interlocutor. Puede influir sobre mi punto de vista.

## LA EVALUACIÓN DEL GNE



Se resume en el Gráfico 39. las respuestas que se derivan de la *pregunta 8.* de la encuesta telemática al GNE (§4.4.6). El Gráfico 41. Demuestra que la mayoría del GNE (54.1%) considera la opinión opuesta como un elemento enriquecedor del debate independientemente de cualquier condición. Una parte considerable del GNE, el 37.5%, cree que hay que negociar la divergencia para llegar a un acuerdo. Una mínima parte de los miembros del grupo cree en cambio que no hay que aceptar una oposición demasiado radical (4.17%), y otra mínima parte cree que hay que hacer valer su propio punto de vista (4.17%).

### 4.8.2.6 Proyecciones hacia un terreno común

En esta sección se dirige la atención únicamente al GI en una perspectiva de análisis que oscila entre una reflexión *cross-cultural* y una proyección a la comunicación intercultural (en línea con las definiciones que se han asumido en §2.4), para observar si, tras la exposición al *input* audiovisual y las reflexiones propuestas en los materiales, ha habido un margen de coordinación hacia la comunidad de hablantes meta.

Como expuesto en el capítulo dos (§2.4.1), se consideran la mirada hacia los sistemas culturales en cuestión desde un punto de vista no generalizante, sino derivado de perspectivizaciones y

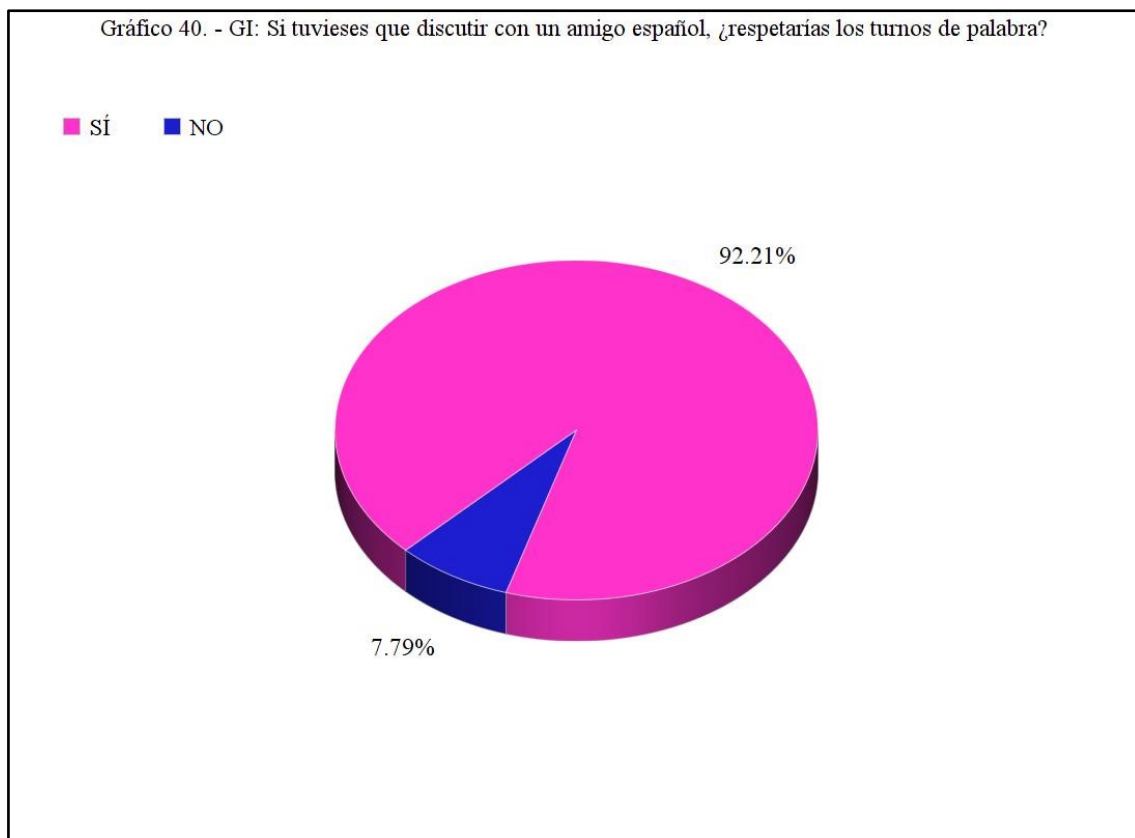
percepciones por parte de miembros externos a la comunidad de hablantes meta (en este caso la comunidad española) en el marco de procesos de reflexión para la acción.

Los puntos hacia los cuales nos enfocamos son:

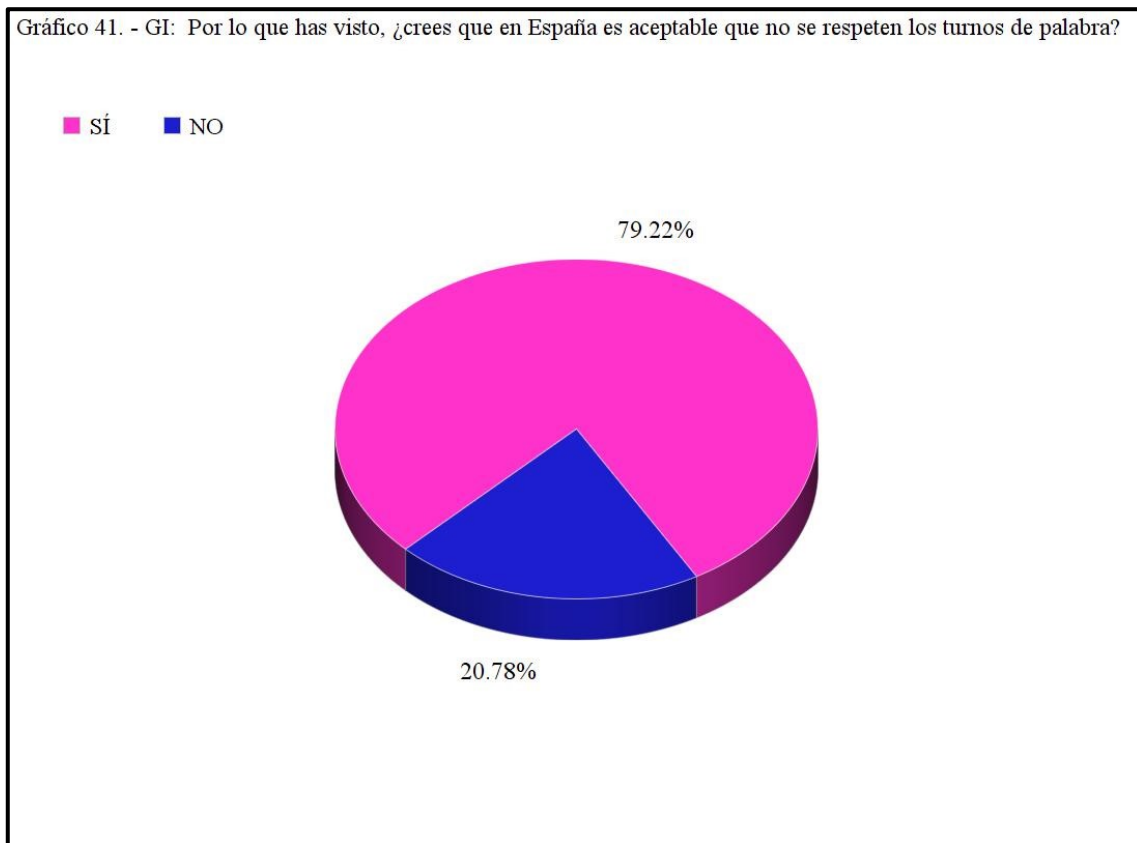
- Reflexiones sobre el turno de palabra.
- Reflexiones sobre la adecuación.
- Reflexiones sobre la actitud de los italianos en el mismo cuadro contextual.
- Reflexiones sobre elementos pragmáticos aprendidos.

### REFLEXIONES SOBRE EL TURNO DE PALABRA

Se les pide al GI que reflexionen sobre las dinámicas de turno de palabra desde una perspectiva de comunicación intercultural (Gráfico 42.) y desde una perspectiva *cross-cultural* (Gráfico 43.). Se apunta a observar en qué medida y desde qué punto de vista se ha interiorizado la información sociopragmática observada en el material audiovisual. Los dos Gráficos 42. y 43. derivan sus datos de la Parte II de la Actividad Didáctica (§4.4.2), respectivamente, de las *preguntas a.* y *b.*



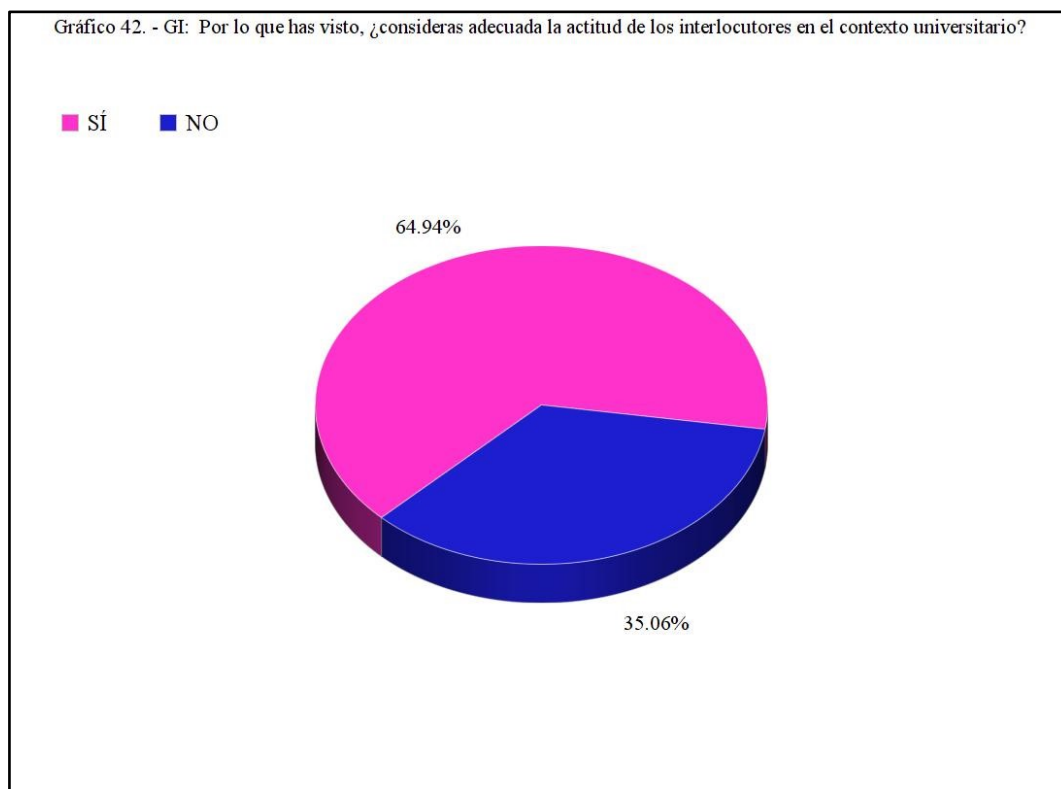
El Gráfico 40. recoge los datos relativos *pregunta a*. Como se puede observar, casi la totalidad del GI (92.2%) respetaría los turnos de palabra si tuviera que hablar con un amigo español y solo el 7.79% podría no respetarlos.



El Gráfico 41. recoge los datos de la *pregunta b*. que se configura como una reflexión cross-cultural, con respecto a la aceptación de la falta de respeto del turno de palabra entre hablantes nativos ibéricos. La mayoría del GI (79.22%) lo encuentra aceptable mientras que el 20.78% piensa que no es una actitud aceptable.

## REFLEXIONES SOBRE LA ADECUACIÓN

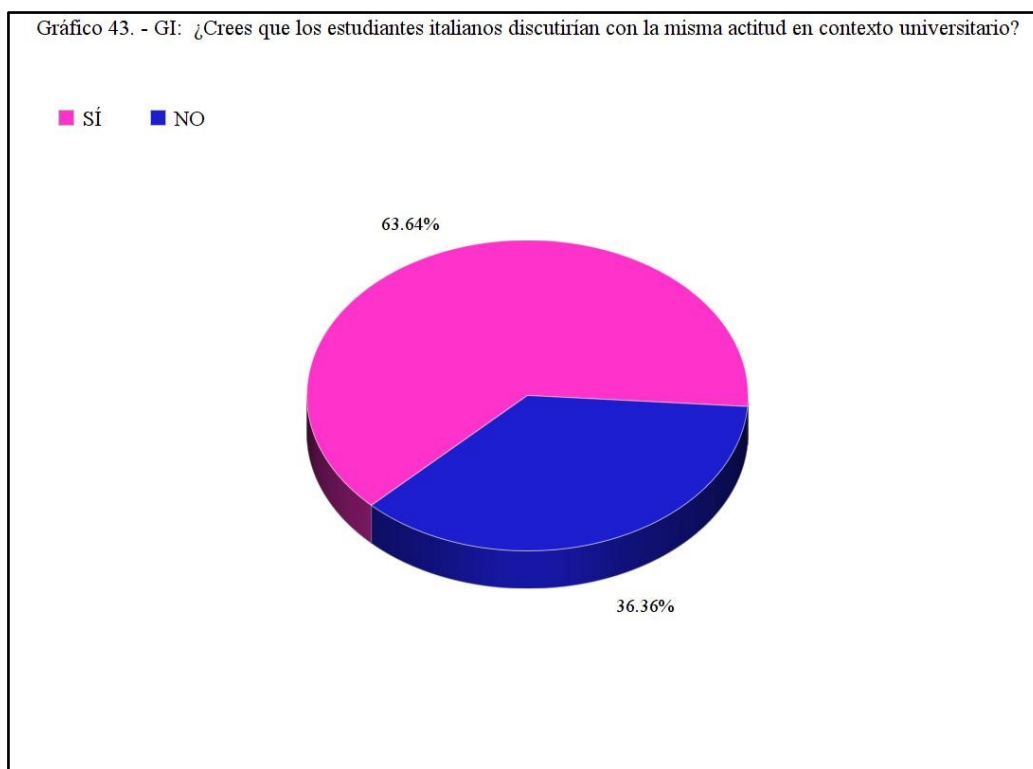
Se dirige la reflexión hacia la percepción de la adecuación de la actitud observada en los vídeos en relación con el contexto que se presenta, es decir el contexto universitario. Los datos se derivan de la Parte II de la Actividad Didáctica (§4.4.2), *pregunta c.*



El Gráfico 42. muestra que la mayoría del GI (64.94%), por lo visto en el material audiovisual, considera adecuada la actitud observada, mientras que el 35.06% no la considera como tal.

## REFLEXIONES SOBRE LA ACTITUD DE LOS ITALIANOS

Se les pide a los miembros del GI que reflexionen sobre la forma en que actuarían los italianos en la misma situación, con las mismas condiciones contextuales.



El Gráfico 43., cuyos datos se derivan de la *pregunta d.* de la de la Parte II de la Actividad Didáctica (§4.4.2), muestra que según el 63.64% del GI los italianos actuarían de la misma forma en una discusión en contexto universitario, mientras el 36.36% opina lo contrario.

Se listan en cambio en la Tabla 35. las ideas claves que emergen de las respuestas del GI a la *pregunta d.1* de la misma Actividad Didáctica (§4.4.2). Para el corpus completo de respuestas, se remite al *Anexo 6*.

**Tabla 35.** Las actitudes de los italianos

*Si hay diferencias, ¿cuáles?*

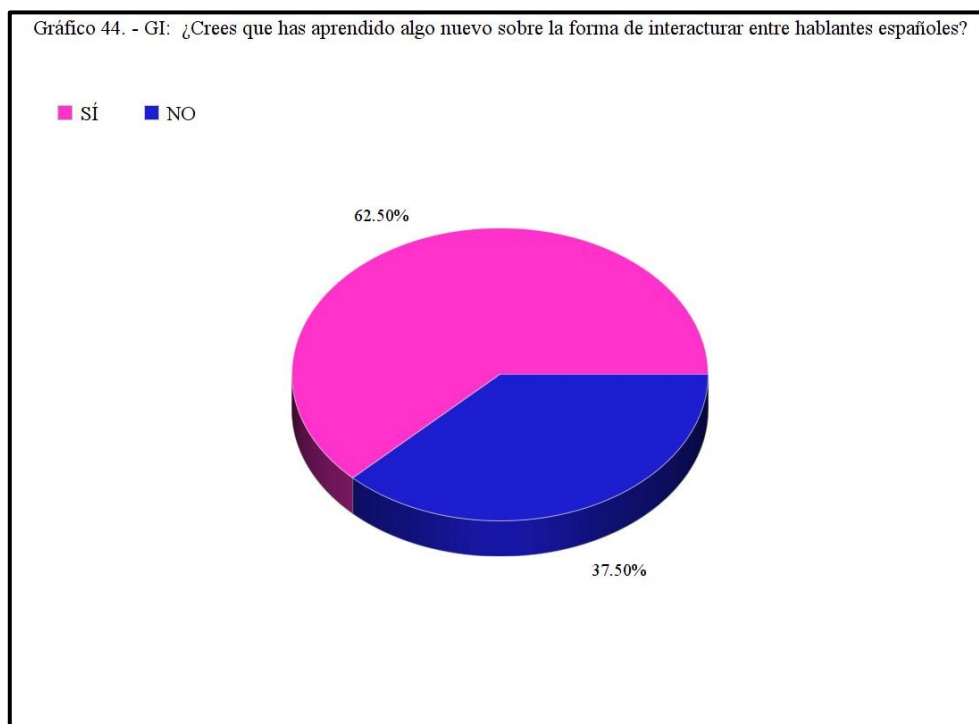
42%
Respetarían mayormente los turnos de palabra.
20%
Tendrían un tono y una actitud más tranquilo y calmó



<b>19%</b>
Serían más corteses.
<b>7%</b>
Los italianos son menos dispuestos al debate (son indiferentes o desinteresados).
<b>5%</b>
Serían más formales.
<b>4%</b>
Serían más educados.
<b>2%</b>
No serían tan agresivos.
Los italianos serían peores.
Serían más tímidos.
Más personas hablarían al mismo tiempo.
En Italia habría menos libertad de expresión y más prejuicios.
<b>1%</b>
Habría mayor respeto en general.
Usarían formas dialectales.
Tendrían la misma actitud si el tema fuera interesante.

### OPINIÓN SOBRE LO APRENDIDO

Se les pregunta a los miembros del GI qué piensan haber aprendido sobre la forma en que los españoles interactúan en el contexto dado.



El Gráfico 44., cuyos datos se derivan de la *pregunta e* de la de la Parte II de la Actividad Didáctica (§4.4.2), muestra que el 62.50% de los miembros del GI cree haber aprendido algo nuevo sobre la forma de interactuar entre hablantes españoles, mientras el 37.50% muestra una tendencia contraria.

Se listan en cambio en la Tabla 34. los puntos que emergen de las respuestas que se derivan de *pregunta e.1* de la misma Actividad Didáctica (§4.4.2). Se proveen algunos ejemplos del corpus de respuestas, cuya versión completa se encuentra en el *Anexo 6*.

**Tabla 36.** Lo aprendido por el GI

<i>¿Qué has aprendido?</i>	
<p><b>40% de las respuestas:</b> Referencias a una información de tipo pragmalingüístico</p>	<p>(e1) <i>Que puedo expresar mi opinión utilizando "marcadores" no propiamente verbales como por ejemplo aportando ejemplos más concretos y que prefieren un enfrentamiento más directo con los otros.</i></p> <p>(e38) <i>El utilizo de la expresión "pongamos que".</i></p> <p>(e32) <i>Algunas expresiones para argumentar/exponer mi opinión.</i></p> <p>(e45) <i>Muchas expresiones idiomática que solo se pueden aprender escuchando a los españoles en vida cotidiana.</i></p>
<p><b>25% de las respuestas:</b> Es posible una falta de respeto de los turnos de palabra</p>	<p>(e8) <i>He aprendido que los españoles no respetan los turnos de palabra.</i></p> <p>(e18) <i>He aprendido que hablan sin respetar los turno de palabra.</i></p> <p>(e24) <i>Que es aceptable sobreponer la voz. No cortés, pero se puede.</i></p>
<p><b>11% de las respuestas:</b> Se relativizan las actitudes de italianos y españoles. Somos diferentes.</p>	<p>(e20) <i>Que cada pais tiene su propia forma de relacionarse.</i></p> <p>(e34) <i>Tienen más caracter puede hablar más.</i></p> <p>(e26) <i>La manera de debatir entre estudiantes españoles.</i></p> <p>(e46) <i>Que son muy instintivos</i></p>
<p><b>7% de las respuestas:</b> Tienen una actitud descortés relativamente al contexto.</p>	<p>(e61) <i>Que los españoles siempre quieren decir algo y tienen poca paciencia.</i></p> <p>(e71) <i>No respetan los turnos de palabra son muy descorteses.</i></p> <p>(e15) <i>Pensaba que fuese una discusión más libre e coordinada es muy confusionaria.</i></p>

<p><b>7% de las respuestas:</b> Hay menos formalidad, también en contexto académico</p>	<p>(e40) <i>Que su actitud es más relajada y la discusión en el ámbito académico se parece casi a una charla entre amigos.</i> (e29) (...) <i>la actitud frente al profesor es distinta de la que podemos tener en Italia.</i> (e51) <i>Son más informales/coloquiales.</i></p>
<p><b>4% de las respuestas:</b> Actitud percibida como la “normalidad”</p>	<p>(e57) <i>He aprendido que este modo de interactuar es normal entre los hablantes españoles.</i> (e67) <i>Este modo de interactuar es normal entre hablantes españoles.</i></p>
<p><b>3% de las respuestas:</b> Se considera que son similares a los italianos</p>	<p>(e11) <i>Que se parecen muy símil a los italianos.</i> (e34) <i>Que estamos muy parecidos, quien tiene más caracter puede hablar más.</i></p>
<p><b>2% de las respuestas:</b> No hablan con un tono no adecuado al contexto</p>	<p>(e54) <i>He aprendido que en España puede que los estudiantes hablen con un tono no adecuado.</i> (e77) <i>He aprendido que a veces los estudiantes no interactúan de forma adecuada al tema y contexto.</i> (e14) <i>Tienen muchas opiniones y les gusta expresarlas pero en una modalidad equivocada.</i></p>
<p><b>1% de las respuestas:</b> Son corteses No aceptan la opinión de otros</p>	<p>(e33) <i>Escuchan lo que la gente dice.</i> (e64) <i>No cambian opinión fácilmente y siguen sosteniendo su tesis.</i></p>

## CAPÍTULO 5.

### Discusión de los datos

En el presente capítulo se discuten los datos que se han descrito en el capítulo anterior. Tratando de encontrar líneas interpretativas significativas en la amplia cantidad de datos registrados, se opta por analizar las tendencias más significativas con respecto a las preguntas de investigación iniciales. Se indicarán también datos marginales o que se han revelados poco salientes

Se estructura por tanto la discusión según las dos líneas investigativas que han estructurado la experimentación y el análisis de los datos, es decir el eje pragmalingüístico y el eje sociopragmático. Los resultados a los que se llega en la presente discusión se consideran una propuesta de lectura y su validez es relativa al caso en cuestión. Aunque no se quiere generalizar los resultados del presente estudio, se considera que los resultados se podrían extender a contextos análogos.

#### **5.1 El eje pragmalingüístico**

Observamos el papel jugado por el realce textual en la transmisión de información sociopragmática en contexto de enseñanza inductiva implícita. Comparando los datos recogidos entre GE y GC, se centra la discusión sobre los siguientes puntos:

- 1) El *input* realizado como instrumento de apoyo en la reflexión dirigida a la asimilación de información pragmalingüística.
- 2) Relación pretest – postest, procesos de evolución del sistema de interlengua pragmalingüística: orientación al producto/orientación al proceso; variación y disponibilidad de recursos pragmalingüísticos y comprobación de la eficacia del realce textual.

#### **1) El *input* realizado como instrumento de apoyo en la reflexión dirigida a la asimilación de información pragmalingüística.**

Observando los resultados que se han resumido en las diferentes tablas en el Capítulo 4. (§4.8.1.2 Tablas 17.-23.), se pueden hacer algunas consideraciones.

Se han sometido a los miembros de cada grupo unos materiales que constituyen una actividad didáctica de observación reflexiva, que se propone como “actividad preparadora”, que quiere activar mecanismos de concienciación acerca de la función pragmalingüística de formas y

estructuras lingüísticas. Observando los datos obtenidos, se puede notar que tanto en las respuestas del GE como en las respuestas del GC una tendencia general al reconocimiento con respecto a la relación “forma/estructura - valor pragmalingüístico funcional”. La observación encuentra apoyo también en un dato cuantitativo, ya que como se nota de las Tablas 17.-23., en casi todas las secciones de reflexión propuestas en la actividad didáctica, para ambos grupos hay un reconocimiento mayor de las formas prototípicas relativas a cada valor pragmalingüístico funcional<sup>87</sup>. Algunos ejemplos al respecto son: el reconocimiento de *creo que - no creo que* para la sección introducir una opinión (Tabla 17.); el reconocimiento de *pero - sí sí pero - no*, como fórmulas para contraargumentar (Tabla 18.); el reconocimiento del valor de *¡Claro!* - *¡Sí!*, para expresar seguridad y convicción (Tabla 20.); La función de *claro - ¡Vale!* - *¡Sí!* - *¡Sí! Pues eso*, para compartir el punto de vista (Tabla 23.).

Sin embargo, hay algunos datos que marcan una diferencia entre los dos grupos, que pueden permitir efectuar consideraciones acerca del papel jugado por el realce textual en contexto de aprendizaje inductivo implícito. Nos focalizamos por tanto en la observación de la posible eficacia del realce textual en términos de instrumento de apoyo para la orientación en la reflexión en autónoma. Junto a una efectiva comprensión de la relación “forma-estructura lingüística/valor pragmalingüístico funcional”, observando los resultados más en detalle, se registran también casos en los que, para ambos grupos, las respuestas parecen ser el resultado de un recorrido más incierto hacia el reconocimiento de dicha relación. En estos casos los datos parecen demostrar un menor nivel de coherencia. Las incoherencias se manifiestan en dos formas: se individualizan casos de incoherencia en una específica relación “forma-estructura lingüística/valor pragmalingüístico funcional”, o bien se individualizan casos de desorientación generalizada relativamente a dicha relación.

Algunos ejemplos de respuestas incoherentes con respecto a la específica relación “forma-estructura lingüística/valor pragmalingüístico funcional” son:

- A. en la sección INTRODUCIR UNA OPINIÓN (Tabla 17.), como: *¿Cuánta gente por cinco euros no tiene la felicidad al alcance de las manos?* Identificada por 4 sujetos del GC como estructura que cumple la función indicada en la sección;
- B. en la sección REDUCIR EL CONFLICTO (Tabla 19.) en la cual, por asimilación semántica con la denominación de la sección misma, un total de 9 sujetos del GC ha individuado como formas posibles *pero yo creo que para evitar conflictos* y *para evitar conflictos*. La

---

<sup>87</sup> La consideración de “prototípico” hace referencia al Marco creado en el *Anexo 1* de a partir de los descriptores del PCIC.

correspondencia con la palabra “conflicto” fue orientativa para ellos (Esta forma de incoherencia dictada por la desorientación no se observa en el GE).

- C. en la sección EXPRESAR QUE SE ESTÁ SEGUROS/CONVENCIDOS DE ALGO (Tabla 20.), En lo específico, por lo que concierne al GC, ocho sujetos han identificado la función en la frase *Todas las empresas que hay en España están reguladas por el estado, ¡Todas!* y otros dos en la frase *Tú no tienes un laboratorio en tu casa*; en un caso del GE se ha identificado en la frase *Esas personas no las comercializan*, indicada por 2 sujetos.

En cambio, las faltas de coherencia generalizadas se registran:

- D. en la sección PONER EN DUDA (Tabla 21.), en que se puede observar una tendencia, parcial en el GE y total en el GC, a asociar el acto de poner en duda sólo y exclusivamente con una oración interrogativa, asociación que de todas formas no es coherente con el valor que quiere indicar la función;
- E. en la sección DESRESPONSABILIZARSE DE LA INFORMACIÓN (Tabla 22.), en la cual se observa un intento de asociación bastante incoherente por parte del GE, y una casi imposibilidad para dar una respuesta por parte del GC.

Los ejemplos que se acaba de exponer, al ser casos que se distribuyen entre ambos grupos, parecen delinear una situación que podría conducir a pensar en un papel del *textual noticing* (presente en el *input* textual que se ha sometido al GE) poco relevante en términos de apoyo a la orientación y a la reflexión en un sistema de aprendizaje inductivo implícito en el cual se quiere transmitir información pragmática. Hay de todas formas algunos datos que pueden apoyar la hipótesis de eficacia del *textual noticing* y su papel como instrumento de orientación.

Con respecto a los casos de desorientación generalizada, presentes en ambos grupos, queda claro que el *textual noticing* no se ha revelado suficiente para orientar la reflexión. Pero, frente a una total desorientación por parte del GC en términos de asociaciones impropias (D.) y hasta en términos de casi total imposibilidad de producción de *output* (E.) –lo que parece denotar una dificultad en poner en marcha la reflexión misma–, el GE demuestra tendencialmente beneficiarse de los apoyos, ofrecidos por el *textual noticing* (véase las Tablas 14.-15.-16.).

Es como si de alguna forma el GE, aunque presente casos de incoherencia, no experimentara desviaciones muy grandes de un cierto “rumbo”. Por ejemplo, en el GE no se averiguan casos como en B., es decir casos de total desorientación, que parecen derivarse de asociaciones de “familiaridad semántica”, probablemente resultado de la búsqueda de algún elemento de apoyo para el desarrollo

de la actividad (como la interrogación en D. por otra parte, que para el GE es parcial con 4 ocurrencias sobre una variedad de 17 ocurrencias, mientras para el GC es de 9 de 12 ocurrencias, vid. Tabla. 21).

La Tabla 37. muestra cuánto inciden las respuestas incoherentes desde la perspectiva “forma-estructura lingüística/valor pragmalingüístico funcional” en los dos grupos.

**Tabla 37.** Incidencia de las respuestas incoherentes entre los dos grupos

GE	GC
10, 86%	29,11%

Desde un punto de vista global de los resultados recogidos mediante la actividad didáctica (Tablas 17.-23.), es posible notar que las respuestas incoherentes en la específica relación “forma-estructura lingüística/valor pragmalingüístico funcional” presentan una incidencia moderadamente mayor en el GC.

Estos primeros datos permiten suponer que las técnicas de realce del texto que se han sometido al GE han determinado cierta diferencia en la orientación de la atención. Se asume de los resultados que las técnicas de realce del texto, durante la reflexión en autonomía en contexto de aprendizaje inductivo implícito, han podido disminuir la incidencia de la desorientación frente a la gestión y al procesamiento de un *input* amplio y múltiple, que se deriva de una combinación de diferentes medios, escrito y audiovisual.

El papel significativo del realce textual como instrumento de apoyo en contexto de aprendizaje inductivo implícito se comprueba también a partir de otro dato. Desde una lectura meramente cuantitativa, es notable la diferencia tanto con respecto al estado de realización efectiva del ejercicio (es decir cuántas secciones se han completado en lo efectivo<sup>88</sup>), como a la cantidad en términos de respuestas efectivas dadas, que es reflejo directo del estado de realización del ejercicio mismo<sup>89</sup>. La Parte IV (§ 4.4.2) es una actividad que requiere que, a partir de la reflexión sobre el *input* recibido (textual y audiovisual), se completen un total de 8 secciones: INTRODUCIR UNA OPINIÓN; CONTRARGUMENTAR; REDUCIR EL CONFLICTO; EXPRESAR QUE SE ESTÁ SEGUROS/CONVENCIDOS DE ALGO; PONER EN DUDA; DESRESPONSABILIZARSE DE LA AFIRMACIÓN; COMPARTIR EL PUNTO DE VISTA; SER DESCORTÉS (esta última, como se expone en el apartado de descripción de los datos se

<sup>88</sup> Se considera completada la sección cuando el aprendiz da por lo menos una posibilidad de respuesta. Se admiten mas respuestas en cada sección, ya que a partir del *input* dado pueden haber más elementos lingüístico que corresponden a una única sección-función pragmalingüística.

<sup>89</sup> Se trata del corpus de respuestas entre GE y GC, recogido en las Tablas 17.-23.

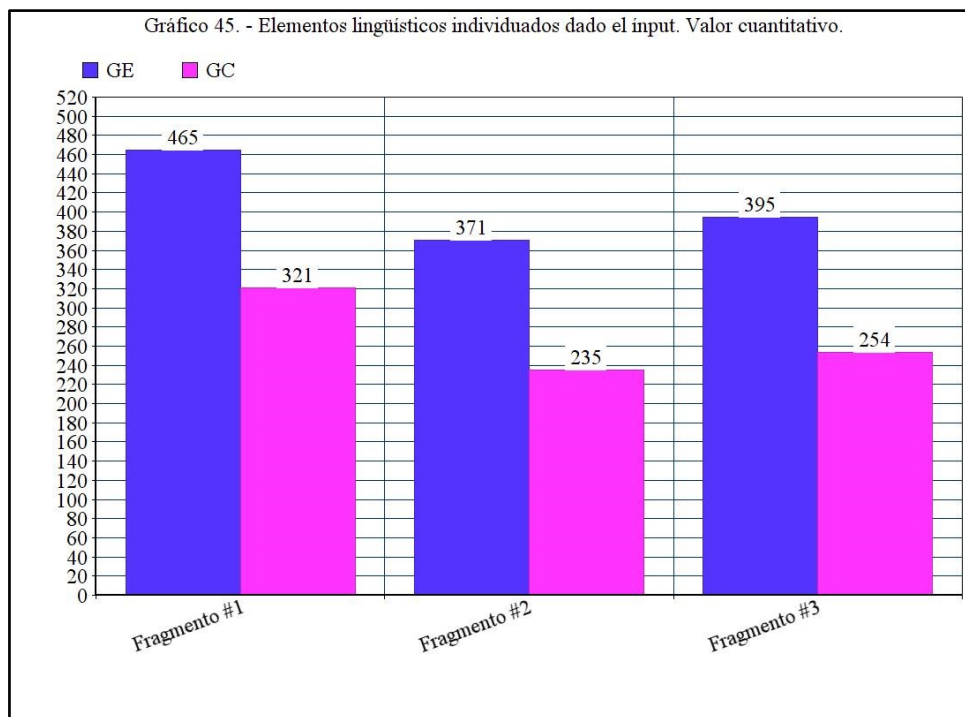
analiza y describe desde un punto de vista sociopragmático, no se cuenta por tanto para la presente actividad, porque hace referencia a un dato perceptivo). El *input* textual se diferencia en tre GE y GC, ya que el *input* textual del GE se ha modificado con técnicas de realce del *input*. Considerando el número de secciones que ha completado cada aprendiz del GE y del GC, y oservando cada repetición de la actividad, se configura la situación en la Tabla 38.

**Tabla 38.** El estado de realización de la Parte IV

n. secciones realizadas en la parte IV	GE			GC		
	n. sujetos			n. sujetos		
	Fragmento #1	Fragmento #2	Fragmento #3	Fragmento #1	Fragmento #2	Fragmento #3
0						
1						
2						2
3			1	2	7	8
4	3			11	6	5
5	5	7	9	9	6	8
6	9	15	10	7	8	7
7	24	19	21	7	9	6

Como muestra la Tabla 38., hubo una evidente desigualdad en la efectiva finalización del ejercicio, es decir en la posibilidad de completar todas las secciones. Los miembros del GE demuestran una tendencia mayor a completar el ejercicio en su 7 secciones (omitiendo el dato perceptivo), mientras, observando los datos, los miembros del GC parecen tener más dificultades en la ejecución. Se puede hipotizar que también desde el punto de vista de la realización de la actividad, el realce textual ha constituido un apoyo. Observando luego la producción a partir de la cantidad de respuestas efectivas dadas en cada sección de la actividad de reflexión, resulta evidente un diferencia entre GE y GC. Como demuestra el Gráfico 45.





Este hecho es seguramente en parte consecuencia directa de una situación impar en la realización efectiva del ejercicio, pero de todas formas es un dato que concurre a denotar una mayor producción durante la actividad de reflexión por parte del GE, que pudo beneficiar de *input* textual modificado con *textual noticing*.

Para resumir, se puede afirmar que los primeros datos revelan que el *textual noticing* se ha constituido como instrumento de apoyo en un contexto de aprendizaje inductivo implícito en el cual los aprendices tienen que reflexionar en autonomía y gestionar un *input* que se somete solamente acompañado por indicaciones prácticas para la realización efectiva de la actividad didáctica. Se supone que durante la Actividad Didáctica Parte IV, los miembros de ambos grupos GE y GC han podido en general recurrir a conocimientos implícitos que se han activado guiados por los elementos que los aprendices han derivado de la combinación de *input* que se les ha sometido. De hecho la interpretación de los elementos lingüísticos en la transcripción de los diálogos, puede orientarse y completarse mediante la información que se extrae de las grabaciones audiovisuales. De los datos ha sido posible también observar una diferencia entre GE y GC en términos de coherencia de las respuestas a la actividad didáctica. Una mayor coherencia en las respuestas del GE, con respecto a la que se registra en las respuestas del GC, marca el hecho de que el *textual noticing* puede haber influido en bajar la desorientación también en términos de concienciación en la asociación “forma-estructura lingüística/valor pragmlingüístico funcional”.

## **2) Relación pretest – postest, procesos de evolución de interlengua pragmalingüística: orientación al producto/orientación al proceso; variación y disponibilidad de recursos pragmalingüísticos y comprobación de la eficacia del realce textual.**

En esta sección se analizan los datos relativos al pretest y al postest realizados por el GE y el GC, se observan de forma contrastiva las producciones observando si el sistema de interlengua pragmática puede revelar cambios y transformaciones relativamente a los recursos estratégicos lingüísticos empleados para responder al desacuerdo. Se analizan los datos obtenidos también mediante los principios de van Eemeren y Grootendorst (1984), que se han considerado útiles clave de lectura tanto como principios prototípicos con respecto al acto de la discusión argumentativa (§4.8.1), como relativamente a la clara escala de relación entre esfera monológica y dialógica de la realidad comunicativa a la que corresponden los principios mismos. Los principios, en su síntesis con el marco de referencia lingüístico elaborado para el presente estudio (que se compone de las tres macrocategorías FUNCIONES – ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS – MARCADORES DEL DISCURSO) (Fig. 8), se consideran claves interpretativas útiles para comparar las competencias pragmalingüísticas de partida en la LE (pretest) con la producción de postest que han realizado los dos grupos después de la actividad didáctica de observación reflexiva en autonomía. Teniendo en consideración los cuatro principios de van Eemeren y Grootendorst (1984): *externalization*, *functionalization*, *socialization* y *dialectification*, se observa si las producciones de los miembros del GE y GC, en el pretest y en el postest, revelan modalidades más orientadas a la “producción” (esfera mayormente monológica) o modalidades más orientadas al “proceso” (esferas mayormente dialógica y de las consecuencias del acto comunicativo).

Se observa entre pretest y postest el estadio del sistema de interlengua pragmática en términos de variación y disponibilidad de recursos pragmalingüísticos de partida y adquiridos, observando la incidencia que el *input* ha tenido sobre los resultados. Para completar el cuadro, comparando los resultados del postest del GE y del GC, se comprueba la eficacia de las técnicas de realce textual. Se evidencian las correspondencias realce textual-respuestas del postest, observando tanto los valores funcionales o pragmático-estratégicos, como, más en detalle, las estructuras o fórmulas específicas relativas a un determinado valor funcional o pragmático-estratégico<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Los valores proporcionales calculados remiten a la validez interna del corpus de respuestas del pretest (*Anexo 2*) y del postest (*Anexo 3*).

Se procede con el análisis entre pretest y postest, comentando brevemente los cambios que se observan entre las producciones en LE iniciales y las producciones en LE finales. La reflexión se estructura a partir de las categorías de descriptores que se han empleado para el análisis pragmalingüístico del presente trabajo, es decir: FUNCIONES – ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO – MARCADORES DEL DISCURSO.

### FUNCIONES

Se sintetiza en las siguientes tablas la situación relativa a las FUNCIONES empleadas para responder al desacuerdo, exponiendo los resultados del pretest y del postest de ambos grupos.

**Tabla 39.** Funciones: cuadro general GE

<b>GE – FUNCIONES: cuadro general</b>			
<b>PRETEST (Gráfico 1.)</b>		<b>POSTEST (Gráfico 17.)</b>	
<b>FUNCIÓN</b>	<b>porcentaje</b>	<b>FUNCIÓN</b>	<b>porcentaje</b>
Dar una opinión	39,02%	Presentar un contraargumento	29,90%
Expresar desacuerdo	24,39%	Expresar desacuerdo	16,49%
Expresar desacuerdo + Dar una opinión	19,51%	Expresar certeza y evidencia	15,46%
Otras modalidades	17,07%	Dar una opinión	15,46%
		Invitar a formular una hipótesis	4,12%
		Expresar una posibilidad	2,06%
		Expresar acuerdo	1,03%

**Tabla 40.** Funciones: cuadro general GC

<b>GC – FUNCIONES: cuadro general</b>			
<b>PRETEST (Gráfico 4.)</b>		<b>POSTEST (Gráfico 19.)</b>	
<b>FUNCIÓN</b>	<b>porcentaje</b>	<b>FUNCIÓN</b>	<b>porcentaje</b>
Dar una opinión	41,67%	Expresar certeza y evidencia	28,21%
Expresar desacuerdo	38,89%	Expresar desacuerdo	25,64%
Otras modalidades	13,89%	Dar una opinión	14,10%
Expresar desacuerdo + Dar una opinión	5,56%	Presentar un contraargumento	11,54%
		Formular una hipótesis	3,85%
		Mostrar escepticismo	3,85%
		Expresar posibilidad	2,56%
		Pedir una opinión	1,28%

Tabla 41. Funciones principales GE

<b>GE – FUNCIONES</b>			
<b>PRETEST (Gráfico 2. - Gráfico 3.)</b>		<b>POSTEST (Gráfico 18.)</b>	
<b>DAR UNA OPINIÓN</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO</b>	<b>n. ocurrencias</b>
(yo) creo/pienso que	15	pero (inicio de frase)	12
para mí	8	pero	6
(yo) no creo/pienso que + subj.	5	sí, pero	3
(yo) opino	1	bueno, pero	3
según mi opinión	1	vale, pero	2
en mi opinión	1	claro, pero	2
según yo	1	perooo	1
<b>EXPRESAR DESACUERDO</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>EXPRESAR DESACUERDO</b>	<b>n. ocurrencias</b>
(yo) no estoy de acuerdo	9	desacuerdo rotundo	9
(yo) no estoy de acuerdo + contigo	8	(yo) no estoy de acuerdo	5
(no.) + opinión contraria	5	(yo) no estoy de acuerdo + con	1
(yo) no estoy de acuerdo + con + SN	2	no + negación de la opinión	1
(yo) no soy de la misma opinión	1	previa	
(yo) no estoy de acuerdo con eso	1		
INCLASIFICABLE	1		
		<b>EXPRESAR CERTEZA y EVIDENCIA</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		oración declarativa	12
		claro que	3
		claro	2
		<b>DAR UNA OPINIÓN</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		(yo) creo/pienso que	10
		(yo) no creo/pienso que + subj.	5
		<b>INVITAR A FORMULAR HIPÓTESIS</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		si	3
		pongamos el caso de que	1
		<b>EXPRESAR UNA POSIBILIDAD</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		puede que	1
		tal vez	1
		<b>EXPRESAR ACUERDO</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		Estoy de acuerdo + contigo	1

Tabla 42. Funciones principales GC

GC – FUNCIONES			
PRETEST (Gráfico 5. - Gráfico 6.)		POSTEST (Gráfico 20.)	
DAR UNA OPINIÓN	n. ocurrencias	EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA	n. ocurrencias
(yo) creo/pienso que	13	oración declarativa	26
Para mí	3	seguro que	1
(yo) no creo/pienso que + subj.	3	estoy seguro de que	1
yo soy de la opinión de que	1	según	1
en mi opinión	1	claro	1
según yo	1		
INCLASIFICABLE	1		
EXPRESAR DESACUERDO	n. ocurrencias	EXPRESAR DESACUERDO	n. ocurrencias
(yo) no estoy de acuerdo	7	desacuerdo rotundo	9
(no,) + negación de una opinión/valoración previa afirmativa	6	no estoy de acuerdo	7
		no + negación de opinión/valoración previa afirmativa	2
(yo) no estoy de acuerdo + con eso	1	estoy en desacuerdo	1
(yo) no estoy de acuerdo + con + SN	1		
(no,) + opinión/valoración contraria	1		
		DAR UNA OPINIÓN	n. ocurrencias
		(yo) creo/pienso que	6
		(yo) no creo/pienso que	5
		para mí	2
		en mi opinión	1
		PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO	n. ocurrencias
		pero (inicio de frase)	4
		pero	4
		sí, pero (en realidad/en verdad)	3
		bueno, pero	2
		FORMULAR UNA HIPÓTESIS	n. ocurrencias
		si	3
		MOSTRAR ESCEPTICISMO	n. ocurrencias
		bueno, depende	1
		sí, bueno	1
		depende	1
		EXPRESAR POSIBILIDAD	n. ocurrencias
		puede ser	1
		quizás	1
		PEDIR UNA OPINIÓN	n. ocurrencias
		¿crees que?	1

Lo que podemos observar de las Tablas de 39. a 42., es que para los sujetos de ambos grupos, la opción preferida para la expresión del desacuerdo se da mediante un forma que se puede definir como “modular”, ya que remite a estructuras lingüísticas que tienen una clara e inmediata correspondencia prototípica<sup>91</sup> con la función comunicativa; la orientación es al principio de *functionalization* de van Eemeren y Grootendorst (1984) queda clara. Estas funciones, como se

<sup>91</sup> El concepto de correspondencia prototípica se deriva de los descriptores del PCIC, en este caso específico, de la sección 2.2 Dar una opinión, y 2.10 Expresar desacuerdo.

resume en las Tablas 39. y 40, son las de DAR UNA OPINIÓN y EXPRESAR DESACUERDO, funciones que se presentan alternativamente en el 100% del corpus del pretest, empleándose individualmente, o bien en combinación entre ellas, mayormente mediante expresiones como por ejemplo, *yo creo/pienso que – yo no creo/pienso que* para dar una opinión, o bien *no estoy de acuerdo (contigo)* para expresar desacuerdo. Las OTRAS MODALIDADES mediante las cuales los dos grupos expresan desacuerdo en el pretest, tienen una incidencia muy poco significativa<sup>92</sup>.

Con respecto al postest, lo que se puede observar de los datos es que, tanto para los sujetos del GE, como para los del GC (vid. Tablas 39.-40.), hay una tendencia hacia una variación mayor. El empleo de funciones que se observa rompe esa “modularidad” que se había individuado como característica de los resultados relativos al pretest, la cual veía el empleo mayoritario solo de estructuras que tienen una clara correspondencia prototípica con la función comunicativa de DAR UNA OPINIÓN y EXPRESAR DESACUERDO.

Por lo que concierne al GE, se observa un mayor empleo de la función PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO, la cual además un uso mayoritario de *pero* a inicio de frase (vid. Tabla 41.), muestra una serie de matices que marcan un movimiento hacia fórmulas orientadas mayormente a la esfera interaccional (todas fórmulas relativas a la minimización del desacuerdo por ejemplo: *vale pero, bueno pero, claro pero*, etc., vid. Tabla 41.). La misma reflexión se puede hacer relativamente a la variación que se registra con respecto a la segunda respuesta preferida, que permanece la expresión propiamente dicha de EXPRESAR DESACUERDO, la cual se desglosa pero en una variación mayor, sobre todo mediante la expresión de desacuerdo rotundo (Tabla 41.), con fórmulas como *¡no!, ¡que no!, ¿pero qué dices?*. Otras modalidades significativas son la EXPRESIÓN DE CERTEZA Y EVIDENCIA, mediante el empleo de una oración declarativa, que llega a equiparar la DE DAR UNA OPINIÓN, que sigue presente con fórmulas prototípicas (Tabla 41.). Entre las formas que se registran, aunque inciden menos, se observan la INVITACIÓN A FORMULAR HIPÓTESIS (ej. *si – pongamos el caso de que*), la EXPRESIÓN DE POSIBILIDADES (ej. *puede que - tal vez*) y en un caso la EXPRESIÓN DEL ACUERDO (ej. *estoy de acuerdo contigo*).

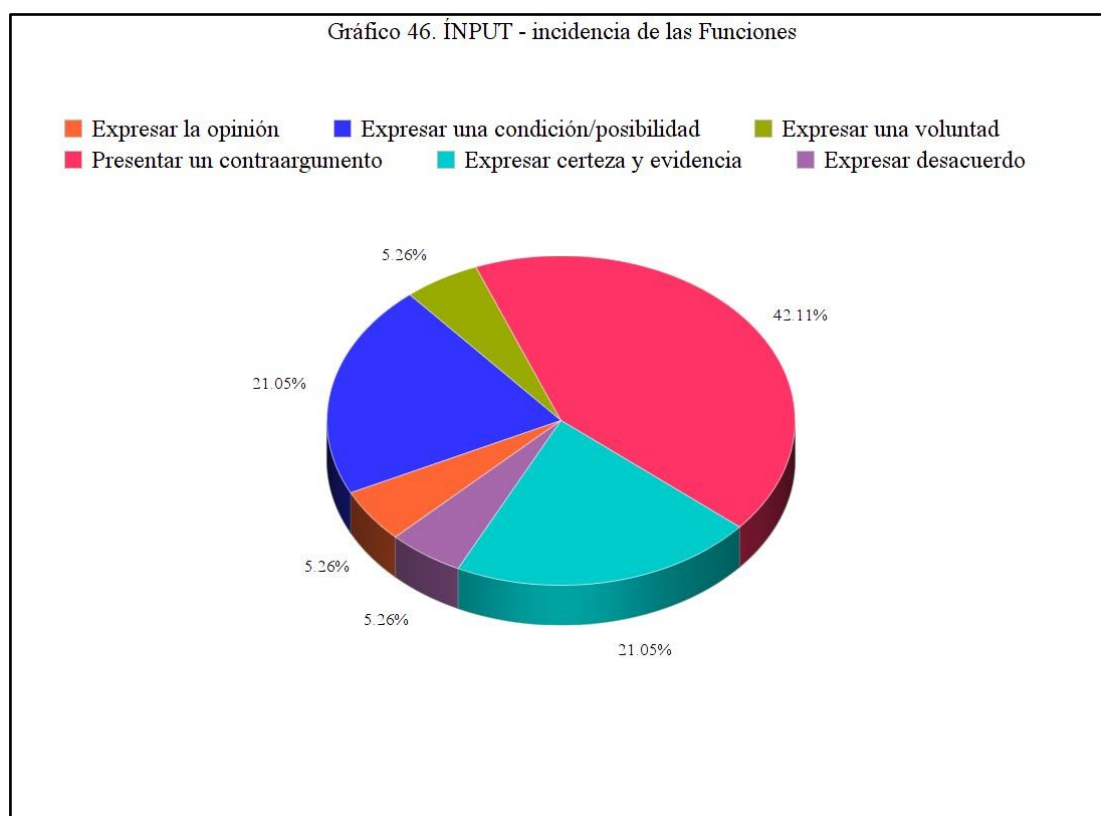
Por lo que concierne al GC (Tabla 42.), se registran también nuevos cambios significativos del pretest al postest, de hecho ahora la mayoría de los sujetos expresa su desacuerdo mediante la EXPRESIÓN DE CERTEZA Y EVIDENCIA, especialmente mediante oración declarativa. Este dato pero

---

<sup>92</sup> Se trata de muy escasos ejemplos de la función PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO (Tabla 18.), EXPRESAR DESAPROBACIÓN, EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA para el GE; de funciones cuales EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA, PRESENTAR UN CONTRARGUMENTO y MOSTRAR ESCEPTICISMO para el GC.

parece denotar una intención comunicativa más proyectada hacia la argumentación unidireccional, que a la esfera dialógico-interaccional. También para el GC la segunda opción preferida es la función propiamente dicha de EXPRESAR DESACUERDO, que también se desglosa en una variación mayor con respecto al pretest: se observa que también en este caso la expresión del desacuerdo ocurre mayormente mediante desacuerdo rotundo, con fórmulas como: *¡No es así!*, *¡No tiene sentido!*, *¡No significa nada!*. Fórmulas para DAR UNA OPINIÓN, es la tercera y más significativa opción elegida por el GC para la respuesta al desacuerdo, fórmula que, como la función EXPRESAR EL DESACUERDO, presenta un inventario reducido con respecto al pretest, para dejar espacio a otras funciones que aparecen de forma significativas como la de PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO. También en este caso –aunque con una variación moderadamente menor con respecto al GE– se observa el uso de fórmulas de matiz claramente orientado a la esfera interaccional (todas las fórmulas relativas a la minimización del desacuerdo por ejemplo: *bueno pero*, *sí pero* - Tabla 42.). Fórmulas que inciden en manera mucho menos significativa, son la de INVITAR A FORMULAR UNA HIPÓTESIS (ej. *si*), MOSTRAR ESCEPTICISMO (ej. *depende*), EXPRESAR POSIBILIDAD (ej. *puede ser*) y PEDIR UNA OPINIÓN (ej. *¿crees que?*).

Hipótesis de incidencia del input en los resultados del postest<sup>93</sup>:



Como se puede notar del Gráfico 46., el input sometido a los miembros del GE y del GC, propone como primera opción para la respuesta al desacuerdo, LA PRESENTACIÓN DE UN CONTRAARGUMENTO, seguida por una misma incidencia entre la EXPRESIÓN DE UNA CONDICIÓN/POSIBILIDAD y EXPRESIÓN DE CERTEZA Y EVIDENCIA, la EXPRESIÓN DE LA OPINIÓN ocupa la última posición junto con la de EXPRESAR UNA VOLUNTAD, y EXPRESAR DESACUERDO. Es interesante observar al respecto el movimientos de ambos grupos. El GE se alinea a lo que aporta el *input*, introduciendo la PRESENTACIÓN DE UN CONTRAARGUMENTO como primera opción para responder al desacuerdo, función que entre las respuestas de GC presenta una incidencia menor. De hecho el GC elige como primera opción la EXPRESIÓN DE CERTEZA Y EVIDENCIA que, de todas formas, constituye uno de los conjuntos de estructuras lingüísticos-funcionales mayormente presentes en el *input*. Las funciones prototípicas-modulares de EXPRESAR DESACUERDO y DAR UNA OPINIÓN se mantienen para ambos grupos, aunque con una incidencia menor para el GE (Tabla 41.). En ambos grupos GE y GC, prácticamente con la misma incidencia, se registra la introducción de la función EXPRESAR UNA POSIBILIDAD, vehiculada por el *input*.

<sup>93</sup> Dada la cantidad de datos, se discuten las líneas de lectura que se consideran más significativas.



Se asume que la combinación de *input* (textual y audiovisual) ha influido en general positivamente en ambos casos, ya que demuestra haber estimulado asociaciones de ideas que han llevado tendencialmente a ambos grupos a alinearse, en las producciones finales del postest, a las funciones que los nativos demuestran emplear mayormente en las grabaciones para responder al desacuerdo.

*Comprobación de la eficacia del realce textual*<sup>94</sup>:

La Tabla 14. sintetiza los elementos lingüísticos-funcionales que, mediante técnicas de *input enhancement*, se presentan realzados en el *input* textual sometido al GE. Para observar la eficacia del realce textual, se comparan los datos de la Tabla 14. Con los datos de la Tabla 43., que resume las funciones observadas en el corpus de respuestas del postest del GE y del GC.

**Tabla 14.** Realce textual: funciones

<b>EXPRESAR LA OPINIÓN</b>	
FRAGMENTO #1	<i>no creo que</i> <i>yo creo que</i>
<b>EXPRESAR UNA CONDICIÓN/POSIBILIDAD/</b>	
FRAGMENTO #1	<i>pongamos el caso de</i> <i>(porque) si</i> <i>(y) si</i>
FRAGMENTO # 2	<i>(y) si</i>
FRAGMENTO #3	<i>pongamos que</i>
<b>EXPRESAR UNA VOLUNTAD</b>	
FRAGMENTO #1	<i>no quiero que</i>
<b>PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO</b>	
FRAGMENTO #1	<i>pero</i> <i>sí sí pero</i> <i>claro pero</i>
FRAGMENTO #2	<i>pero</i> <i>yaa pero</i> <i>no tiene por qué</i>
FRAGMENTO #3	<i>peroo</i> <i>pero</i> <i>sí sí pero</i> <i>bueno pero</i> <i>¡noo pero...!</i>
<b>EXPRESAR DESACUERDO: desacuerdo rotundo</b>	
FRAGMENTO #2	<i>¡No!</i>

<sup>94</sup> Recordamos, que se comentan solo las líneas más salientes.

**EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA**

FRAGMENTO #2	<i>y aún ahí</i> <i>ahí sí que</i> <i>¡Claro!</i>
FRAGMENTO #3	<i>¡Claro que...!</i>

**Tabla 43.** Síntesis posttest FUNCIONES – comprobación de las técnicas de *input enhancement*

GE POSTEST (Gráfico 18.)		GC POSTEST (Gráfico 20.)	
<b>PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>EXPRESAR CERTEZA Y EVIDENCIA</b>	<b>n. ocurrencias</b>
pero (inicio de frase)	12	oración declarativa	26
pero	6	seguro que	1
sí, pero	3	estoy seguro de que	1
bueno, pero	3	según	1
vale, pero	2	claro	1
claro, pero	2	<b>EXPRESAR DESACUERDO</b>	<b>n. ocurrencias</b>
perooo	1	desacuerdo rotundo	9
<b>EXPRESAR DESACUERDO</b>	<b>n. ocurrencias</b>	no estoy de acuerdo	7
desacuerdo rotundo	9	no + negación de opinión previa afirmativa	2
(yo) no estoy de acuerdo	5	estoy en desacuerdo	1
(yo) no estoy de acuerdo + con	1	<b>DAR UNA OPINIÓN</b>	<b>n. ocurrencias</b>
no + negación de la opinión previa	1	(yo) creo/pienso que	6
<b>EXPRESAR CERTEZA y EVIDENCIA</b>	<b>n. ocurrencias</b>	(yo) no creo/pienso que	5
oración declarativa	12	para mí	2
claro que	3	en mi opinión	1
claro	2	<b>PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO</b>	<b>n. ocurrencias</b>
<b>DAR UNA OPINIÓN</b>	<b>n. ocurrencias</b>	pero (inicio de frase)	4
(yo) creo/pienso que	10	pero	4
(yo) no creo/pienso que + subj.	5	sí, pero (en realidad/en verdad)	3
<b>FORMULAR HIPÓTESIS</b>	<b>n. ocurrencias</b>	bueno, pero	2
si	3	<b>FORMULAR HIPOTÉISIS</b>	<b>n. ocurrencias</b>
pongamos el caso de que	1	si	3
<b>EXPRESAR POSIBILIDAD</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>MOSTRAR ESCEPTICISMO</b>	<b>n. ocurrencias</b>
puede que	1	bueno, depende	1
tal vez	1	si bueno	1
<b>EXPRESAR ACUERDO</b>	<b>n. ocurrencias</b>	depende	1
Estoy de acuerdo + contigo	1	<b>EXPRESAR POSIBILIDAD</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		puede ser	1
		quizás	1
		<b>PEDIR UNA OPINIÓN</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		¿crees que?	1

**Leyenda Tabla 43.** - Se ponen de relieve de azul, los valores funcionales, mientras que se ponen de relieve de rojo, estructuras o fórmulas específicas relativas a un determinado valor funcional.

Como se evidencia de la Tabla 43., tanto el GE como el GC han podido interiorizar elementos vehiculados por la combinación de *input*, en cuanto se observa para ambos grupos un incremento de las función PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO función que en la muestra de habla real que se ha sometido como *input* se configura como acción preferida para dar respuesta al desacuerdo (Gráfico 46.). Con respecto a la función PRESENTAR UN CONTRAARGUMENTO el GE muestra una variación mayor con respecto al GC, con la introducción de formas como *vale, pero* y *claro, pero*, todas muy adherentes a los elementos que se encuentran realizados en el *input*. Ambos grupos se orientan mayormente a EXPRESAR DESACUERDO mediante desacuerdo rotundo como primera opción; forma que también es aportada por el *input*. Ambos grupos introducen formas de EXPRESIÓN DE CERTEZA Y EVIDENCIA para responder al desacuerdo, con una incidencia mayor el GC, con respecto al GE, pero se nota que el GE repropone mayormente elementos vehiculados por el *input* realizados (*claro; claro que*) (Tabla 43.). Como se ha visto también del Gráfico 46., ambos grupos introducen estructuras que remiten a las funciones FORMULAR HIPÓTESIS y EXPRESAR POSIBILIDAD. El GE, con respecto al GC demuestra emplear más recursos lingüísticos correspondientes a las aportaciones del *input*, lo que puede permitir hipotizar una eficacia del realce textual en la trasmisión de formas y estructuras específicas relativamente al marco de las funciones. Ambos grupos de todas formas, demuestran tendencialmente una aproximación mayor a las funciones que los hablantes en la muestra de habla auténtica eligen para gestionar y responder al desacuerdo.

## ESTRATEGIAS CON VALOR PRAGMÁTICO

Se sintetiza en las siguientes tablas la situación relativa a las ESTRATEGIAS CON VALOR PRAGMÁTICO empleadas para responder al desacuerdo, exponiendo los resultados del pretest y del postest de ambos grupos.

**Tabla 44.** Estrategias con valor pragmático GE

<b>GE – ESTRATEGIAS con VALOR PRAGMÁTICO</b>			
<b>PRETEST (Gráfico 9. - Gráfico 10)</b>		<b>POSTEST (Gráfico 23. – Gráfico 24.)</b>	
<b>CORTESÍA VERBAL ATENUADORA (70,00%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>INTENSIFICACIÓN o REFUERZO (45,83%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
Condicionales	19	Exclamación	22
Condicionales con “se”	7	Interrogación	10
Interrogativas indirectas	1	Alargamiento vocálico	1
Acuerdo prelude al contraargumento	1		
<b>MANTENIMIENTO DEL REFERENTE y DEL HILO DISCURSIVO (20,00%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>CORTESÍA VERBAL ATENUADORA (33,33%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
Elementos de gramática y léxico (no matiz específico)	13	Concesión como minimización del desacuerdo	14
		Condicionales	6
		Atenuación del papel del hablante	4
<b>EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN (5,00%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>MANTENIMIENTO DEL REFERENTE y DEL HILO DISCURSIVO (16,67%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
Reiterada	1	Elementos de gramática y léxico (no matiz específico)	12
Directa	1		
<b>INTENSIFICACIÓN ACUERDO/DESACUERDO (2,50%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN (4,17%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
Exclamación	1	Directa	2
		Estresada	1
<b>CORTESÍA 0 (2,50%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>		
Desacuerdo directo	1		

Tabla 45. Estrategias con valor pragmático GC

GC – ESTRATEGIAS con VALOR PRAGMÁTICO			
PRETEST (Gráfico 11. - Gráfico 12.)		POSTEST (Gráfico 25. - Gráfico 26.)	
<b>CORTESÍA VERBAL ATENUADORA (55,88%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>MANTENIMIENTO DEL REFERENTE y DEL HILO DISCURSIVO (36,84%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
Condiciona	9	Elementos de gramática y léxico (no matiz específico)	26
Condiciona con “se”	8		
Acuerdo prelude al contraargumento	2		
<b>MANTENIMIENTO DEL REFERENTE y DEL HILO DISCURSIVO (35,29%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>INTENSIFICACIÓN o REFUERZO (32,89%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
Elementos de gramática y léxico (no matiz específico)	12	Exclamación	17
		Interrogación	7
		Imperativo	1
<b>INTENSIFICACIÓN ACUERDO/DESACUERDO (8,82%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>CORTESÍA VERBAL ATENUADORA (25,00%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
Énfasis en la perspectiva personal	2	Atenuación del papel del hablante	8
Interrogación	1	Concesión de la minimización del desacuerdo	5
		Condiciona	5
		<b>EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN (5,26%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		Directa	5
		Reiterada	1

Como se puede observar de las Tablas 44. y 45. los cambios entre pretest y postest relativos a la puesta en práctica de estrategias pragmáticas para la producción en LE son probablemente los más interesantes de las tres secciones descriptivas.

Como se nota de la Tablas 44. y 45., las estrategias con valor pragmático que el GE mayormente emplea en el pretest remiten, casi en la totalidad de los casos, a estrategias de CORTESÍA VERBAL ATENUADORA, especialmente el uso del *condiciona* y del *condiciona con “se”*. La atención al interlocutor con la puesta en práctica de estrategias de mitigación de la fuerza del acto comunicativo, denota la proyección hacia un principio de *socialization*. El dato es significativo también desde un punto de vista sociopragmático. Anticipando un poco cuanto se comentará en el apartado relativo a percepciones e interpretaciones sociopragmáticas, vemos que el dato relativo a la CORTESÍA VERBAL ATENUADORA es un dato uniforme entre los dos grupos, que se observa en casi en la totalidad de los casos (GE) o bien con una incidencia muy alta y superior a la mitad de las respuestas (GC). Se supone, a partir de datos sociopragmáticos que apoyan esta visión, que la estrategias de cortesía verbal atenuadora que se han puesto en práctica en el marco de la respuesta al desacuerdo, remiten a estrategias de «cortesía normativa [...] derivada de una norma social de comportamiento» más que a una «cortesía estratégica, empleada para asegurarse el logro de algunos

objetivos» (Albelda Marco, Briz Gómez 2010: 238). Es interesante ver cómo cambia la situación en el posttest de ambos grupos.

La cortesía atenuadora se reduce en proporción para dejar espacio a estrategias que en el pretest ocupaban un lugar muy poco significativo, es decir estrategias de INTENSIFICACIÓN O REFUERZO (muy escasas en el pretest, en el posttest expresadas mayormente mediante el rasgo suprasegmental de la *exclamación*, Tabla 44-45); y también formas de expresión de la NEGACIÓN, que se hacen ahora posibilidad expresiva para los dos grupos, (opción cuya presencia era escasa (GE) o ausente (GC) en el pretest). Se trata de un movimiento hacia modalidades que denotan otra modalidad de *socialization*. Se asumen estos movimientos de reducción de la cortesía atenuadora como respuesta preferida al desacuerdo, también como señal de interiorización de modalidades de información pragmática (pragmalingüística con respecto a los recursos y sociopragmática por lo que concierne a la percepción y al valor de uso), que acercan a esas modalidades que aporta el *input*.

Las Tablas 44. y 45. revelan otro dato transversal entre los dos grupos que tiene una fuerte incidencia en el pretest: la presencia, entre las estrategias pragmática, de la que el PCIC denomina como estrategia pragmática de MANTENIMIENTO DEL REFERENTE Y DEL HILO DEL DISCURSO (sección 1.1). Se trata de la que se puede definir como una especie de “proto-estrategia” pragmalingüística, que el PCIC, al no presentar rasgos y matices estratégicos-pragmáticos específicos, considera como una de las estrategias más básicas entre todas las tácticas y estrategias pragmáticas posibles. De hecho, la proto-estrategia emplea mayormente elementos lingüístico-funcionales y lingüístico-formales<sup>95</sup> que hacen que las producciones se mantengan en una dimensión principalmente monológica. La proto-estrategia, al faltar totalmente de elementos que tienen claros efectos sobre la esfera relacional, se considera un *output* que, como recuerdan van Eemeren y Grootendorst, se orienta totalmente a la producción, siguiendo principios de *externalization* (el hecho que la estructura que lo caracteriza mayormente sea la oración declarativa apoya la visión). Es interesante ver cómo cambia su empleo en los grupos GE y GC, entre pretest y posttest, cambios de los cuales se derivan unas consideraciones.

---

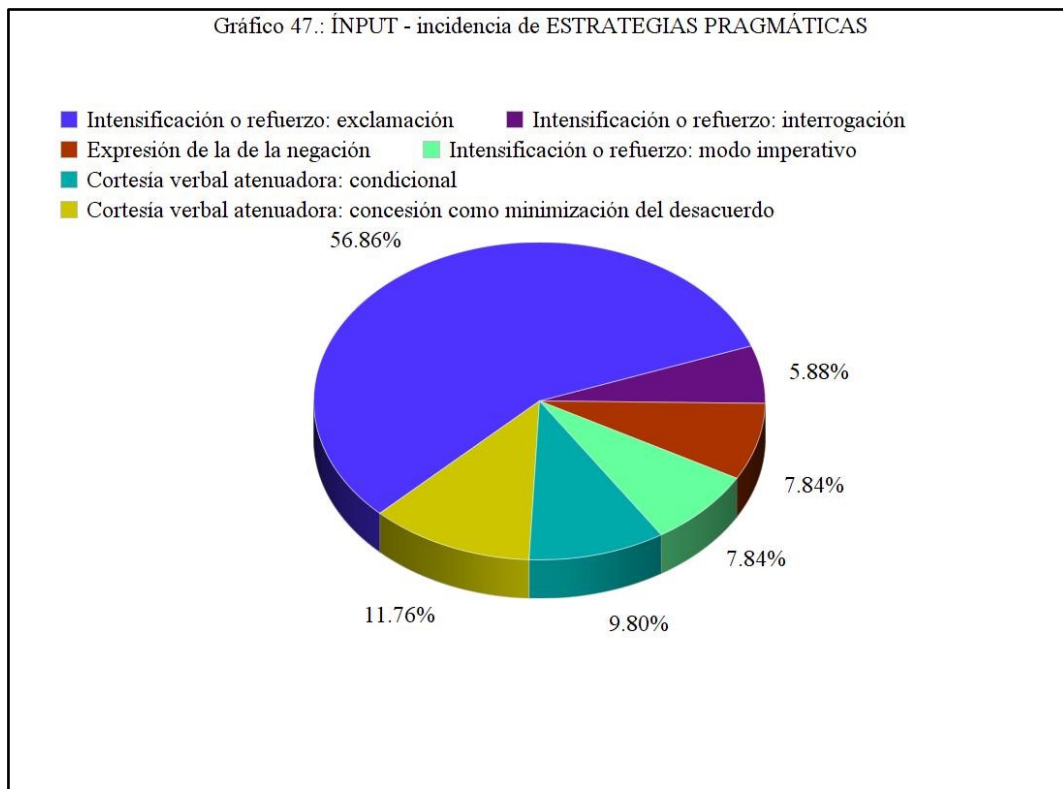
<sup>95</sup> Si en producciones en la L1, se podría considerar inscindible la esfera lingüístico-funcional de la esfera pragmática, relativamente al sujeto que está aprendiendo una LE y pasa por estadios de interlengua es posible que el aprendiz viva un momento de desconexión forma función. Por extensión del concepto, este estadio representa precisamente esa modalidad de orientación total a “producción” teorizada por van Eemeren y Grootendorst.

Observando en lo específico la situación interna de los dos grupos, con respecto al uso de la “proto-estrategia”, se nota que: en el caso del GE, en términos cuantitativos, la situación indica una ligera disminución de su empleo entre pretest y postest, lo que es coherente con un aumento de la disponibilidad de recursos lingüísticos que se observa de forma tendencialmente mayor en el GE. De hecho, si bien con poca incidencia con respecto a la totalidad de respuestas de los miembros del GE, persiste un grupo de informantes que pone en práctica la proto-estrategia del MANTENIMIENTO DEL REFERENTE Y DEL HILO DISCURSIVO. Se deduce por tanto que para un número, si bien reducido, de sujetos, la combinación de *input* audiovisual y textual modificado con técnicas de *input enhancement*, así como la actividad didáctica de observación reflexiva, no han sido instrumentos eficaces para interiorizar información pragmalingüística. Ya que trabajamos en un ambiente de aprendizaje inductivo implícito, en el cual los ritmos y los estilos subjetivos de aprendizaje son el elemento mayormente autorregulador de los procesos, se hipotetiza que, para estos sujetos, quizás una exposición mayor al *input* y al trabajo didáctico de observación reflexiva hubiera podido extender de forma más homogénea la eficacia del método propuesto.

La situación del GC en cambio es diferente (Tabla 45). En el pasaje del pretest al postest la puesta en práctica de la proto-estrategia MANTENIMIENTO DEL REFERENTE Y DEL HILO DEL DISCURSO duplica y se convierte en la primera opción preferida para dar respuesta al desacuerdo, hecho que orienta la tendencia general del grupo a poner en práctica principios de mera *externalization*. En el postest del GC la redistribución de los porcentajes para la puesta en práctica de esta proto-estrategias pragmáticas para responder al desacuerdo se ve duplicada (en el número de ocurrencias). Este dato parece confirmar cuanto se había observado ya desde el análisis de los resultados de la actividad didáctica (Parte IV), es decir una tendencia mayor a la desorientación. Debido a la falta de instrumentos que ayuden a direccionar la atención hacia recursos lingüísticos relevantes y significativos, los miembros del GC pueden haber experimentado una dificultad en el procesamiento de los elementos aportados por el *input*, que aporta claramente estructuras cuyo valor pragmático tiene una clara orientación dialógico-relacional.

Por lo que concierne al empleo de la proto-estrategia, MANTENIMIENTO DEL REFERENTE Y DEL HILO DEL DISCURSO, no se excluye que haya podido ser una elección, consciente. Se tendría que profundizar más la cuestión.

*Hipótesis de incidencia del input en los resultados del posttest:*



Como se puede notar del Gráfico 47., el *input* sometido a los miembros del GE y del GC transmite como primera estrategia pragmática para responder al desacuerdo la INTENSIFICACIÓN mediante el rasgo suprasegmental de la exclamación. Con respecto a esta estrategia, se puede notar de las Tablas 44. y 45. que ambos grupos introducen esta modalidad, ausente en el pretest, como posible estrategia para poner en práctica durante la respuesta al desacuerdo. Si para el GE la intensificación mediante exclamación se convierte en una la opción más empleada, para el CG, como ya comentamos, se mantiene como segunda opción después de la “proto-estrategia” MANTENIMIENTO DE REFERENTE Y DEL HILO DEL DISCURSO. Para ambos grupos la CORTESÍA VERBAL ATENUADORA, opción preferida en el pretest, reduce sensiblemente su puesta en práctica (sobre todo entre pretest y posttest) pero amplía modalidades y estrategias. Como ya se vio con respecto a las funciones, se introduce la EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN, mayormente directa, aunque tiene un alcance de uso bastante reducido (dato que también puede derivarse de percepciones culturo-orientadas).

Es interesante observar que entre las formas de intensificación, solo en un único caso en todo el corpus de respuestas de GE y GC, se ha introducido el modo imperativo (GC26) (*Anexo 3*). Observando el Gráfico 47. y comparando los aportes del input con las Tablas 44. y 45., se nota que, a pesar de que se haya introducido ampliamente la intensificación mediante el rasgo suprasegmental de la exclamación, la incidencia del modo imperativo es prácticamente nula. La general falta de uso



del modo imperativo, como estrategia para la intensificación y el refuerzo, es un dato que encuentra una explicación a partir de cuestiones perceptivas culturalmente orientadas. De hecho, la Tabla 24. y 24a. revelan que las expresiones que más se perciben como descorteses, son las expresiones que contienen el modo imperativo (ej: *¡fúmatela!*, *¡No salgas!*). Si se ha podido recurrir genralmente a la intensificación como forma para responder al desacuerdo, es probable que el uso del imperativo siga percibiéndose generalmente como demasiado fuerte, lo que lleva a evitar practicamente en la totalidad de los casos emplearlo como opción para dar respuesta al desacuerdo.

*Comprobación de la eficacia del realce textual:*

La Tabla 15. sintetiza los recursos lingüísticos y suprasegmentales para la puesta en práctica de estrategias pragmáticas en la respuesta al desacuerdo. Estos elementos se presentan realzados en el *input* textual sometido al GE. Para observar la eficacia del realce textual, se comparan los datos con la Tabla 46., que resume las estrategias observadas en el corpus de respuestas del postest del GE y del GC.

Tabla 15. Realce textual: Estructuras con valor pragmático

<b>EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN</b>	
FRAGMENTO #2	<i>¡No!</i>
FRAGMENTO #3	<i>Nooo</i>
<b>INTENSIFICACIÓN O REFUERZO: intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor</b>	
<b>RECURSO SUPRASEGMENTAL: tono exclamativo</b>	
FRAGMENTO #1/ #2/ #3	<i>¡Sí!</i> <i>¡Una ley muy fuerte!</i> <i>¡Da igual!</i>
<b>RECURSO SUPRASEGMENTAL: interrogaciones</b>	
FRAGMENTO #1	<i>¿Por qué? // ¿Por qué no? (repetitivas a eco)</i>
FRAGMENTO #2	<i>¿Pero quién...?</i>
<b>MODO IMPERATIVO</b>	
FRAGMENTO #1	<i>¡Fúmatela!</i> <i>¡No salgas!</i>
<b>CORTESÍA VERBAL ATENUADORA: condicional de cortesía</b>	
FRAGMENTO #2	<i>eso no se podría hacer</i>
FRAGMENTO #3	<i>porque acabaría</i> <i>habría que</i> <i>pero sería</i>
<b>CORTESÍA VERBAL ATENUADORA: concesión como minimización del desacuerdo</b>	
FRAGMENTO #1	<i>claro, pero</i>
FRAGMENTO #1	<i>sí sí pero</i>
FRAGMENTO #1/#2	<i>pues yaa</i>
FRAGMENTO #2	<i>yaa pero</i>
FRAGMENTO #3	<i>bueno pero</i>

**Tabla 46.** Síntesis postest ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS – comprobación técnicas de *input enhancement*

GE - POSTEST (Gráfico 23. – Gráfico 24.)		GC - POSTEST (Gráfico 25. - Gráfico 26.)	
<b>INTENSIFICACIÓN o REFUERZO (45,83%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>MANTENIMIENTO DEL REFERENTE y DEL HILO DISCURSIVO (36,84%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
Exclamación	22	Elementos de gramática y léxico (no matiz específico)	26
Interrogación	10	<b>INTENSIFICACIÓN o REFUERZO (32,89%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
Alargamiento vocálico	1	Exclamación	17
<b>CORTESÍA VERBAL ATENUADORA (33,33%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	Interrogación	7
Concesión como minimización del desacuerdo	14	Imperativo	1
Condicional	6	<b>CORTESÍA VERBAL ATENUADORA (25,00%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
Atenuación del papel del hablante	4	Atenuación del papel del hablante	8
<b>MANTENIMIENTO DEL REFERENTE y DEL HILO DISCURSIVO (16,67%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	Concesión de la minimización del desacuerdo	5
Elementos de gramática y léxico (no matiz específico)	12	Condicional	5
<b>EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN (4,17%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>EXPRESIÓN DE LA NEGACIÓN (5,26%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
Directa	2	Directa	5
Estresada	1	Reiterada	1

**Leyenda Tabla 46.** - Se ponen de relieve de azul, los valores pragmático-estratégicos, mientras que se ponen de relieve de rojo, estructuras o fórmulas específicas relativas a un determinado valor pragmático-estratégico.

En la Tabla 46. es posible observar que en el postest, ambos grupos GE y GC, adhieren a las modalidades y las estrategias presentadas en el input. Modalidades de INTENSIFICACIÓN mediante exclamación (en medida mayor) e interrogación aparecen en las producciones del postest de ambos grupos, y, como anticipado, las ESTRATEGIAS DE CORTESÍA ATENUADORA se desglosan en una mayor diferenciación de modalidades, con respecto al pretest, cuyas producciones conjugan el uso del condicional (o condicional con “se”) como única opción (dato, este, que quizás se puede leer también como dato sociocultural). La diversificación se da con fórmulas realizadas en el input sometido al GE. En los resultados de la Tabla 46., como se puede notar, la diversificación de estrategias de cortesía atenuadora que se observan en el GC coinciden perfectamente con las del GE (solo cambia la incidencia en el uso que es menor en el GC). Además, en ambos grupos se registra una forma que está en el input, pero no se encuentra realizada con técnicas de *textual noticing*. Se trata de las estrategias de atenuación del papel del hablante, que se expresan mediante la fórmula *hay que* (Gráficos 24. y 26.).

Los datos conducen a pensar, que la transmisión de estrategias de valor pragmático aportadas por el *input*, se han transmitido a ambos grupos independientemente de cualquier técnica de *input enhancement* aplicadas. Esto denota una general eficacia del *input* sometido. Además se asume que, el estado de interlingua observado en las producciones del postest denota que, aunque en una medida diferente entre GE y GC, ha habido la capacidad de comprender y reelaborar los elementos interiorizados a partir del *input*. Los miembros de los grupos muestran una tensión general al acercamiento con las modalidades de respuesta al desacuerdo observadas en la muestra de habla del *input*.

Es, en cambio, a partir de las diferencias cuantitativas en la distribución proporcional de puesta en acto de las estrategias con valor pragmático que se puede apreciar el papel jugado por el realce textual. De hecho es a partir de la incidencia de la “proto-estrategia” MANTENIMIENTO DEL REFERENTE Y DEL HILO DISCURSIVO, estrategia más orientada a una esfera monológica, que se puede hipotetizar que, en cierta medida, el *input enhancement*, al realzar una serie de recursos lingüísticos relacionados con cierto valor pragmático, ha orientado a los miembros del GE a interiorizar formas para responder al desacuerdo mayormente orientadas a la esfera interaccional. El valor de la proto-estrategia entre pretest y postest para el GE, se ha reducido ligeramente. El GC, en cambio, quizás por falta de guía y apoyo en el procesamiento de la combinación de *input*, mantiene una incidencia alta de la proto-estrategia, que, como ya comentado, se coloca ahora como primera opción de respuesta al desacuerdo, en un movimiento de involución con respecto al pretest, en que registraba LA CORTESÍA VERBAL ATENUADORA como primera opción.

### MARCADORES DEL DISCURSO

Los marcadores del discurso, al ser elementos que reflejan la esfera interaccional de la actividad comunicativa y la dimensión dialógica de la conversación, orientan la producción a modalidades de proceso y se colocan entre el principio de *socialization* y *dialectification* (vedi Fig. 8).

Una primera consideración entre GE y GC, remite a cuestiones de variedad y disponibilidad. En general se observa un aumento del empleo de marcadores en el pasaje del pretest al postest. Como muestra la Tabla 47., de hecho, hubo una variación en positivo para ambos grupos aunque con una incidencia menor para el GC<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Se calcula el porcentaje de presencia a partir de los corpus de respuestas totales de pretest (*Anexo 2*) y postest (*Anexo 3*).

**Tabla 47.** Empleo de marcadores entre pretest y postest con respecto al total de las producciones

GE		GC	
pretest	postest	pretest	postest
63,00%	75,00%	36,00 %	45,00%

De la Tabla 47., se asume que, en ambos grupos, el *input* sometido ha influido positivamente, presentando un conjunto de recursos que ha impulsado a un empleo de marcadores tendencialmente mayor en el postest. Entre los dos grupos el GE muestra otra vez una incidencia general de uso de marcadores proporcionalmente mayor con respecto al GC.

Se vean en detalle en la Tablas 48. y 49. cuestiones relativas a la variabilidad de los dos grupos, en las producciones de pretest y postest.

**Tabla 48.** GE: El empleo de Marcadores del Discurso

GE- MARCADORES del DISCURSO			
PRETEST (Gráfico 13. - Gráfico 14.)		POSTEST (Gráfico 27.-Gráfico 28.)	
<b>ADITIVOS (41,86%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>CONTRARGUMENTATIVOS (26,87%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
y	10	pero (inicio de frase)	12
además	6	pero	6
no solamente... sino también también	2	perooo	1
	1		
<b>ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN (13,95%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>ADITIVOS (22,39%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
en segundo lugar (continuidad)	3	y	12
en conclusión/último (cierre)	2	además	1
en primer lugar (de inicio)	1	también	1
		no solo...sino	1
<b>CONTRAARGUMENTATIVOS (11,63%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN (13,43%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
pero	3	pues	5
		bueno (prefacio de respuesta)	3
		primero (de inicio frase)	1
<b>OPERADORES DISCURSIVOS- ARGUMENTATIVOS (6,98%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL (5,97%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
por ejemplo	2	claro que	3
por lo que concierne a	1	claro (asentimiento)	2
<b>OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE REFUERZO (2,33%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>MODALIDAD DEÓNTICA de ÁMBITO VOLITIVO (de no aceptación) (4,48%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
de hecho	1	no	2
		qué no	1
<b>REFORMULADORES (2,33%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>OPERADOR ARGUMENTATIVO DE REFUERZO (2,99%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
en otras palabras	1	no es que	1

		en realidad	1
		<b>ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD (1,49%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		hombre	1
		<b>CONSECUTIVOS (1,49%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		por eso	1
		<b>APÉNDICE COMPROBATIVO (1,49%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		¿no?	1
<b>COMBINATORIAS (20, 93%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>COMBINATORIAS (19,40%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
y también	3	bueno, pero	3
e incluso	2	sí, pero	3
y por eso	2	vale, pero	2
y por ejemplo	1	claro, pero	2
y...y	1	claro...pues	1
		bueno, no	1
		pero la verdad es que	1

Tabla 49. GC: El empleo de Marcadores del discurso

<b>GC – MARCADORES del DISCURSO</b>			
<b>PRETEST (Gráfico 15. - Gráfico 16.)</b>		<b>POSTEST (Gráfico 29. – Gráfico 30.)</b>	
<b>ADITIVOS (52,38%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>ADITIVOS (25,00%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
y	5	y	10
además	3	también	1
también	2		
no solo... sino también	1		
otra	1		
<b>CONTRAARGUMENTATIVOS (23,81%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>CONTRAARGUMENTATIVOS (20,45%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
pero	3	pero	4
		pero (inicio frase)	4
<b>OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE REFUERZO (9,52%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>MODALIDAD DEÓNTICA de ÁMBITO VOLITIVO (13,64%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
de hecho	2	no (de no aceptación)	4
<b>CONSECUTIVOS (4,76%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN (9,09%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
por tanto	1	bueno (prefacio a la respuesta)	2
		pues	2
		<b>MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL (4,55%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		claro (asentimiento)	2
		<b>CONSECUTIVOS (2,27%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		así que	1
		<b>APÉNDICE COMPROBATIVO (2,27%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>
		¿Ah sí?	1
<b>COMBINATORIAS (9,52%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>	<b>COMBINATORIAS (22,73%)</b>	<b>n. ocurrencias</b>

la verdad es que	1	sí, pero en realidad/en verdad	3
pero también	1	bueno pero	2
		la verdad es que	2
		y también	1
		sí, bueno	1
		y además	1

De las Tabla 48. y 49. se puede notar que la situación de partida del pretest presentaba, para ambos grupos, el uso de conectores ADITIVOS (*y, además, también*) como recursos primarios para la respuesta al desacuerdo. La función que desempeñan los conectores aditivos que se registran denota un valor más semántico que pragmático (Van Dijk 1979; Landone 2009)<sup>97</sup>, ya que adyuvan mayormente la intención argumentativa del comentario expresado, que la conversación en sí.

En el postest se observa una redistribución que lleva al GE a reducir de forma significativa el uso de ADITIVOS, para elegir como primera opción marcadores CONTRAARGUMENTATIVOS (Tabla 48.). El GC en cambio, si bien reduce también significativamente el uso de conectores ADITIVOS, los mantiene como primera elección, seguidos, como en el pretest, por los conectores CONTRAARGUMENTATIVOS (Tabla 49.).

En el postest de ambos grupos se puede apreciar una tendencia a un variación mayor de marcadores empleados.

Entre los marcadores que se observan en el corpus de respuestas al postest del GE se encuentran: ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN, MARCADORES DE MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL, MARCADORES DE MODALIDAD DEÓNTICA DE ÁMBITO VOLITIVO (de no aceptación), OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE REFUERZO, ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD, CONSECUTIVOS, y APÉNDICES COMPROBATIVOS. El GE, en el postest reduce mucho el uso de ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN (empleados de forma más semántica en el pretest), y abandona el uso de REFORMULADORES y OPERADORES DISCURSIVOS-ARGUMENTATIVOS (de concreción).

En el corpus de respuestas al postest del GC se encuentran en cambio: marcadores de MODALIDAD DEÓNTICA DE ÁMBITO VOLITIVO de no aceptación, ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN,

---

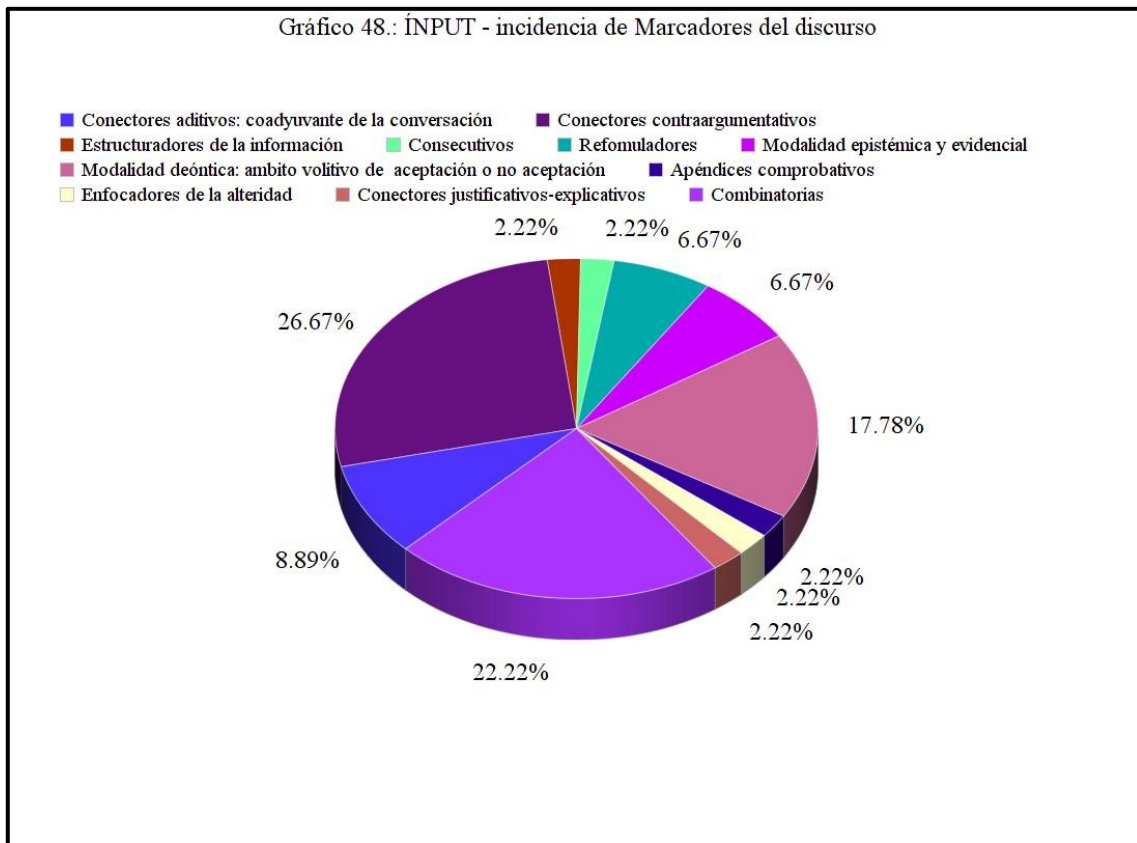
<sup>97</sup> En la subdivisión de Van Dijk (1979: 443-444) se distingue entre «semantic connectives» afirmando que estos «are based on the requirement that the respective facts they denote are, e.g. conditionally, related [...] and can only be interpolated into the (expressed) propositional sequence» y «pragmatics connectives» que «express relations between speech acts».

marcadores de MODALIDAD EPISTEMICA Y EVIDENCIAL, CONSECUTIVOS y APÉNDICES COMPROBATIVOS; el GC abandona el uso de OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE REFUERZO.

Las combinatorias, para ambos grupos, cubren un porcentaje de uso significativo. Observando las Tablas 48. y 49., se pueden hacer algunas consideraciones. El GE abandona fórmulas orientadas a la argumentación (*y también, e incluso, etc.*) y dirige la acción comunicativa hacia la negociación y minimización del desacuerdo (ej. *bueno, pero - vale, pero - claro, pero - bueno, no, etc.*). El GC en cambio, aumenta significativamente la variación de combinatorias del pretest, que constituyen en principio un valor muy reducido (*la verdad es que y pero, también*) (Tabla 48.), para ampliarla la variación presentando mayormente fórmulas aditivo+aditivo (*y además, y también, etc.*) y fórmulas para la negociación y la minimización del desacuerdo (*bueno, pero, sí pero, etc.*).



*Hipótesis de incidencia del input en los resultados del postest:*



Como se puede notar del Gráfico 48., el *input* sometido a los miembros del GE y del GC muestra el uso de una amplia variedad de marcadores del discurso. Los que mayormente se emplean en la muestra de habla real, son los CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS, seguidos por conectores de MODALIDAD DEÓNTICA DE AMBITO VOLITIVO de aceptación o no aceptación, entre los porcentajes más significativos se observan CONECTORES ADITIVOS coadyuvantes de la conversación (y a inicio de frase). Entre las aportaciones proporcionalmente menores se encuentran marcadores de MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL y REFORMULADORES. El resto de las aportaciones se divide entre ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD, CONECTORES JUSTIFICATIVOS-EXPLICATIVOS, APÉNDICES COMPROBATIVOS, CONSECUTIVOS, ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN. Las COMBINATORIAS desempeñan un papel significativo, orientadas casi totalmente a la minimización y la negociación del desacuerdo.

Al observar las Tablas 48. y 49. no cabe duda de que, como ya se ha comentado, ambos grupos en el postest han ampliado los recursos disponibles, pero si observamos en detalle, el GE, además de una mayor disponibilidad de recursos con respecto al GC, demuestra un acercamiento mayor a las modalidades observadas en el *input*; desde luego se nota que usan marcadores contraargumentativos como primera opción, y una serie de adherencias totales a algunos marcadores aportados por el

input (modalidad epistémica y evidencial, las combinatorias, algunos estructuradores de la información). Las adherencias del GC con las aportaciones del *input*, como se nota de la Tabla 49., son de alcance menor, lo que nos lleva a hipotetizar una eficiencia del realce textual aplicado al *input* sometido al GE, y reiterar lo que se ha percibido relativamente al GC, es decir, que una falta de apoyo en el procesamiento del *input* en un contexto de aprendizaje inductivo implícito parece dificultar el reconocimiento y la concienciación de elementos significativos.

*Comprobación de la eficacia del realce textual*<sup>98</sup>:

La Tabla 16. sintetiza todas las categorías de marcadores del discurso y sus formas correspondientes presentes en el *input* y en las respuestas al desacuerdo. Estos elementos se presentan realizados en el *input* textual sometido al GE. Para observar la eficacia del realce textual, se comparan los datos con la Tabla 50., que resume la variedad de marcadores observadas en el corpus de respuestas del posttest del GE y del GC.

**Tabla 16.** Realce textual: Marcadores del discurso y combinatorias

<b>CONECTORES ADITIVOS: coadyuvante de la conversación</b>	
FRAGMENTO #1/#2	<i>Y</i> (a inicio de frase)
<b>CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS</b>	
FRAGMENTO #1/ #2/ #3	<i>pero</i> (a inicio de frase)
FRAGMENTO #1/ #2	<i>pero</i> (conector)
FRAGMENTO #1/ #3	<i>perooo</i>
<b>ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN</b>	
FRAGMENTO #3	<i>pues</i>
<b>CONSECUTIVOS</b>	
FRAGMENTO #1	<i>por eso</i>
<b>REFORMULADORES</b>	
FRAGMENTO #2/ #3	<i>o sea</i>
<b>CONECTOR: justificativo – explicativo</b>	
FRAGMENTO #2	<i>es que</i>
<b>MODALIDA EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL</b>	
FRAGMENTO #1/ #2/ #3	<i>¡Claro!</i> (asentimiento)
FRAGMENTO #2	<i>Claro que</i>
<b>REGULADORES DE LA CONVERSACIÓN: ámbito volitivo de aceptación</b>	
FRAGMENTO #1/ #2/ #3	<i>¡Sí!</i>
FRAGMENTO #1/ #3	<i>¡Síii!</i>
FRAGMENTO #1/ #2	<i>¡Vale!</i>

<sup>98</sup> Dada la cantidad de datos se discuten las líneas más significativas.

**REGULADORES DE LA CONVERSACIÓN: ámbito volitivo de no aceptación**

FRAGMENTO #2	<i>¡No!</i>
FRAGMENTO #3	<i>Nooo</i>

**APÉNDICE COMPROBATIVO**

FRAGMENTO #2	<i>¿Ah sí?</i>
--------------	----------------

**REGULACIÓN CONVERSACIONAL: enfocadores de la alteridad**

FRAGMENTO #3	<i>¡Escucha!</i>
--------------	------------------

**MARCADORES: COMBINATORIAS**

## FRAGMENTO #1

VOLITIVO DE ACEPTACIÓN + CONTRAARGUMENTO + OPERADOR ARGUMENTATIVO DE REFUERZO	<i>ya pero en verdad</i>
MODALIDAD EPISTÉMICA Y EVIDENCIAL (negociación) + CONTRAARGUMENTATIVO	<i>claro pero</i>
ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + VOLITIVO DE ACEPTACIÓN	<i>Pues yaa</i>
VOLITIVO DE ACEPTACIÓN + CONTRAARGUMENTO	<i>Sí sí pero</i>

## FRAGMENTO #2

ESTRUCTURADOR DE LA INFORMACIÓN + VOLITIVO DE ACEPTACIÓN	<i>pues yaa</i>
VOLITIVO DE ACEPTACIÓN + CONTRAARGUMENTO	<i>Yaa pero</i>

## FRAGMENTO #3

VOLITIVO DE ACEPTACIÓN + CONTRAARGUMENTATIVO (acuerdo parcial, como preludio a un movimiento contraargumentativo)	<i>bueno pero</i>
CONTRAARGUMENTATIVO + COMENTADOR	<i>pero entonces</i>
ESTRUCTURADOS DE LA INFORMACIÓN + PRONOMBRE DEMOSTRATIVO NEUTRO (compartir la opinión)	<i>pues eso</i>
ENFOCADOR DE LA ALTERIDAD + CONTRAARGUMENTATIVO (Introducción de un nuevo argumento contrario)	<i>¡Escucha pero...!</i>

Tabla 50. Síntesis del postest MARCADORES DEL DISCURSO – comprobación de las técnicas de *input enhancement*

GE - POSTEST (Gráfico 27.-Gráfico 28.)		GC - POSTEST (Gráfico 29. – Gráfico 30.)	
<b>CONTRAARGUMENTATIVOS</b> (26,87%)	<b>n. ocurrencias</b>	<b>ADITIVOS</b> (25,00%)	<b>n. ocurrencias</b>
pero (inicio de frase)	12	y	10
pero	6	también	1
perooo	1	<b>CONTRAARGUMENTATIVOS</b> (20,45%)	<b>n. ocurrencias</b>
<b>ADITIVOS</b> (22,39%)	<b>n. ocurrencias</b>	pero	4
y	12	pero (inicio frase)	4
además	1	<b>MODALIDAD DEÓNTICA de</b> <b>ÁMBITO VOLITIVO</b> (13,64%)	<b>n. ocurrencias</b>
también	1	no (de no aceptación)	4
no solo...sino	1	<b>ESTRUCTURADORES DE LA</b> <b>INFORMACIÓN</b> (9,09%)	<b>n. ocurrencias</b>
<b>ESTRUCTURADORES DE LA</b> <b>INFORMACIÓN</b> (13,43%)	<b>n. ocurrencias</b>	bueno (prefacio a la respuesta)	2
pues	5	pues	2
bueno (prefacio de respuesta)	3	<b>MODALIDAD EPISTÉMICA Y</b> <b>EVIDENCIAL</b> (4,55%)	<b>n. ocurrencias</b>
primero (de inicio frase)	1	claro (asentimiento)	2
<b>MODALIDAD EPISTÉMICA Y</b> <b>EVIDENCIAL</b> (5,97%)	<b>n. ocurrencias</b>	<b>CONSECUTIVOS</b> (2,27%)	<b>n. ocurrencias</b>
claro que	3	así que	1
claro (asentimiento)	2	<b>APÉNDICE COMPROBATIVO</b> (2,27%)	<b>n. ocurrencias</b>
<b>MODALIDAD DEÓNTICA de</b> <b>ÁMBITO VOLITIVO</b> (4,43%)	<b>n. ocurrencias</b>	¿Ah sí?	1
no	2	<b>COMBINATORIAS</b> (22,73%)	<b>n. ocurrencias</b>
qué no	1	sí, pero en realidad/en verdad	3
<b>OPERADOR</b> <b>ARGUMENTATIVO DE</b> <b>REFUERZO</b> (2,99%)	<b>n. ocurrencias</b>	bueno pero	2
no es que	1	la verdad es que	2
en realidad	1	y también	1
<b>ENFOCADORES DE LA</b> <b>ALTERIDAD</b> (1,49%)	<b>n. ocurrencias</b>	sí, bueno	1
hombre	1	y además	1
<b>CONSECUTIVOS</b> (1,49%)	<b>n. ocurrencias</b>		
por eso	1		
<b>APÉNDICE COMPROBATIVO</b> (1,49%)	<b>n. ocurrencias</b>		
¿no?	1		
<b>COMBINATORIAS</b> (19,40%)	<b>n. ocurrencias</b>		
bueno, pero	3		
sí, pero	3		
vale, pero	2		
claro, pero	2		
claro...pues	1		
bueno, no	1		
pero la verdad es que	1		

Leyenda Tabla 50. - Se ponen de relieve de azul, la categoría del marcador, mientras que se ponen de relieve de rojo, las formas específicas relativas a la determinada categoría.

De la Tabla 50. se puede observar que el GE, además de demostrar una variación y una disponibilidad en general mayores con respecto al GC, muestra también una adherencia moderadamente mayor en relación con los elementos aportados por el realce textual en el *input*. Es interesante observar, en la sección COMBINATORIAS, cómo el GE, además de los casos de correspondencia perfecta con los marcadores aportados por el *input* en un movimiento de concesión y negociación para la minimización del desacuerdo (*bueno, pero/sí, pero/claro, pero*) -que se demuestra una de las aportaciones mayores del por lo que concierne a las estrategias pragmáticas (Gráfico 47.)- puede elaborar en autonomía formas que, aunque no estén presentes en el *input* mismo, representan variantes en línea con la estrategia de valor pragmático aportada por las combinatorias del *input*, como por ejemplo: *vale, pero y claro.. pues* (vid. Tablas 16. y 50.).

También el GC, muestra haber interiorizado elementos aportados por el *input*, pero como se ha notado con respecto a los otros descriptores (FUNCIONES y ESTRATEGIAS CON VALOR PRAGMÁTICO), se asume también en este caso que una falta de apoyo en direccionar la atención hacia elementos significativos en un contexto de aprendizaje inductivo implícito puede haber dificultado la observación y la correlación uso-valor de marcadores del discurso. La menor presencia de marcadores en el corpus de respuestas del posttest del GC es una consecuencia directa de este hecho.

De todas formas, hay que señalar que con respecto a los marcadores aditivos el elemento realizado en el *input* textual no ha sido interiorizado por ninguno de los dos grupos. El valor que el *input* transmite es el de “Y” en inicio de frase, con valor de coadyuvante de la conversación (Tabla 16.), mientras ambos grupos han interiorizado la forma relativa al conector con valor argumentativo, ampliando la variación, por asociación, a marcadores de valor similar como *además* o *también* (vid. Tabla 50.). El GC además presenta un uso de aditivos con este valor también en la sección COMBINATORIAS (*y también, y además*). Se puede afirmar que ha habido una transposición de valores.

De los datos relativos al GE se nota una eficacia general de las técnicas de realce textual en la transmisión de información pragmalingüística. Los mismos datos demuestran que, en un contexto de aprendizaje inductivo implícito, es también posible activar asociaciones que conducen a una producción que incluye también elementos no aportados por el *input*, los cuales, de todas formas, resultan coordinados con las líneas de aportación del *input*. En algunos casos, como se nota con respecto a la transposición de valores de la categoría de los ADITIVOS, por una superposición total de la relación forma-valor pragmático, superposición que como recuerda Van Dijk es característica de

los conectores pragmáticos<sup>99</sup>, el realce textual aplicado se ha revelado insuficiente a orientar hacia el valor efectivo aportado por el *input*.

La productividad y el beneficio general se observa también a partir de los datos registrados en las combinatorias Estructuras con valor pragmático + Marcadores del postest (Tablas 25. y 26.). Las combinatorias reflejan los resultados alcanzados en el postest. El GE demuestra una producción mayor (Gráfico 21.) y un línea más adherente a las aportaciones del *input*. El GC demuestra una producción menor sobre el total de sus *outputs* (Gráfico 22.), y también se encuentra en general en línea con los resultados obtenidos en el postest, es decir con fórmulas que desvían un poco más de las aportaciones del *input* realizado. De todas formas, con respecto a la situación que se presentaba en el pretest (Tablas 12. y 13.), se registra para ambos grupos un progreso relativo a los elementos interiorizados a partir del *input* y una evolución en las posibilidades comunicativas.

Para resumir, interpretando los resultados mediante los principios de van Eemeren y Grootendorst (1984), se puede afirmar que la exposición a la combinación de *input* y la actividad didáctica de observación reflexiva efectuada en autonomía mueven las producciones del pretest, tanto del GE como del GC, hacia modalidades que no se orientan exclusivamente a la producción –eso es a una *externalization* que denota una mayor atención en la forma en la producción lingüística en LE– sino también hacia modalidades que se orientan al “proceso”, reflejando principios de *socialization*.

Si bien se puede afirmar que ambos grupos han podido beneficiar de la transmisión de información pragmalingüística, se notan diferencias relativamente a la variedad y disponibilidad de los recursos pragmalingüísticos, y a una mayor o menor coordinación con las relaciones “forma/expresión lingüística-valor funcional/estratégico pragmático” aportadas por el *input*.

Observando los resultados de los datos se nota que el GE (que recibió el *input* textual elaborado con técnicas de *input enhancement*) relativamente a todas las categorías de descriptores que se han empleado para el análisis pragmalingüístico del presente trabajo (es decir: FUNCIONES – ESTRUCTURAS CON VALOR PRAGMÁTICO – MARCADORES DEL DISCURSO) presenta producciones con una disponibilidad mayor de recursos pragmalingüísticos. Además presenta una mayor coordinación general con las relaciones “forma/expresión lingüística-valor funcional/estratégico pragmático” aportadas por el *input*. Si bien el corpus de respuestas del postest demuestra en cada categoría analizada un proceso de evolución hacia la disponibilidad de nuevos recursos, el GC, en cambio, muestra una menor coordinación con las líneas aportadas por el *input*.

---

<sup>99</sup> Al respecto Van Dijk (1979: 449) afirma que: «we either have different uses of the same set of connectives, or else different connective meanings or functions which happen to be expressed by the same expressions».

Se asume por tanto que en un contexto de aprendizaje inductivo implícito las técnicas de *input enhancement* son un apoyo válido para los aprendices en el procesamiento de información pragmalingüística aportada por el *input* (en el presente caso una combinación de *input* textual y audiovisual), y sobre todo un válido instrumento que impulsa la coordinación hacia los valores transmitidos por el *input*, lo que se traduce en un comportamiento verbal que, acercándose a las modalidades observadas en la muestra de habla auténtica, se aproxima a modalidades y comportamientos verbales que la comunidad de hablantes meta pone en práctica.

Se reconoce, de todas formas, que han habido casos en los que el *input enhancement* no ha sido eficaz. Nótese, por ejemplo, el mantenimiento en ambos grupos de un porcentaje (si bien más reducido en el GE) que pone en práctica la “proto-estrategia” del MANTENIMIENTO DEL REFERENTE Y DEL HILO DISCURSIVO (vid. la sección ESTRATEGIAS CON VALOR PRAGMÁTICO - Tablas 44. y 45.), y el caso de transposición de la relación categoría del marcador-valor pragmático relativo a los marcadores ADITIVOS, como en el caso de *Y* a inicio de frase como coadyuvante de la conversación (vid. la sección MARCADORES DEL DISCURSO -Tablas 48. y 49.). Además, se puede considerar que la técnica no ha sido suficiente frene a la percepción de una modalidad considerada por principio descortés, como en el caso del modo imperativo (Aunque se encuentra puesto en práctica en un único caso, además por parte de un inoformante del GC).

Ya se ha hipotetizado que frente a los casos de insuficiencia de las técnicas de realce textual, aplicar otra técnica de *input enhancement* que destaque mayormente los elementos podría orientar la atención de una forma más adecuada. Quizás también este método no surtiría el efecto deseado y la única solución sería la explicación (explícita) del elemento. Las cuestiones quedan abiertas para experimentaciones futuras.

## **5.2 El eje sociopragmático**

En esta sección se discuten<sup>100</sup> los datos recogidos entre el GI y el GNE en relación con el eje sociopragmático, perspectiva que sondea convicciones y expectativas de comportamiento (en términos de conducta verbal) relativas a la situación contextual presentada. La discusión abarcará varios puntos entre los cuales:

---

<sup>100</sup> Se recuerda que también con respecto a esta sección, se discutirán las líneas que el cuadro de datos decreta como más salientes.

- percepción de lo cortés y de los descortés;
- percepción de lo adecuado;
- consideraciones sobre los turnos de palabra;
- evaluación de la opinión opuesta;
- proyecciones hacia un terreno común.

Dada la profunda interrelación de los puntos de análisis, se propone en la discusión una visión de conjunto que deje emerger contrastes y/o puntos en común entre esferas perceptivo-interpretativas culturalmente orientadas.

Según la percepción del GI, los comportamientos típicamente corteses durante una situación de intercambio de opinión y de debate remiten al respeto de los turnos de palabra y a evitar solapamientos; al mantenimiento de un tono de voz bajo calmo y respetuoso, evitando tonos agresivos (Tabla 28.).

De los datos recogidos, se observa que solo una proporción reducida de los miembros del GI ha evaluado la situación observada en el vídeo como cortés. Sobre la base de los parámetros mencionados arriba, la gran mayoría de los miembros del GI, a la pregunta *¿Consideras cortés la actitud de los intercambios que acabas de visualizar?*, contesta que “no”,<sup>101</sup> (Gráfico 31.), considerando la actitud de los nativos como descortés, es decir en línea con todas esas actitudes que el GI percibe descorteses en un intercambio de opinión. Entre estos: la falta de respeto de los turnos de palabra, las interrupciones y las superposiciones durante el intercambio de opinión; el uso de un tono agresivo y/o presumido; reírse de los otros y/o ser irónicos; imponer la propia opinión e insultar (Tabla 29.).

El dato que se obtiene del GNE está en clara contraposición con respecto a la percepción del GI, de hecho la mayoría de los miembros del GNE considera lo visto en los fragmentos audiovisuales como una actitud cortés (Gráfico 32.).

Solo un reducido grupo de informantes (7 de 25), evalúan la situación lo observado como descortés. Para los miembros del GNE que consideran la actitud observada como no cortés, algunos puntos se encuentran en línea con las visiones acerca de las actitudes consideradas como descorteses por el GI (para una visión contrastiva, Tabla 29.-Tabla 30.). Entre estos se observan: las interrupciones, la falta de respeto del turno de palabra, las monopolizaciones del turno de palabra y la ironía. Es

---

<sup>101</sup> El dato relativo a la percepción de los miembros del GI, que en su mayoría consideran la actitud visualizada como no cortés, encuentra apoyo también en los datos de percepción espontánea obtenidos mediante la *semantic differential scale*. El Gráfico 31. muestra una tendencia evidente a la consideración de una actitud general de descortesía.



interesante cómo, en dos casos, los informantes del GNE que han indicado de forma afirmativa la presencia de descortesía en el material visualizado, intenten dar una explicación de las interrupciones y de la monopolización del turno como una actitud “habitual en España” y que, por tanto, “no denota descortesía”, como se señala en (a):

- (a) En principio, diría que no hay expresiones descorteses que me llamen la atención (tampoco oigo el 100 por ciento de las intervenciones, incluso con los auriculares), pero lo que sí me llama la atención son 2 cosas: una tendencia hacia la monopolización de la palabra, las interrupciones frecuentes y el habla simultánea. Esto, sin embargo, es muy habitual en España y no necesariamente denota la descortesía.

En otro caso en cambio, un informante del GNE reconoce la relación de poder entre pares como discriminante para considerar la frecuencia de la superposición de los turnos de palabra como aceptable, como se registra en (o):

- (o) El respeto de turnos varía totalmente en función de la situación comunicativa, los interlocutores, el registro, etc. Por ello, si me encuentro opinando en un entorno profesional, con personas a las que no conozco demasiado, respetaré más los turnos de palabra; sin embargo, si me encuentro debatiendo con mis amigos en un registro informal, los solapamientos, superposiciones y robos de turno aparecerán con más frecuencia.

Las respuestas en (a) y (o) hacen referencia a dos de las cuestiones observadas en el presente trabajo, es decir, la percepción de la superposición de los turnos de palabra y la percepción del grado de adecuación de la actitud (verbal y relativa a las dinámicas de interacción) con respecto a la situación presentada.

Con respecto a la percepción del turno de palabra, se observa otro punto que se podría considerar potencialmente de contraste abierto entre GI y GNE.

El Gráfico 37. Muestra que casi la totalidad de los miembros del GI no considera aceptable la falta de respeto de los turnos de palabra. El contraste relativo a la percepción y a la interpretación de las superposiciones del turno de palabra viene de una lectura del dato relativo a la percepción lo cortés/descortés. Casi la totalidad del GNE no observa ninguna actitud o expresión de descortesía en los fragmentos audiovisuales y el dato parece denotar un gradiente de aceptabilidad del fenómeno bastante alto (ya que pasa totalmente desapercibido por la amplia mayoría de los informantes nativos como posible expresión descortés). Paradójicamente esta visión cobra fuerza precisamente a partir de las explicaciones de esos informantes del GNE que responden a la preguntas 4, 5, y 6 opinando que hay alguna forma de descortesía en el material visualizado. Si bien se observa que un número muy reducido de informantes perciben la superposición de los turnos

como algo descortés (con una regularidad de 2 informantes sobre el total por cada visualización), como se puede notar, en (a) (Tabla 30.) se afirma que la superposición de los turnos de palabra se considera como un fenómeno “habitual” de España y que no “denota necesariamente descortesía”. Frente al cuadro de dato que presenta el GNE relativamente a la percepción de lo cortés/descortés (Gráficos 32. y 34.) esta visión (como la de (p) o de (o) – Tabla 30.), en su tono justificatorio, parece unirse a la visión de la mayoría, es decir “no considero descortés lo que veo”. El GI en cambio, tiene una opinión totalmente diferente, indicando la falta de respeto de los turno de palabra como una actitud marcadamente descortés. Algunas de las definiciones del GI relativas al fenómeno que emergen de la *pregunta 4.* del cuestionario “Le tue percezioni” (§4.4.5), hacen referencia a una actitud, en orden de frecuencia: “maleducada”, “descortés” o “muy descortés”, “inadecuada”, una “falta de respeto”, un “índice de indisponibilidad”, un “elemento que crea confusión”, una “imposición” y una “negación de la libertad”<sup>102</sup>.

La percepción mayoritaria del GI se aleja por tanto de la visión mayoritaria del GNE, a pesar de esos pocos informantes del GI que consideran la superposición de los turnos de palabra como algo “posiblemente aceptable” (vid. Gráfico 37. - Tabla 31.). De hecho, si para el GNE, como en el ejemplo (o), la superposición del turno de palabra puede ser algo aceptable según el contexto, para los miembros del GI, la falta de respeto del turno es algo que se puede aceptar, independientemente del contexto o de la relación de poder entre interlocutores, solo y exclusivamente de forma “moderada”, “sin llegar a extremos”, “hasta que no supere ciertos límites”, que no “perdure”<sup>103</sup> (porque, en ese caso, se convertiría en una actitud inaceptable). La aceptabilidad del fenómeno no depende, por tanto, de cuestiones relativas a relaciones de poder, de distancia social entre interlocutores o a la situación contextual, ya que, para el GI, la “posible” aceptabilidad es un parámetro sensible a la perduración del fenómeno; la aceptabilidad está regida, en cualquier caso, por una “no aceptabilidad” subyacente.

La presencia y la aceptabilidad del fenómeno de la superposición de los turnos muestra consecuencias directamente en el *relational work* que se crea en una conversación. Briz Gómez (2018: 144) define el turno de palabra como elemento «regulador de la actuación lingüística [y de] la participación de los interlocutores», permite lograr que «la conversación progrese dentro de un orden, un orden social, que puede variar según las culturas». Es precisamente el cuadro que se presenta a partir de nuestros datos, dos interpretaciones diferentes del fenómeno orientadas por dos sistemas socioculturales distintos. Además, en el caso específico de la situación de debate y

---

<sup>102</sup> Se remite al *Anexo 4* para el corpus completo de respuestas (*pregunta 4.*).

<sup>103</sup> Se remite al *Anexo 4* para el corpus completo de respuestas (*pregunta 4.*).

desacuerdo, como se observa en Locher (2004), los mismos ritmos de la conversación pueden amenazar o proteger la *face* del interlocutor, de ahí que su concienciación en el marco de la didáctica de una LE sea de importancia ulteriormente fundamental para minimizar el riesgo de “choque pragmático”.

La reflexión relativa a las superposiciones del turno de palabra, como ya vimos con el ejemplo (o), introduce la cuestión del grado de adecuación de la actitud observada con respecto a la situación presentada. Este dato se puede considerar el más controvertido. En este caso la visión del GI y del GNE concuerdan. Los Gráficos 35. y 36. muestran que tanto el GI como el GNE encuentran la forma de debatir y de gestionar el desacuerdo en el intercambio de opinión como adecuada a la situación observada.

Para el GNE este dato es coherente con el resto del cuadro perceptivo-interpretativo que se ha delineado hasta el momento; de hecho está en línea con la consideración de la actitud visualizada en el material audiovisual como mayormente cortés, sin especiales expresiones o actitudes de descortesía (excepto según un número muy reducido de informantes), así como la consideración del fenómeno de superposición de los turnos como ampliamente aceptable. También las razones que justifican las actitudes observadas como “adecuadas” se encuentran en una línea de coherencia con lo visto hasta ahora, de hecho el GNE reitera que aunque “puede parecer rudo, en España se discute así”; o bien afirma que “la actitud es cortés en general y sin falta de respeto”, o que “la clase universitaria es un ambiente amistoso e informal” (Tabla 30.).

Para el GI, este dato, en cambio, rompe con la línea perceptivo-interpretativa que las orientaciones del GI habían definido. La mayoría de los miembros del GI, a pesar de considerar las actitudes visualizadas como descorteses, en sus expresiones (hecho que abarca hasta cuestiones pragmalingüísticas, si pensamos en la percepción del modo imperativo – vid. Tablas 24. y 24a.) y en sus actitudes (piénsese en la consideración de la superposición de los turnos de palabra o bien del tono, considerado en muchos casos “agresivo”), opinan que la forma de debatir y de responder al desacuerdo visualizada en los fragmentos vídeos es adecuada. Es un dato que como muestra el Gráfico 35. muestra una suerte de discontinuidad, pero se mantiene mayormente en una tendencia que confirma la actitud visualizada como adecuada a la situación. Las justificaciones más significativas son: “se trata de un intercambio entre pares”, “es una libre exposición de ideas”, “el ambiente universitario no es formal”, “es un tema importante para debatir”, “es norma defender ideas de forma apasionada”. Los miembros del GI que no han considerado la actitud como adecuada, en cambio, se mantienen en una línea de coherencia, y justifican su respuesta observando que: “el ambiente universitario tiene que mantenerse formal”, se vuelve a presentear la inaceptabilidad de

la superposición de turnos de palabra, se hace referencia a la “poca seriedad” con la que se enfrenta el tema , así como se hace referencia a un “tono de voz demasiado alto y agresivo”.

La línea perceptiva del GI, dado que no es compartida dentro del mismo GI, parece de difícil explicación. Parece como si, con respecto a la adecuación, los miembros del GI hubieran abierto dos canales interpretativos separados entre lo que se considera cortés, medido sobre la opinión e interpretación del individuo, y lo que se considera adecuado, que se mide a partir de lo que se ve en el vídeo. El dato puede encontrar correspondencia con lo observado por Landone (2009) relativamente a dinámicas interpretativas que pueden ocurrir en el marco de la *(im)politeness* de primer orden (Watts 2003) (§2.3). De hecho, en el nivel de la concepción socio-psicológica y sociocultural, relativamente a lo visualizado, se puede hipotetizar que los miembros del GI que consideran descorteses las actitudes observadas, pero adecuadas a la situación, están experimentando una tensión entre, parafraseando lo que afirma Landone (2009: 2), fórmulas fijas que reconocen socialmente como descorteses ciertas actitudes y comportamientos verbales (percepción que se deriva de una interpretación culturalmente orientada); y el reconocimiento que lo observado, que aunque sea diferente con respecto a mis padigmas interpretativos, relativamente a la situación y al contexto sociocultural de referencia se puede considerar adecuado.

Este fenómeno de fondo, que ha orientado las consideraciones de la mayoría de los miembros del GI, puede explicarse, en la práctica, a partir de cuanto se observa en las grabaciones. Es probable que los miembros del GI hayan percibido, a partir de señales no verbales, que la situación de discusión y debate observada no denota problemas, relacionalmente hablando, entre los interlocutores nativos. Por tanto, si en el plano metapragmático influyen concepciones y paradigmas de normas de comportamiento verbal socialmente no aceptadas, en el plano de la realidad comunicativa se evalúa como adecuado. Se asume que el fenómeno denota la capacidad de coordinarse hacia la comunidad meta es decir la capacidad de leer la realidad del otro y considerar aceptable que para otro sistema pueda funcionar de una forma diferente, pero igualmente adecuada, a pesar de mis esquemas interpretativos. Sintetiza esta visión la respuesta de un informante del GI<sup>104</sup> al afirmar que lo que ha aprendido (sobre la forma en que los españoles interactúan en el contexto dado) es que:

(e20) *Que cada país tiene su propia forma de relacionarse*<sup>105</sup>.

---

<sup>104</sup> Nos referimos a las preguntas *e* y *e.1* de la Parte II de la Actividad Didáctica de reflexión (§4.8.2.6).

<sup>105</sup> Dato recogido en la Tabla 36.

Otro dato que se ha observado para descubrir posibles aspectos sociopragmáticos relativizadores -o que acomunan- la comunidad de hablantes italiana y la comunidad española es la consideración de la opinión opuesta. El dato puede considerarse útil para observar si, con respecto a la situación de debate, se pueden extraer líneas de lectura que denoten una tendencia mayor a la afiliación o a la autonomía, según cuanto observado por Bravo (1999; 2004 - §2.4). Los datos no ofrecen líneas marcadamente significativas y lo que se puede hipotetizar a partir de los datos del GI (Tabla 34.) es que hay una tendencia menos unánime hacia la aceptación de la opinión opuesta, dato que, según los parametros elaborados por Bravo, parece colocar tendencialmente al GI, desde el punto de vista de la dimensión relacional de grupo, en el marco de dinámicas de autonomía. El GNE parece en cambio compartir mayormente una visión de aceptación de la opinión y de negociación para llegar a un acuerdo (Gráfico 39.), hecho que coloca el GNE en el marco de dinámicas de afiliación.

Ampliando la mirada al sistema cultural de referencia, fuera de la realidad comunicativa propuesta, se encuentra en el modelo de las dimensiones culturales de Hofstede (2010; 2011) otra visión que puede apoyar la lectura de los datos, en lo específico, relativamente al parámetro del modelo “sociedad individualistas vs. sociedades colectivistas”. Los datos estadísticos elaborados por Hofstede y su grupo de investigación, disponibles en el portal web Hofstede Insights (2017)<sup>106</sup>, revelan que, si comparamos Italia y España, se observa que el sistema cultural italiano es más individualista que el sistema cultural español, como se puede notar de la Fig. 9.:

---

<sup>106</sup> El portal web *Hofstede Insights* (<<https://www.hofstede-insights.com/>> [último acceso 23.5.2019]) nace en 2017 como resultado de la amplia investigación del Profesor Hofstede en el ámbito de la cultura organizacional, investigación apoyada por los profesores Gert Jan Hofstede, Michael Minkov y sus respectivos equipos de investigación. A partir de un enfoque *cross-cultural*, los investigadores han concentrado sus estudios sobre la forma en que los valores culturales pueden afectar el ambiente de trabajo. El portal ofrece recursos para comprender el modelo de las seis dimensiones culturales de Hofstede (2010; 2011), y ofrece instrumentos de comparación estadística, como la aplicación *The Cultural Compass* (<<https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>> [último acceso 23.5.2019]). Este último es un instrumento de comparación estadística entre sistemas culturales que permite obtener, de forma instantánea, información estadística sobre la base de las seis dimensiones del modelo de Hofstede. Beneficiado de una base de datos estadísticos derivada de los estudios de los equipos de investigación, se comparan índices de : «1. Power vs. Distance; 2. Individualism vs. Collectivism; 3. Masculinity vs. Femininity; 4. Uncertainty Avoidance; 5. Long Term Orientation vs. Short Term Orientation; 6. Indulgence vs. Restraint» (Hofstede 2011:8), todos aspectos que estructuran escalas de valores culturales.

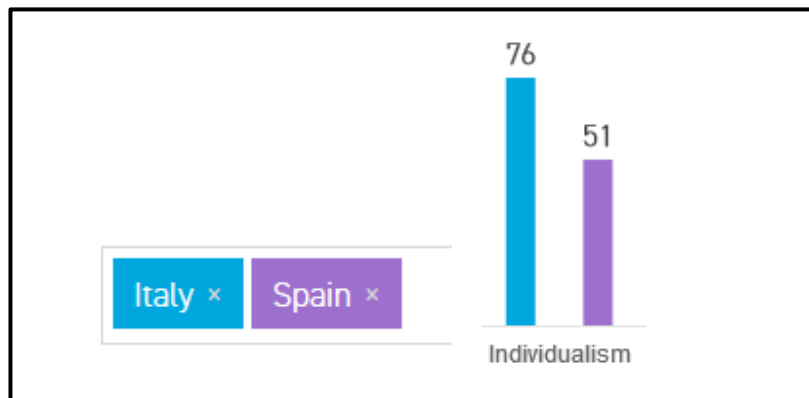


Fig 9. Valor de individualismo medido mediante el dispositivo de comparación estadística *The Culture Compass* (2017)

Según los datos estadísticos Italia es una comunidad cultural cuyos miembros, por ser una sociedad más individualista con respecto a España, verá influir más, en una dimensión de grupo, una perspectiva que mantendrá el propio “yo” como una «personal identity [...] distinct from other people’s “I’s”» (Hofstede 2010: 91). Al contrario, la perspectiva de los españoles cuenta más con una perspectiva de «“we” group (or in-group) [as] major source [of] identity» (Hofstede 2010: 91). Esta diferencia de perspectivas tiene unas consecuencias prácticas en el plano relacional, ya que, como recuerda Hofstede (2010: 92) las sociedades más individualistas tienden a crear relaciones menos estrechas entre sus intergrantes, mientras que las sociedades colectivistas tienden a establecer relaciones de estrechas y fuertes que apuntan a crear grupos cohesionados.

Los datos que emergen de las investigaciones de Hofstede (2010; 2011), completan el cuadro ofrecido por los parámetros de Bravo (2004) y aportan ulteriores información sociopragmática relativamente a las dinámicas interaccionales de grupo entre los dos sistemas culturales italiano y español. Información de importancia fundamental para la concienciación de los aprendices que resulte en desarrollo de una competencia pragmática.

#### PROYECCIONES HACIA UN TERRENO COMÚN

Para concluir, se vuelve a dirigir la atención únicamente al GI para observar si, tras la exposición al *input* audiovisual y a las preguntas de reflexión que acompañan el *input*, ha habido un margen de acercamiento hacia la comunidad de hablantes meta. Se buscan líneas que denoten una propensión de los miembros del GI hacia la búsqueda de un terreno común, espacio en el cual se aprendan a leer modalidades relativas a la comunidad lingüística meta y se realice una coordinación de perspectivas.

### **1. SUPERPOSICIÓN DEL TURNO DE PALABRA**

Si tuviera que hablar con un nativo español, casi por consenso unánime, el GI seguirá respetando los turnos de palabra, actuando de forma coherente con sus normas socioculturales, que consideran la falta de respeto de los turnos de palabra como no aceptable, como muestra el Gráfico 40. Con toda probabilidad, pero, los miembros del GI podrán leer la posible superposición de los turnos como norma aceptable en la comunidad de hablantes meta, e intentar dar una interpretación del fenómeno no necesariamente mediante el filtro de la descortesía.

### **2. PERCEPCIÓN DE LO ADECUADO**

Se circunscribe el foco de la adecuación al contexto presentado, obteniendo como respuesta por parte del GI que se considera adecuada la actitud de los interlocutores en el contexto universitario. El dato sigue bastante controvertido, por las relaciones con la percepción de descortesía ya que frente a una consideración de actitud generalmente cortés, con respecto a lo observado, se justifica la adecuación de lo visto en el material audiovisual afirmando que el ambiente universitario es un ambiente “informal” (siendo en cambio en Italia un ambiente muy formal y jerárquico). Como ya expuesto, se hipotetiza que haya habido un movimiento interpretativo de tensión entre lo que es cortés para el individuo en el marco de su grupo sociocultural y lo que se ha observado relativamente a la comunidad de hablantes meta, que se demuestra como adecuado. La Tabla 36. ofrece un dato que apoya esta visión de aproximación al sistema de la cultura meta, ya que, entre las informaciones “aprendidas” del trabajo llevado a cabo, se hace referencia al hecho que el contexto académico español es un ambiente de menor formalidad.

### **3. LA ACTITUD DE LOS ITALIANOS EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO**

El Gráfico 43. indica que la mayoría de los miembros del GI considera la posibilidad de que los italianos se portarían de la misma forma que los españoles en un contexto universitario. Este dato pero se inserta en un cuadro de percepción general que denota algunas contradicciones. Con respecto a los que no consideran que los italianos se portarían de la misma forma, los datos se presentan en línea también con el cuadro relativo a la interpretación de lo cortés/descortés en todos sus elementos. De hecho los datos confirman los esquemas de lecturas ya observados con respecto a la interpretación de la superposición del turno de palabra, o de la percepción de lo cortés y descortés (actitud, tono, educación, agresividad). En la Tabla 35. se puede observar que algunos informantes reconocen que los italianos en un contexto universitario serían más formales; lo cual parece confirmar que el dato de la adecuación se ha medido a partir de lo que se observa en el *input* audiovisual; mientras que los ejes relativos a cuestiones de cortesía-descortesía, a pesar de que la pregunta orientaba a focalizarse sobre cuanto presentado en el *input*, se han evaluado a partir de

percepciones y opiniones del individuo. Relativamente a los miembros del GI que consideran que los italianos se portarían de la misma forma que los españoles en el mismo contexto, se crea una situación que no parece en línea con el cuadro que emerge de la percepción de lo cortés/descortés, o quizás lo es. Para explicar mejor. Ya que casi la totalidad de los miembros del GI ha considerado muchas de las actitudes observadas como descorteses (Gráfico 31.), del cuadro parece emerger el siguiente silogismo:

CONSIDERO QUE LOS ESPAÑOLES SE PORTAN DE FORMA DESCORTÉS EN EL PRESENTE CONTEXTO →

LOS ITALIANOS NOS PORTARÍAMOS DE LA MISMA FORMA EN EL PRESENTE CONTEXTO →

LOS ITALIANOS NOS PORTARÍAMOS DE FORMA DESCORTÉS EN EL PRESENTE CONTEXTO.

Dado que la realidad no puede reducirse a este silogismo, ya que es más compleja e influyen diferentes factores, hubiera sido sin duda necesario sondear la opinión del GI relativamente a una autoconsideación como comunidad, para comprender qué determina una tal fragmentación interpretativa entre miembros de la misma comunidad de hablantes. Quizás un dato de este tipo hubiera podido ofrecer una visión más clara y completa.

#### **4. PUNTOS DE PARTIDA HACIA UN TERRENO COMÚN<sup>107</sup>**

Para concluir, se observa que a pesar de una tensión que se revela en el Gráfico 44. al sondear si los miembros del GI están concientes de haber aprendido algo nuevo sobre la forma de relacionarse relativa al sistema sociocultural meta, los datos que emergen también hablan. De hecho a partir de la observación de los datos relativos a la actividad propuesta, se nota que la observación reflexiva ha permitido una coordinación por parte del GI sobre algunas cuestiones relativas a la comunidad de hablantes meta<sup>108</sup> (la comunidad española). Se admite que algunas afirmaciones necesitan un trabajo de reflexión didáctica que oriente a una interpretación menos estereotipada y que quizás resulte menos reductiva con respecto a la complejidad pragmática de la realidad.

---

<sup>107</sup> Para el corpus de respuestas completas se remite al *Anexo 6*.

<sup>108</sup> El mismo efecto positivo hacia la coordinación se registra, como se ha expuesto, también desde un punto de vista de la concienciación “forma-estructura lingüística/valor pragmlingüístico funcional” (a pesar de las diferencias entre GE y GC). En la Tabla 36. Se nota también que el primer punto que emerge de lo aprendido es relativo a información pragmlingüística.



Algunas de las conclusiones significativas a las que llega el GI, relativamente al sistema sociocultural español, son (Tabla 36.):

- es posible una falta de respeto de los turnos de palabra;
- italianos y españoles somos diferentes<sup>109</sup>.
- tienen una actitud descortés relativamente al contexto.
- hay menos formalidad, también en un contexto académico;
- lo visto es una actitud percibida como “normal”;
- no mantienen un tono adecuado al contexto.

Todos estos puntos, a pesar de su “estado bruto” y de su valor controvertido (en términos de riesgo de estereotipizaciones) se pueden considerar como un punto de partida para estimular a un trabajo didáctico que pueda orientar a los aprendices hacia una interpretación que se pueda traducir en un movimiento de coordinación consciente hacia la comunidad de hablantes meta.

---

<sup>109</sup> El dato entra un poco en conflicto con las percepciones expresadas en el apartado precedente, LA ACTITUD DE LOS ITALIANOS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIO. Como ya expuesto, haría falta profundizar la perspectivización de fondo, que lleva a una fragmentación interpretativa dentro del mismo grupo.

### 5.3 Caveats de la investigación

En la presente sección se quieren exponer los problemas y límites que presenta el presente estudio.

#### 1) TIEMPOS DISPONIBLES PARA LA EXPERIMENTACIÓN

La experimentación tuvo que adaptarse a unos tiempos específicos y determinados por la disponibilidad que, muy amablemente, fue ofrecida por los profesores de la Universidad de Milán en la fase de experimentación efectiva. De la disponibilidad ofrecida deriva la impostación práctica de la sesión experimental, que tuvo imperativamente que llevarse a cabo en una sesión única. Quizás una subdivisión de las sesiones experimentales, por lo menos según los dos ejes principales sobre los cuales se estructura la investigación misma (eje pragmalingüístico y eje sociopragmático), hubiera sido mejor por el tipo de trabajo propuesto. Al mismo tiempo no hay señales que indiquen una sobrecarga por parte de los informantes, que contribuyendo activamente a la investigación, han permitido llegar a los resultados presentados aquí.

#### 2) DATOS REDUNDANTES Y NO SIGNIFICATIVOS

Los materiales sometidos a los informantes recogen una grande cantidad de datos de diferente tipología que, como se ha expuesto, permiten lecturas desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. Se admite que algunos datos que se han recogido se han revelado durante el análisis redundantes y poco significativos.

Los datos a los que se hace referencia son la sección RESUMEN A y B. (§4.4.3), que de todas formas se habían pensado como instrumento de apoyo para resumir las ideas antes de la producción escrita del postest, y por eso, se ha propuesto al final del trabajo de observación reflexiva y de reflexión sobre percepciones de los aprendices. La intención inicial era la de observar si también desde esos cuadros hubieran podido surgir líneas de lectura significativas; en realidad, se han revelado datos redundantes, que repiten exactamente otros elementos recogidos por la actividad didáctica de reflexión (con respecto al cuadro A.) y por las informaciones extraídas de respuestas relativas a las percepciones (cuadro B.). Se ha decidido por tanto no incluirlos en el análisis, ya que no aportaban elementos. Se mantienen estas secciones en la descripción de materiales, ya que, de todas formas, forman parte de los materiales entregados a los estudiantes.

Otro dato que se ha revelado poco significativo es el dato relativo a la pregunta 7 de la encuesta telemática al GNE (§4.4.6): “¿Durante un intercambio, respetas los turnos de palabra?”. Se había pensado en la pregunta como posible forma para sondear cuestiones interpretativas relativas a los fenómenos de la superposición y la falta de respeto de los turnos de palabra. Se reconoce que la pregunta, tal por como se ha formulado, restituye una autopercepción que podría (o no) ser

influenciada por cuestiones de aceptabilidad social, más que restituir un dato sobre la efectiva actitud durante el acto comunicativo (actitud que quizás pasa hasta desapercibida por los interlocutores mismos, y que puede ser más observable desde fuera). La pregunta, tal por como se ha formulado no restituye un dato contrastivo sobre una presunta o la no aceptabilidad del fenómeno de superposición del turno de palabra, (aceptabilidad que, de todas formas emerge claramente de otros datos: eje de la (des)cortesía y de la (in)adecuación). Preguntar directamente al GNE acerca de la aceptabilidad del fenómeno hubiera permitido obtener el dato deseado.

### 3) TÉCNICAS DIDÁCTICAS QUE NO SE HAN REVELADO ÚTILES.

Entre las técnicas de realce que se han empleado y que se han aplicado al *input* textual sometido al GE para averiguar su eficacia relativa a la transmisión de información pragmalingüística, se han usado, junto a las palabras en negritas, unas casillas en negrita, para subrayar los solapamientos de turnos de palabra (§4.4.1). La técnica quería dar gráficamente una idea del «orden dialógico-social» (Briz-Gómez 2018: 144) de la conversación relativo la comunidad de hablantes española, orden que, como comentado, se estructura de forma diferente según la cultura (Briz-Gómez 2018: 144). La intención era la de comprobar si existe una manera para que el realce textual pueda ser también vehículo de información meramente sociopragmática. Si bien para la recogida de datos sociopragmáticos, como se ha expuesto, se ha considerado el GE y el GC como una entidad única (GI), en contraste con el grupo de nativos españoles (GNE), se quería observar si el GE hubiera podido, en sus reflexiones (en la parte I.III de los materiales §4.4.2), denotar una coordinación hacia una modalidad que, parafraseando cuanto expone de Briz-Gómez (2018: 144), se podría considerar un Lugar de *Superposición Pertinente*<sup>110</sup> para los españoles. Sin embargo, las respuestas del GE, con respecto a la interpretación de los turnos de palabra, no demuestran diferencias, sino que se alinean al pensamiento de los miembros del GC. Este hecho lleva a considerar que ese tipo de realce no ha sido útil para la transmisión de la información sociopragmática.

### 4) RESPUESTAS PARCIALMENTE IMPROPIAS

A pesar de que se haya efectuado una prueba piloto con los materiales antes de someter a los grupos de informantes a la experimentación efectiva, ha habido casos de “respuestas parcialmente impropias”, que se consideran como dato en la medida de la información que aportan, pero se señalan como no coherentes con la indicación de la actividad. Se trata, de todas formas de un número muy reducido de respuestas (vid. Tabla 24a.).

---

<sup>110</sup> Briz-Gómez define “Lugar de Transición Pertinente” ese momento en que hablante y oyente reconocen mutuamente como adecuado para que se produzca la sucesión de habla. «Se trata de un conjunto de reglas y a menudo viene marcada por una serie de señales situadas en algún punto de la intervención del hablante» (Briz-Gómez 2018: 144).

## 5) CURVA ENTONATIVA Y DIDASCALÍAS EN LAS TRANSCRIPCIONES

En la enseñanza de un LE, se reconoce la importancia de las cuestiones relativas a la pronuncia y a la entonación, como bien explica Hidalgo (Hidalgo 2014). El *input* audiovisual acompaña el *input* textual en una combinación que se ha pensado como complementaria. En el presente estudio, que tiene como objetivo sondear las posibilidades y los límites de transmisión de información pragmática en un contexto de aprendizaje inductivo implícito, la visualización y la escucha de fragmentos grabado provee información prosódica y expresiva. Hidalgo y Cabedo (2012: 77) reconocen la validez de grabaciones como método para la sensibilización y la enseñanza de rasgos entonativos de la lengua, que tiene que practicarse inicialmente mediante imitación. Como ya expuesto en el párrafo 3.2.1, se considera el material auténtico audiovisual, como medio que puede representar los rasgos pragmáticos “primarios” y “situacionales coloquializadores”, y como instrumento pedagógicamente útil para cumplir con principios de transmisión de información pragmática en el ámbito de estudio de una LE.

Por eso, relativamente a los objetivos del presente trabajo, se ha optado por no marcar la entonación. Dada la presencia en los *input* textuales sometidos al Grupo Experimental de marcas de realce textual que tienen el objetivo de orientar la atención hacia elementos significativos para los objetivos del presente trabajo, se ha considerado mejor, en el presente caso, omitir marcas de descripción tonal en la transcripción de los diálogos grabados que pudieran desviar la atención de los informantes. Sería de todas formas muy interesante y útil repetir el experimento para llevar a cabo una reflexión centrada en cuestiones de entonación para una concientización también desde esta perspectiva, intentando relacionar, en la reflexión, la intonación con su posible significado pragmático.

## 6) PERCEPCIONES SOBRE EL TURNO DE PALABRA

Mediante las preguntas a. y b. en la Parte II de los materiales (§4.4.1) se intenta observar la interpretación de los informantes del GI relativamente a la modalidad sociopragmática de solapamiento de los turnos de palabra observada en el material audiovisual. Este dato al dato obtenido en la sección “Le tue percezioni” (§4.4.5) donde gracias a la *pregunta 4.*, que sondea la posible (o no) aceptación de las superposiciones del turno de palabra, emergen consideraciones que permiten comprender cómo el GI, desde su punto de vista, interpreta este fenómeno.

Ya que por lo que concierne al presente trabajo no se pudo obtener una perspectiva contrastiva por parte del GNE, debido a la forma en que se ha formulado la pregunta 7 de la encuesta telemática (§4.4.6), sería interesante volver a proponer una encuesta, para obtener también desde el punto de vista de los nativos un dato relativo a la aceptabilidad del fenómeno, para poder desarrollar de

forma más profundizada una reflexión sobre el significado pragmático atribuido, por ambas partes, nativos e itálofonos, a la superposición de los turnos de palabra.

#### 7) RECOGIDA DE DATOS A TRAVÉS DEL MEDIO DE LA ESCRITURA

En el presente estudio la recogida de los datos se realiza únicamente mediante instrumentos de producción escrita: las *production questions* en LE (de pretest y postest) la *matching activity* de la actividad didáctica de observación reflexiva, las respuestas múltiples, una *differential semantic scale* perceptiva y las variadas respuestas abiertas de la encuesta. Aunque se reconoce la importancia de la interacción oral (mediante instrumentos cuales los *role plays*) como prueba fundamental para comprobar la adquisición de información sociopragmática (tono, turnos de palabra, proxémica, quinésica, etc.), se considera válida la forma escrita. El medio de la escritura de hecho permite la observación del sistema de interlengua pragmlingüístico, en términos de una evolución de la variedad y disponibilidad de recursos pragmlingüísticos de los informantes, así como permite observar relaciones forma-uso. El medio escrito permite también efectuar algunas observaciones relativamente al estadio de interlengua sociopragmática en términos de interpretación perceptiva, reflexión *cross-cultural* y búsqueda de un *common ground*.

El estudio experimental de Kenneth R. Rose y Connie Ng Kwai-fun (2001) *Inductive and deductive teaching of compliments and compliments responses*, por ejemplo, apoya la validez del medio escrito como tipología de datos recogidos. El estudio se propone observar la reflexión *cross-cultural* y demostrar empíricamente la recepción de información tanto pragmlingüística como sociopragmática relativa a la expresión de cumplidos y a su respuesta entre estudiantes chinos de inglés como LE y entre estudiantes estadounidenses de chino como LE (Rose, Kwai-fun 2001: 145-149). Para la recogida de datos Rose y Kwai-fun hacen uso de tres cuestionarios: un «self-assessment questionnaire (SAQ)», un «written discourse completion questionnaire (DCT)» (como pretest y postest) que provee también indicación contextual, y un «metapragmatic assessment questionnaire (MAQ)» (Rose, Kwai-fun 2001: 149). En las conclusiones afirman que el DCT sobre el acto de producción y respuesta a los cumplidos fue instrumento eficaz mediante el cual ha sido posible comprobar evoluciones hacia el desarrollo de la competencia pragmática, observando en las producciones tanto elementos pragmlingüísticos (en medida mayor – la disponibilidad de recursos lingüísticos), como elementos sociopragmáticos (como la incidencia de los rechazos a los cumplidos) (Rose, Kwai-fun 2001: 168).

La discusión crítica sobre los datos elicitados escritos es muy amplia en pragmática y refleja, como es natural, ya sea apoyos, ya sea críticas. Dependiendo del objetivo de la investigación, el medio escrito puede ser eficaz y cumplir con ciertos objetivos sobre todo pragmlingüísticos, y es lo que

hemos elegido en el caso de nuestro estudio. De todas formas, queda abierta para el futuro la incorporación de una prueba de interacción oral (*role play*) como dato de triangulación que concurre a ampliar el cuadro de información obtenido.

## Capítulo 6. – Conclusiones

Se concluye el presente estudio intentando dar una respuesta a las preguntas que han motivado su realización. La reflexión que se deriva, mantiene esa dualidad de las intenciones investigativas, que ha sido eje estructural del presente estudio, ya que ha orientado el establecimiento de sus objetivos, ha delineado las directrices que guían la investigación teórica y ha fundamentado la realización de la experimentación en su estructura metodológico-práctica. Esta dualidad, como ya se ha expuesto, corresponde a la doble esencia de la pragmática, respectivamente, en sus componentes pragmlingüístico y sociopragmático, cuya naturaleza congénita y complementaria se ha podido comprender de forma aún más consciente durante la realización del presente estudio.

Con respecto a la línea metodológico-didáctica, el estudio experimental ha permitido comprobar que las técnicas de *input enhancement*, en un contexto de enseñanza-aprendizaje inductivo implícito, constituyen tendencialmente un apoyo para el procesamiento en autonomía de las informaciones aportadas por un *input* implícito. Del desarrollo de la Actividad Didáctica de observación reflexiva Parte IV (§ 4.4.2) se desprende que el realce textual ha sido instrumento útil para orientar hacia una mayor coherencia en la relación “forma-estructura lingüística/valor pragmlingüístico funcional”. Al mismo tiempo el realce textual ha constituido la discriminante para una realización más completa de la actividad (en términos cuantitativos, relativamente al dato objetivo entre respuestas dadas y espacios dejado en blanco). Por lo que concierne a la posibilidad de que las técnicas de realce textual puedan ser un factor que dirige hacia un uso de estructuras y formas lingüísticas de mayor coordinación, pragmlingüísticamente hablando, con respecto a modalidades y estrategias conversacionales relativas a la comunidad de hablantes meta, los resultados observados, a partir del sistema de interlengua entre pretest y postest, se han revelado positivos. Este dato nos permite afirmar que se han puesto en marcha principios de desarrollo de una competencia pragmlingüística. Siempre en línea con los movimientos de coordinación observados, el postest revela también una mayor variabilidad y disponibilidad de elementos aportados por las técnicas mismas, lo cual conduce a interpretar que el *input enhancement* ha sido factor para la interiorización de un índice mayor de elementos.

Como se acaba de exponer, del cuadro que se presenta emerge un papel tendencialmente positivo jugado por el *input enhancement* en cuanto elemento de apoyo al procesamiento del *input* implícito, sin embargo, se reconocen sus posibilidades, como sus límites. De hecho ha habido unos casos en que resultó totalmente ineficaz. No ha sido eficaz frente a una superposición forma-función

pragmática (véase el caso de Y como coadyuvante de la conversación); no se ha revelado eficaz para transmitir información relativa a la esfera sociopragmática (véase la prueba relativa al realce del turno de palabra); tampoco mostró efectos positivos frente a una manifiesta oposición diametral entre las dos comunidades de hablante, en términos de perspectivización y percepción sociocultural de modalidades de la conversación (véase el caso de la falta general de uso del modo imperativo, junto con la forma en que los miembros del GI interpretan el modo). Sin duda, con respecto a los casos mencionados, la técnica de realce del *input* hubiera debido acompañarse por una instrucción más explícita. Este último caso relativo a la ineficacia del *input*, arroja luz sobre la diferente percepción de lo verbalmente cortés y descortés entre españoles e italianos, que no se circunscribe al caso de la percepción de uso del imperativo, sino que tiene un alcance más amplio relativo a la diferente perspectivización de la alternancia atenuación-falta de atenuación como norma conversacional. Al respecto Briz (2018), dirigiendo la mirada a la comunidad de hablantes española, afirma que:

[...] *menos atenuado no significa descortés*. [...] a veces lo codificado como cortés o descortés no coincide con la interacción, y [...] además un uso excesivo de atenuantes en la conversación coloquial española se percibiría antes bien como una táctica de distanciamiento, contraria, por tanto, a la situación de inmediatez (y de coloquialidad) [...] y a la cultura del acercamiento a la que parece que se adscribe el español peninsular. La estrategia de atenuación aparece cuando existe un motivo concreto; así los atenuantes no son tácticas cortesas, sino estratégicamente cortesas [...] (Briz 2018: 126)

Gran parte de los datos recogidos en el presente estudio apoyan el hecho de que el grupo de los itálofonos nativos (GI) hace coincidir la falta de atenuación con la percepción y la interpretación de una actitud descortés por parte de la comunidad española. Se percibe el alcance del contraste al observar el dato perceptivo del grupo de nativos españoles (GNE) que, en cambio, no denota descortesía en el material visualizado.

La cuestión a la que hace referencia Briz, relativa a la subdivisión entre cultura del distanciamiento y del acercamiento, parece encontrar correspondencia con el modelo de Haverkate (1996) que distingue entre cortesía de solidaridad y cortesía del distanciamiento, relacionando los dos modelos, respectivamente, a las culturas del norte, y a las culturas mediterráneas. Esta subdivisión, también según cuanto observa Briz, encuentra correspondencia con la comunidad española. De hecho, también por los datos observados en el presente estudio, resulta coherente que esta se adscriba a una cultura mediterránea que conjuga prevalentemente una cortesía de la solidaridad/del acercamiento. No se puede decir lo mismo de la cultura italiana, que a pesar de pertenecer al área mediterránea no



demuestra conjugar las mismas modalidades. Este cuadro denota la necesidad de ampliar el modelo, ya que es necesario considerar posibles diferenciaciones y relativizaciones internas a cada macroárea individuada. Como consecuencia de una diferente puesta en práctica de la cortesía de la solidaridad o de la distancia, también las modalidades relacionales de grupo se basarán en premisas diferentes. A partir de los datos recogidos, y aplicando los parámetros de Bravo, se observa que el grupo de itálofonos (GI), al ser además una cultura más individualista (Hofstede 2017), pondrá en práctica en el grupo estrategias relacionales más orientadas a la autonomía. Al contrario, el grupo de españoles se demuestra más propenso a poner en práctica estrategias de afiliación al grupo.

Frente a una afinidad de sistemas lingüísticos entre los idiomas italiano y español, afinidad de sistemas que garantiza una alta intercomprensión del mensaje a pesar del estadio del sistema de interlengua (Bailini 2016: 31), se observan profundas diferencias relativamente a la esfera pragmática, que pueden con facilidad conducir a incomprensiones y al fallo pragmático.

Por eso las transferencias pragmáticas se configuran como factor que puede incidir de forma importante en el proceso de desarrollo de la competencia pragmática ya que, si no se elaboran correctamente los significados que se derivan de los filtros interpretativo-perceptivos primarios que cada individuo activa automáticamente, pueden llegar a constituir un límite a la comprensión. Como recuerda Sainz (2003: 91): «La interferencia afecta [...] a todos los niveles: ortográfico, fonético-fonológico, léxico-semántico y morfosintáctico. Incide también, y de forma muy profunda y duradera, en el plano pragmático».

Resulta clara la relación de sinergia profunda entre la esfera pragmlingüística y la esfera sociopragmática. Solo y cuando el proyecto didáctico considere la disciplina pragmática en su esencia completa, se estará trabajando para un desarrollo posible de la competencia pragmática .

En el presente estudio el contacto con la experiencia real (quizás inicialmente de forma indirecta con grabaciones o materiales auténticos), la observación reflexiva y la sensibilización y concienciación hacia el componente pragmático se han considerado introducción y preludeo a la experiencia concreta y posible enfoque para un camino hacia el desarrollo de una competencia pragmática. Dada la clara relación de sinergia profunda entre la esfera pragmlingüística y la esfera sociopragmática, para acercarse al objetivo hay que pensar de forma multifocal en métodos didácticos variados e integrados y en materiales de distinta naturaleza que estén bien arraigados a la realidad del mundo. El presente trabajo se ha pensado centrándose en esa única forma que tenemos para transmitir conocimiento pragmático a los aprendices, es decir, la posibilidad de crear y ofrecer “learning opportunit[ies]” (Kasper 1997) de las cuales sacar lo máximo en cada sesión de trabajo

didáctico. A partir de los resultados obtenidos, creemos que el presente estudio ha constituido una “learning opportunity” para los que han participado, incluyendo sobre todo a la investigadora.

### **6.1 Ámbitos abiertos**

Este estudio representa a la vez una experimentación y una propuesta metodológica, como ya expuesto, y no está libre de las problemáticas que se han señalado, cuya comprensión y resolución serán prerrogativas para experiencias de investigación futura. Se pueden pues derivar otras líneas investigativas, por ejemplo:

1. Los datos recogidos, como muestras auténticas, pueden ser material útil a partir del cual preparar clases y actividades didácticas con el objetivo de concienciar y sensibilizar a los aprendices con respecto a cuestiones de relativización cultural. En la óptica de un trabajo didáctico dirigido al desarrollo de la competencia pragmática.
2. Podría ser interesante repetir la experimentación en diferentes zonas de Italia. Para observar si se mantiene unanimidad con respecto a la percepción de lo cortés/descortés, adecuado/inadecuado.
3. Comprender mejor qué es lo que orienta hacia interpretaciones y percepciones diferentes dentro de una misma comunidad, cuyos miembros se supone que comparten en línea general los mismos esquemas interpretativos basados en los mismos paradigmas socioculturales. Se podría de esta forma comprender mejor qué dinámicas y qué factores inciden en una diferenciación de las líneas de evaluación frente a contextos y situaciones relativos a comunidades de hablantes diferentes. La fragmentación de las líneas interpretativas es uno de los puntos problemáticos de una metodología orientada a la transmisión de información pragmática.
4. Comprobar la retención de la información transmitida. Hay que comprender cuánto puede ser eficaz e incisiva una intervención didáctica como la que se ha llevado a cabo es decir, una actividad intensa, pero sin una periodicidad regular. Nos preguntamos si la información se retiene como *intake* o si su efecto (en términos de adquisición de conocimientos pragmalingüístico, junto a una concienciación sociopragmática), desaparece si el proceso

de enseñanza-aprendizaje no se basa en un diseño didáctico que incluye metódicamente un trabajo dirigido al desarrollo de la competencia pragmática.

5. Sería interesante comprobar el mismo método a partir de una situación inversa a la que se ha presentado en el presente estudio. Se podría presentar a estudiantes españoles de italiano como LE una grabación que permita observar dinámicas de la discusión entre italianos, para luego recoger, según las mismas líneas, datos relativos a la competencia pragmalingüística y datos relativos a las percepciones sociopragmáticas.
6. Se podrían analizar los materiales recopilados por los informantes que no tienen el italiano como L1, y que no se han tenido en cuenta en el presente análisis<sup>111</sup>. Se podría observar si en las percepciones y perspectivizaciones de lo cortés/descortés hay paradigmas interpretativos diferentes guiados por su L1-C1.

---

<sup>111</sup> Se trata de 5 personas para el GE, con L1 ruso (2), polaco (1), español (1), hindi/punjab (1). Con respecto al GC, se trata de 2 personas con L1 marroquí y español (1).



## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ADELMAN C. (1993), “Kurt Lewin and the origins of actions research”, *Educational Action Research*, 1.1: 7-24.
- AJIMER K. (coord.) (2011), *Contrastive Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- AKMAN V. (2000), “Rethinking context as a social construct”, *Journal of Pragmatics*, 32: 743-759.
- ALBELDA MARCO M., BRIZ GÓMEZ A. (2010), “Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”, en M. Aleza Izquierdo, J.M. Enguita Utrilla (coords.), *La lengua española en América. Normas y usos actuales*, Universitat de Valencia. Disponible en línea: <<https://www.uv.es/aleza/>> [última consulta: 26.5.2019].
- ALONSO R. (2004), “Procesamiento del input y actividades gramaticales”, en *RedELE*, Marzo de 2004. Disponible en línea: <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:459eff78-77b4-4325-b14a-1b52f725ac70/2004-redele-0-01alonso-pdf.pdf>> [última consulta 14.9.2018].
- AMBADY N., FREEMAN J.B. (2009), *The Cultural Neuroscience of Human Perception*, Department of Psychology Papers, University of New York. Disponible en línea: <<http://psych.nyu.edu/freemanlab/pubs/2015AmbadyFreeman.pdf>> [última consulta 13.4.2019].
- ANTONELLI C. (2006), “Intenzioni ed inferenze nella teoria della comunicazione di Grice”, *Esercizi Filosofici*, 1: 83-99.
- AUSTIN J.L. (1962), *How to do things with words*, London, Oxford University Press.
- BACHMAN L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press.
- BAILINI S. (2016), *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*, Milano, Le Edizioni Universitarie.
- BALBONI P. E., CAON F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALCONI M., AMENTA S. (2010), “From pragmatics to neuropragmatics”, en M. Balconi (coord.), *Neuropsychology of communication*, Milano, Springer.
- BALLARIN E. (2012), “Audio e video nel testo multimediale”, en F. Caon, G. Serragiotto (coords.), *Tecnologie e didattica delle lingue*, Torino, Utet.
- BARDOVI HARLIG K. (2001), “Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in Pragmatics?” en K.R. Rose, G. Kasper, *Pragmatics in language teaching*, Cambridge University Press.
- BARRON A. (2003), *Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*, Amsterdam, John Benjamin Publishing Company.

- BELOTTI M. (2014), “*Plurilinguismo e intercomprensione: un’analisi dei materiali di EuRom5 (attraverso il framework di Littlejohn)*”, en *Italiano LinguaDue*, 6.2. Disponible en línea: <<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4695>>.
- BENSON P., VOLLER P. (2013), “Autonomy and Independence in Language Learning: philosophy and practice”, en P. Benson, P. Voller (coords.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London/New York, Routledge.
- BETTONI C. (2006), *Usare un’altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza Edizioni. (Versión Kindle).
- BIANCHI C. (2009), *Pragmatica cognitiva. I meccanismi della comunicazione*, Roma-Bari, Laterza.
- BLANCO GADAÑÓN A.I. (2005), “Soportes para enseñar pragmática en la clase de ELE”, en A. Álvarez, et al. (coords.), *Actas XVI Congreso ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- BLUM-KULKA S. (1987), “Indirectness and politeness: Same or different?”, *Journal of Pragmatics*, 11(2): 131-146.
- (1996), “Introducción a la pragmática del interlenguaje” en J.F. Valencia, M. J. Cenoz Iraqui (coords.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- BLUM-KULKA S., OLSHTAIN E. (1984), “Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)”, *Applied Linguistics*, 5: 196-213.
- BLUM-KULKA S., HOUSE J., KASPER G. (coords.) (1989), *Cross Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood (New Jersey), Alex Publishing Corporation.
- BOUSFIELD D. (2008), *Impoliteness in interaction*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- BOUSFIELD D., LOCHER M. (2008), *Impoliteness in language: Studies on its interplay with power in theory and practice*, Berlin, De Gruyter Mouton.
- BRAVO D. (1999), “¿Imagen positiva vs. Imagen negativa? Pragmática sociocultural y componente de face”, *Oralia*, 2: 155-184.
- (2004), “Tensión entre universalidad y relatividad en la teoría de la cortesía”, en D. Bravo, A. Briz (coords.), (2004), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel.
- (2005), “Competencia en la pragmática sociocultural del español. Actos de habla y cortesía”, en J. Murillo Medrano (coord.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE. Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas*, Estocolmo-Costa Rica, Instituto de Investigaciones Lingüísticas Escuela de Filología, Lingüística y Literatura Vicerrectoría de Investigación.

- (2008), “(Im)politeness in Spanish-speaking socio-cultural contexts”, *Pragmatics*, 18.4: 577-603.
- (2010), “Pragmática Sociocultural. La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen”, en F. Orletti, L. Mariottini (coords.), (*Des*)cortesía en español. *Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*, Roma Tre EDICE.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1993), “Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo”, *Contextos*, XI/21-22: 145-188.
- (1995), “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”, en L.M. Cortés Rodríguez (coord.), *Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral – Almería 22-23 de noviembre 1994*: 101-122.
- (1997), “Coherencia y cohesión en la conversación coloquial”, *Gramma-Temas, Contextos*, 2: 9-43.
- (2018), *Al hilo del español hablado. Reflexiones sobre pragmática y español coloquial*, Editorial Universidad de Sevilla.
- BRIZ GÓMEZ A., PONS, S., PORTOLÉS J. (coords.) (2008), *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en línea: <[www.dpde.es](http://www.dpde.es)> [última consulta 3.2.2019].
- BRIZ GÓMEZ A., PONS BORDERÍA A. (2010), “Unidades, marcadores y posición”, en O. Loureda Lamas, E. Acín Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco Libros.
- BROWN P., LEVINSON S.C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, New York, Cambirdge University Press.
- CABEDO A., PONS S. (coords.): *Corpus Val.Es.Co. 2.0*. Disponible en línea: <<http://www.valesco.es>> [última consulta 20.5.2019].
- CALVI M.V. (1995), *Didattica delle lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini Scientifica.
- (2004), “Apprendimento del lessico di lingue affini”, *Cuadernos de filología italiana*, vol.11: 61-71.
- CANALE M. (1983), “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en Richards J.C., Schmidt W.R. (coords.), *Language and Communication*, London/New York, Routledge.
- CANCELA Y OUVIÑA L.P. (1998), “Realia o material auténtico, ¿Términos diferentes para un mismo concepto?”, en M. Cebrián de la Serna, I. Chacón Mohedano, et al. (coords.), *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías. Edutec '97*, Universidad de Málaga, Instituto de Ciencias de la Educación.

- CANDELIER M. (coord.) (2008), *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP)*, versión 3. Disponible en línea: <[http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_version3\\_ES\\_%2015072010.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf)> [última consulta: 21. 5. 2019]
- CAON F. (2012), “Technologie e insegnamento/apprendimento linguistico”, en F. Caon, G. Serragiotto (coords.), *Tecnologie e didattiche delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, UTET.
- CARDONA G. R. (2006), *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- CARON J. (1989), *Las regulaciones del discurso. Psicolingüística y pragmática del lenguaje*, Madrid, Editorial Gredos.
- CASADEI F. (2013), “Per un bilancio della semantica Cognitiva”, en L. Gaeta, S. Luraghi, *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Roma, Carocci Editore.
- CASMIR F.L. (1993), “Third Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication”, *Annals of the International Communication Association*, 16.1: 407-428.
- CASTAÑEDA CASTRO A. (2006), “Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE”, *Boletín de ASELE*, 34, mayo 2006.
- CELCE-MURCIA M., DÖRNYEI Z., THURRELL S. (1995), “A pedagogical framework for communicative competence: Content specifications and guidelines for communicative language teaching”, *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6(2): 5-35.
- CELCE-MURCIA M. (2007), “Rethinking the role of communicative competence in language teaching”, en E. Alcón Soler, M.P. Safont Jordá, *Intercultural language use and language learning*, Dordrecht, Springer. (Versión Kindle)
- CINTRÓN-VALENTÍN, M., ELLIS, N. (2015), “Exploring the interface: explicit focus-on-form instruction and learned attentional biases in L2 Latin”, *Language Learning*, 37.2: 197–235.
- CLEARY A.M., LANGLEY M.M. (2007), “Retention of the structure underlying sentences”, *Language and Cognitive Processes*, 22: 614-628.
- COLE M. (1996), *Cultural Psychology. A once and future discipline*, Harvard University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes & Editorial Anaya. Disponible en línea: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>> [última consulta: 26.5.2019].



- COOK H.M., BURDELSKI M. (2017), “(Im)politeness: Language socialization”, en J. Culpeper, M. Haugh, D.Z. Kádár (coords.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London, Palgrave Macmillan.
- CORDER, S.P. (1967), “The significance of learners' errors”, en (1981) S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CORTAZZI M., JIN L. (1999), “Cultural Mirrors: material and methods in the EFL classroom”, en E. Hinkel (coord.), *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge University Press.
- COULMAS F. (1981), *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*, The Hague, Mouton Publishers.
- COUNCIL OF EUROPE (2018), *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Language Policy programme, Education Policy Division, Education Department. Disponible en línea: <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> [última consulta: 23.5.2019].
- CULPEPER J. (2005). “Impoliteness and the Weakest Link”, *Journal of Politeness Research*, 1.I: 35-72.
- (2011), *Impoliteness. Using Language to cause offence*, Cambridge, Cambridge University Press. (Versión Kindle)
- (2015), “Impoliteness Strategies”, en A. Capone, J.L. Mey (coords.), *Interdisciplinary studies in Pragmatics, Culture and Society*, New York, Springer.
- CULPEPER J., BOUSFIELD D., WICHMANN A. (2003), “Impoliteness Revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects”, *Journal of Pragmatics*, 35: 1545-1579.
- CULPEPER J., HAUGH M., KÁDÁR D.Z. (2017), “Introduction”, en J. Culpeper, M. Haugh, D.Z. Kádár (coords.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London, Palgrave Macmillan.
- CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci Editore.
- CHOMSKY N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press.
- DE PABLOS ORTEGA C. (2005), “La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE”, en A. Álvarez, et al. (coords.), *Actas XVI Congreso ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- DE SANTIAGO GUERVÓS J. (2010), “La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias”, *MarcoELE Revista de Didáctica de Español com Lengua Extranjera*, 11. Disponible en línea: <<https://marcoele.com/descargas/11/05.de-santiago.pdf>> [última consulta 13.1.2019].

- (2012a), “Pragmática intercultural: hacia una enciclopedia endocultural para la comunicación global (I)”, *Takushoku Language Studies*, 127: 99-115.
- (2012b), “Pragmática intercultural: hacia una enciclopedia endocultural para la comunicación global (II)”, *Takushoku Language Studies*, 128: 95-117.
- DE SANTIAGO GUERVÓS J., FERNÁNDEZ GONZÁLEZ J. (2017), *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, ArcoLibros.
- DE SAUSSURE F. (1983), *Curso di linguistica generale*, Bari, Edizioni Laterza.
- DESIDERIO A.M., (2011), *Pedagogical implication of pragmatics video clips in an EFL context with L1 Arabic speakers*, Master of Arts Thesis, Michigan State University.
- DEWEY J. (1938), *Experience and education*, New York, Touchstone. (Versión Kindle)
- DI FRANCO C. (2005), “La relación lengua-cultura en el aprendizaje de E/LE por parte de los itálofonos”, en *Actas del XVI Congreso Internacional ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad de Oviedo
- DÖRNYEI Z. (2003), *Questionnaires in Second Language Research*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DUMITRESCU D. (2011), *Aspects of Spanish Pragmatics*, New York, Peter Lang.
- DURANTI A. (1997), *Antropologia del linguaggio*, Milano, Meltemi Editore.
- ELLIS N.C. (1994), *Implicit and explicit learning of languages*. London, Academic Press.
- ELLIS R. (1990), *Instructed second language acquisition*, Oxford, Basil Blackwell.
- (1993), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press.
- (1995), “Interpretation task for grammar teaching”, *TESOL Quarterly*, 29.1: 87-105.
- (2005), *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, Informe al Ministerio de Educación, Departamento Técnico de Educación de Nueva Zelanda. Disponible en línea: <<https://www.gestionih.com/admin-aula/documentos/1348221762Lectura-Modulo-I.pdf>> [última consulta: 18.5.2019].
- (2009), “Implicit and Explicit Learning Knowledge and Instruction”, en R. Ellis (coord.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol- Buffalo-Toronto, Multilingual Matters. (Versión Kindle)
- ESCANDELL VIDAL M.V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- (2004). *Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas*, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- (2009), “Los Fenómenos de interferencia pragmática”, *MarcoELE – Revista de Didáctica ELE*, 9. Disponible en línea: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_escandell.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf)> [última consulta 11.2.2019].
- ESLAMIRASEKH Z. (1993), *A Cross-Cultural Comparison of the Requestive Speech Act Realization Patterns in Persian and American English*, Pragmatics and Language Learning Monograph Series –Vol. 4. Disponible en línea: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396552.pdf>> [última consulta: 5.4.2019].
- FÉLIX-BRASDEFER J.C., MUGFORD G. (2017), “(Im)politeness: Learning and Teaching”, en J. Culpeper, M. Haugh, D.Z. Kádár (coords.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London, Palgrave Macmillan.
- FERNÁNDEZ C.R. (2016), *Input destacado y adquisición de la gramática*, Madrid, Arco Libros.
- FERNÁNDEZ LOYA C. (2005), “Estrategias de intensificación y atenuación en el español y en el italiano coloquiales” en *XXIII Actas AISPI*, Centro Virtual Cervantes. Disponible en línea: <[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II\\_13.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_13.pdf)> [última consulta 10.4.2019].
- FERNÁNDEZ MONTES I.M. (2011), “Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma”, *MarcoEle – Revista de Didáctica de Español com Lengua Extranjera*, 13. Disponible en línea: <[https://marcoele.com/descargas/13/fernandez\\_practica-en-la-forma.pdf](https://marcoele.com/descargas/13/fernandez_practica-en-la-forma.pdf)> [última consulta 17.1.2019].
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ E. (2009), “Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional del saber: la formación concebida como una zona de innovación personal”, *REIFOP*, 12.3. Disponible en línea <[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1254008828.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254008828.pdf)> [última consulta:16.12019].
- FERNÁNDEZ-CORBACHO A. (2014), “Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial”, en *Programa de Desarrollo Profesional*, Editorial Edinumen, Madrid. Disponible en línea: <[https://robertopedepero.files.wordpress.com/2015/06/anali\\_fernandez\\_el\\_aprendizaje\\_comunicativo\\_experiencial.pdf](https://robertopedepero.files.wordpress.com/2015/06/anali_fernandez_el_aprendizaje_comunicativo_experiencial.pdf)> [última consulta: 15.2.2019].
- FILLMORE C.J. (2006), “Frame Semantics” , en D. Geeraerts, R. Dirven, J. R. Taylor (coords.), *Cognitive Linguistics: Basic readings*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- FORDYCE K. (2014), “The differential effects of explicit and implicit instruction on EFL learners’ use of epistemic stance”, *Applied Linguistics*, 35.1: 6-28.
- FREEMAN J.B., RULE N.O., AMBADY N. (2009), “The cultural neuroscience of person perception”, *Progress in brain research*, 178: 191-201.
- FUENTES C. (2009), *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid, Arco Libros.

- GAUCI P., GHIA E., CARUANA S. (2016), “L’insegnamento della pragmatica e la formazione degli insegnanti di italiano a Malta”, en en E.Santoro, I.Vedder (coords.), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- GLASER B. G., STRAUSS A.L. (1967), *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*, New Brunswick-London, AldineTransaction
- GOFFMAN E. (1956), *The presentation of the self in everyday life*, New York, The Overlook Press.
- (1967), “On Face-Work. An analysis of ritual elements in social interaction”, en E. Goffman (coord.), *Interaction Rituals: Essays in Face to Face Behavior*, New York, Anchor Books.
- GOLEMAN D. (2006), *Social Intelligence: The new science of social relationship*, London, Arrow Books.
- GÓMEZ PAWELEK J. (2007), “El aprendizaje experiencial”, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Capacitación y Desarrollo en las Organizaciones. Disponible en línea: <[http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_5/1/3.Gomez\\_Pawelek.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf)> [última consulta 13.4.2019].
- GONZÁLEZ LUNA A.M., LISI L., SAGI-VELA GONZÁLEZ A. (2016), “El contacto lingüístico entre el español y el italiano en la comunicación digital”, *Cuadernos AISPI*, 8: 17-34.
- GRANDE ALIJA. F.J. (2005), “La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales”, en A. Álvarez, et al. (coords.), *Actas XVI Congreso ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- GRICE P. (1957), “Meaning”, *The Philosophical Review*, 3(66): 377-388.
- (1969), “Utterer’s Meaning and Intention”, *The Philosophical Review*, 2(78): 147-177.
- (1975), “Logic and Conversation”, en P. Cole, J. Morgan, *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York Academic Press.
- GRIFFIN K. (2011), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros.
- GUIL POVEDANO P. (1999), “La vertiente social de la cortesía: castellano-italiano”, en P. Ladrón de Guevara, et al. (coords.), *Homenaje al profesor Trigueros Cano*, Universidad de Murcia Servicio de publicaciones.
- (2007), “Cortesía Lingüística en el aprendizaje/enseñanza del italiano L2”, *Cuadernos de Filología Italiana*, 14: 33-58.
- GUITART M.E. (2008), “Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas”, *Fundamentos en Humanidades*, IX(18): 7-23.
- GUMPERZ J.J. (1992), “Contextualization and understanding”, en A. Duranti, C. Goodwin (coords.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge University Press.

- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ S. (2002), *De pragmática y semántica*, Madrid, Arco Libros.
- (2004), “La subcompetencia pragmática” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sgel.
- HALLIDAY M. (1985), *An introduction to functional grammar*, London, Edward Arnold.
- HAVERKATE H. (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.
- (1996), “Estrategias de cortesía. Análisis intercultural”. En CELIS SÁNCHEZ, M. A. & J. R. (coords.) *Actas del VII Congreso de ASELE Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: 45-58*.
- (2003), “El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española”, en D. Bravo, A. Briz (coords.), (2004), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel.
- HERNÁN SACRISTÁN C. (1999), *Culturas y acción comunicativa: Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- HIDALGO NAVARRO A. (2014), “La marcación fonopragmática de (des)cortesía mediante rasgos intonativos en la conversación coloquial”, en *Actas del XXXI Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, Universitat de Valencia.
- HIDALGO NAVARRO A., CABEDO NEBOT A. (2012), *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*, Madrid, Arco Libros.
- HINKEL E. (1999), “Culture in research and second language pedagogy”, en E. Hinkel (coord.), *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge University Press.
- HOFSTEDE G. (2001), *Culture Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across nations*, Thousands Oaks (California), Sage Publications.
- (2011), “Dimensionalizing Cultures: the Hofstede Model in Context”, *Online Readings in Psychology and Culture*, 2.1. Disponible en línea: <<https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8/>> [último acceso 23.5.2019].
- HOFSTEDE G., et al. (2010), *Culture and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, New York, McGrawHill. (Versión Kindle)
- HOFSTEDE INSIGHTS (2017), aplicación *The Cultural Compass*: <<https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>> [último acceso 23.5.2019].
- HOFSTEDE INSIGHTS (2107), Portal web: <<https://www.hofstede-insights.com/>> [último acceso 23.5.2019].
- HOLEC H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford/New York, Pergamon Press.

- HOLTGRAVES T.M. (2002), *Language as Social Action. Social, Psychology and Language Use*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- HOLLAND D., QUINN N. (1987), *Cultural models in language and thought*, Cambridge University Press.
- HOUSE J., KASPER G. (1981), “Politeness markers in English and German”, en Coulmas F. (coord.), *Coversational Routine: Exploration in Standirdized Communication Situation and Patterned Speech*, The Hague, Mouton Publishers.
- HYMES D. (1972), *On communicative competence*, *Sociolinguistics*: 53-73. Disponible en línea: <<http://smjegupr.net/wp-content/uploads/2012/05/ESPA-3246-On-Communicative-Competence-p-53-73.pdf>> [última consulta 16.2.2019].
- (1980), *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Bologna, Zanichelli.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Disponible en la red: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)> [última consulta 19.8.2018].
- ISHIARA N., COHEN A.D. (2014), *Teaching and learning pragmatics. Where language and culture meet*, London, Routledge. (Versión Kindle)
- JENKLINK P., CARR-CHELLMAN A. (1996), “Conversation as a medium of change in education”, *Educational Technology*, January-February: 31-38.
- JOHNSON M. (1987), *The Body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*, The Chicago University Press.
- KACHRU Y. (1999), “Culture, context and writing”, en E. Hinkel (coord.), *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge University Press.
- KASPER G., ROSE K. (1999), “Pragmatics and SLA”, *Annual Review of Applied Lingusitics*, 19: 81-104.
- KASPER G., ROSE K.R. (2001), “Pragmatics in language teaching”, en K.R. Rose, G.Kasper (coords.), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge University Press.
- KASPER, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Disponible en la red: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>> [última consulta: 20.7.2018]
- KASPER, G., BLUM-KULKA Y.S. (1992), *Interlanguage Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.

- KERBAT-ORECCHIONI C. (1983), *La enunciación de la subjetividad del lenguaje*, Buenos Aires, Hachette.
- KIENPOINTER M. (1997), “Varieties of rudeness. Types and functions of impolite utterances”, *Functions of Language*, 4.2: 251-228.
- (2008), “Impoliteness and emotional arguments”, *Journal of Politeness Resesarch: Language, Behavior, Culture*, 4.2: 243-265.
- KITAYAMA S., MURATA A. (2013), Culture Modulates Perceptual Attention: an Event-Related Potential Study, *Social Cognition*, 31.6: 758-769.
- KOLB D. (1984), *Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall.
- KRAMSCH C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, New York, Oxford University Press.
- (1998), *Language and Culture*, New York, Oxford University Press.
- KRASHEN S.D. (1989), “We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis”, *The Modern Language Journal*, 73.4: 440-464.
- (1985), *The Input Hypothesis: Issues and implications*. New York, Longman.
- LABOV W. (1991), *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania.
- LAKOFF G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things*, The University of Chicago Press.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1999), *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*, New York, Basic Books.
- LAKOFF R. (1973), “The logic of politeness; or minding your P’s and Q’s”, en C. Corum, T. Cedric Smith-Stark, A. Weiser (coords.), *Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistics Society*, Department of Linguistics, Chicago, University of Chicago.
- LANDONE E. (2009), *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*, Berna, Peter Lang.
- (2018), *Utopia didattica: L’apprendimento della lingua straniera oltre l’aula*, Milano, Mimesis-Edizioni.
- LANGACKER R. (2007), “Cognitive Grammar”, en Geeraerts D., Cuyckens H. (coords.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics*, New York, Oxford University Press.
- LANTOLF J.P. (1999), “Second culture acquisition: Cognitive considerations”, en E. Hinkel (coord.), *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge University Press.

- LEECH G. (1983), *Principles of pragmatics*, London-New York, Routledge. (Versión Kindle)
- (2014), *The pragmatics of politeness*, Oxford University Press. (Versión Kindle)
- LEVINSON S.C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge University Press.
- (2003), *Contextualizing 'contextualization cues'*, en S. Eerdmans, C. Prevignano, P. Thibault (coords.), *Language and interaction: Discussions with John J. Gumperz*, Amsterdam, John Benjamins.
- LEWIN K. (1946), “Action research and minority problem”, *Journal of Social Issues*, 2.4: 34-46.
- LOCHER M. (2004), *Power and politeness in action: Disagreement in oral communication*, Berlin, De Gruyter Mouton.
- LOEWEN S., ERLAM R., ELLIS R. (2009), “The incidental acquisition of third person – s, as implicit and explicit knowledge, en R. Ellis (coord.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol- Buffalo-Toronto, Multilingual Matters. (Versión Kindle)
- LONG M.H. (2017), “Instructed second language acquisition (ISLA): geopolitics, methodological issues and some major research questions”, *ISLA*, 1.1: 7-44.
- LÓPEZ VÁZQUEZ L. (2014), *Nuevos retos para la investigación pragmática en ELE*, en Contreras Izquierdo N. M. (coord.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*, Actas XXIV Congreso Internacional ASELE, Madrid.
- LOTMAN Y.M. (1990), *Universe of the mind. A semiotic theory of culture*, London-New York, Tauris Publishers.
- LUQUE TORO L. (2005), “ La adquisición de la competencia pragmática en español en Italia: distintos aspectos de su enseñanza”, en A. Álvarez, et al. (coords.), *Actas XVI Congreso ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- LUSTIG M., KOESTNER J. (1993), *Intercultural Competence, Interpersonal Communication across Cultures*, California State University, Northridge.
- MARGETAN V., RATHI G.K., DIPANING RATI P. (2014), “Robin Lakoff’s Politeness Principles”, *English Language Teaching Department*, Satya Wacana Christian University. Disponible en línea: <[https://www.academia.edu/9669467/ROBIN\\_LAKOFF\\_S\\_POLITENESS\\_PRINCIPLES](https://www.academia.edu/9669467/ROBIN_LAKOFF_S_POLITENESS_PRINCIPLES)> [última consulta: 31.3.2019].
- MARGOLIS J. (1977), *Persons and mind: the prospects of nonreductive materialism*, Boston, Reidel Publishing Company.
- MARIANI A.M. (2017), “Educare oggi: problematiche aperte”, en S. Kanizsa, A.M. Mariani (coords.), *Pedagogia Generale*, Milano-Torino, Pearson.



- MARIANI L. (2015), “Tra lingua e cultura: La competenza pragmlinguistica interculturale”, *Italiano LinguDue*, 1. Disponible en línea: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5014> [última consulta 5.4.2019].
- MARTÍN PERIS E. (coord.) (2008), *Diccionario de Términos Clave de ELE*, CVC. Disponible en línea: [https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) [última consulta 26.5.2019]
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO J. (2008), *La lingüística cognitiva. Análisis y revisión*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- (2012), *El estudio del lenguaje 6/8. La Búsqueda de la realidad radical: continuación*, Conference Paper. Disponible en línea: [https://www.researchgate.net/publication/318273837\\_El\\_estudio\\_del\\_lenguaje\\_La\\_búsqueda\\_de\\_la\\_realidad\\_radical\\_continuación](https://www.researchgate.net/publication/318273837_El_estudio_del_lenguaje_La_búsqueda_de_la_realidad_radical_continuación) [última consulta 10.2.2019].
- MARTÍNEZ-SALGADO C. (2012), “El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias”, *Ciência & Saúde Colectiva*, 17.3: 613-619.
- MATTE BON F. (2005), “Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en *Boletín ASELE*, 32-abril: 11-23.
- MATTHIAE C. (2012), “La riflessione Linguistica nei manuali di Italiano L2”, *Italiano LinguDue*, 1: 343-351.
- MAZZOTTA P. (2007), “Il ruolo della cortesia nella formazione della competenza interculturale”, *Studi di Glottodidattica*, 1.4: 71-89.
- MENDIETA IZQUIERDO G. (2015), *Informantes y muestreo en investigación cualitativa*, Revista Investigaciones Andina, 30.17: 1148-1150.
- MILLER G.A. (1972), *Linguaggio e comunicazione*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- MOHAMADIAN Z., SABBAGH SHABESTARI S. (2017), “The effect of Implicit Input Enhancement on learning Grammatical Collocations”, *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 5.2: 81-90.
- MOHAMMAD K., SAFARI M. (2013), “Does input enhancement work for learning politeness strategies?”, *English language teaching*, 6.2: november 2013.
- MORA F. (2013), *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*, Madrid, Alianza Editorial.
- MORAVIA S. (1986), “Il mentale come emergenza intenzionale/personale. La prospettiva psico-personologica di Joseph Margolis”, en Sergio Moravia, *L'Enigma della Mente. Il “Mind-Body Problem” nel pensiero contemporaneo*, Roma-Bari, Laterza.

- MORENO FERNÁNDEZ F. (2012), *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*, Madrid/Francoforte, Iberoamericana.
- MORENO GARCÍA C. (2015), *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros.
- MORRIS C. (1938), *Foundation of the theory of signs*, en Neurath O., Carnap R., Morris C. (coords.), *International Encyclopedia of Unified Science*, 2.2, Chicago University Press.
- MUCCHI FAINA A. (2014), *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale*, Roma-Bari, Laterza Edizioni. (Versión Kindle)
- NÉSIĆ I.D., HAMIDOVIĆ K.Ć. (2015), “Teaching Grammar: Efficiency of Inductive and Deductive Approaches – Students’ Perceptions”, *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy*, XLV.3: 189-205.
- NIEZGODA K., RÖVER C. (2001), “Pragmatic and grammatical awareness: A function of the learning environment?”, en K.R. Rose, G.Kasper (coords.), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge University Press.
- NINIO A., SNOW C. (1996), *Pragmatic Development*, London, Westview Press. (Versión Kindle)
- NUZZO E., GAUCI P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Roma, Carocci Editore.
- NUZZO E., GRASSI R. (2016), *Input, output e interazione nell’insegnamento delle lingue*, Torino, Bonacci Editore.
- PASTOR S. (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- POLITO M. (2005), “Apprendimento ed insegnamento secondo le teorie della Gestalt [I]”, *Bollettino Itals*, aprile-2005. Disponible en línea: <<https://www.itals.it/apprendimento-ed-insegnamento-secondo-la-teoria-della-gestalt-i>> [última consulta 30.4.2019].
- PONS BORDERÍA S. (2005), *La enseñanza pragmática en la clase de E/LE*, Madrid, Arco Libros.
- PORTOLÉS J. (2007), *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Editorial Síntesis.
- PÜTZ M., NEFF-VAN AERTSELAER J. (coords.) (2008), *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural perspectives*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- RATNER C. (2006), *Cultural Psychology. A perspective on psychological functioning and social reform*, New York/London, Psychology Press-Taylor and Francis Group.
- (2008), *Cultural Psychology, Cross-Cultural Psychology and Indigenous Psychology*, New York, Nova Science Publishers.

- REBUSCHAT P., WILLIAMS J.N. (2013), “Implicit Learning in Second Language Acquisition”, en C.A. Chapelle (coord.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Oxford, Blackwell Publishing.
- REGGIO P. (2014), *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci Editore, Roma.
- REYES G. (1990), *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- (2007), *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco Libros.
- (2018), *Palabras en contexto. Pragmática y otras teorías del significado*, Madrid, Arco Libros.
- ROBERTS C., BYRAM M., et al. (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Bristol, Multilingual Matters.
- ROGERS C. (1982), *Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona, Editorial Paidós.
- ROSCH E. (1978), “Principles of Categorization” en E. Rosch, B.B. Loyd (cords.), *Cognition and Categorization*, Hillsdale, Erlbaum.
- ROSE K.R. (1999), “Teachers and students learning about requests in Hong Kong”, en E. Hinkel (coord.), *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge University Press.
- ROSE K.R., NG KWAI-FUN C. (2001), “Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses”, en K.R. Rose, G. Kasper (coords.), *Pragmatics in language teaching Cambridge*, Cambridge University Press.
- SAINZ GONZÁLEZ M.E. (2003), “Marcador discursivo en interferencia en la enseñanza de E/LE”, *Rassegna Iberistica*, 78: 91-96.
- SÁNCHEZ SARMIENTO R. (2005), “El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE”, en A. Álvarez, et al. (coords.), *Actas XVI Congreso ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- SCHANK R.C., ABELSON R.P. (1977), “Scripts, plans and knowledge” en *Thinking*, P. N. Johnson-Laird e P. C. Watson (cords.), Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHLIEBEN-LANGE B. (1987), *Pragmática Lingüística*, Madrid, Editorial Gredos.
- SCHMIDT R. (1998), “The centrality of attention in SLA”, *University of Hawaii's Working Papers in English as a second language*, 16.2: 1-34.
- (2010), “Attention, Awareness and Individual Differences in Language Learning”, en W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, et al. (coords.), *Proceedings of CLaSIC 2010*, National University of Singapore, Centre for Language Studies Singapore.

- SCHWARTZ T. (1976), *Socialization as cultural communication: Development of a theme in the work of Margareth Mead*, Berkley, University of California Press.
- SEARLE J.R. (1969), *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press.
- SELINKER L. (1972), "Interlanguage", *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10.3: 209-231.
- SHARWOOD-SMITH M. (1981), "Consciousness-raising and the second language learner", *Applied Linguistics*, 2 – June: 159-168.
- (1991), "Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner", *Second Language Research*, 7.2: 118-132.
- (1993), "Input enhancement in Instructed SLA", *Studies in Second Language Acquisition*, 15.2 – June.
- SHWEDER R.A. (1990), "Cultural psychology - what is it?", en J. Stigler, R. Schweder, G. Herdt (coords.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SHWEDER R.A., SULLIVAN M.A. (1993), "Cultural Psychology: Who needs it?", *Annual Review of Psychology*, 44: 497-523.
- SIFIANOU M., GARCÉS-CONEJOS BLITVICH P. (2017), "(Im)politeness and Cultural Variation", en J. Culpeper, M. Haugh, D.Z. Kádár (coords.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London, Palgrave Macmillan.
- SORIANO C. (2010), "Corto y sin cortes. Una Propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase de ELE", *MarcoELE – Revista de Didáctica ELE*, 10. Disponible en línea: <[http://marcoele.com/descargas/10/cortos\\_ele\\_s.soriano.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf)> [última consulta 10.3.2019].
- SPENCER-OATEY H. (2005), (Im)Politeness, Face, and Perception of Rapport: Unpackaging their Bases and Interrelationships, *Journal of Politeness Reserach*, 1: 95-119.
- SPERBER D., WILSON D. (1986), *Relevance: Communication and Cognition*, Harvard University Press.
- STALNAKER R.C. (1970), "Pragmatics", *Synthese*, 22.1/2: 272-289.
- (2002), "Common Ground", *Linguistics and Philosophy*, 25: 701-721.
- TAGUCHI N. (2011), "Teaching Pragmatics: Trends and Issues", *Annual Review of Applied Lingusitics*, 31: 289-310.
- (2017), "Interlanguage pragmatics", en A. Barron, P. Grundy, G. Yueguo (coords.), *The Routledge Handbook of Pragmatics*. Oxford/New York: Routledge. (Versión disponible en

línea: <[https://www.researchgate.net/publication/311924328\\_Interlanguage\\_Pragmatics](https://www.researchgate.net/publication/311924328_Interlanguage_Pragmatics)>  
[última consulta: 4.5.2019].

- TAKAHASHI S. (2001), “The role of input enhancement in developing pragmatic competence”, en Rose R. K., Kasper G. (coords.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- TAVAKOLI H. (2012), *A Dictionary of Language Acquisition. A Comprehensive Overview of Key Terms in First and Second Language Acquisition*, Teheran, Rahnama Press.
- TAYLOR J.R. (2003), *Cognitive Grammar*, New York, Oxford University Press.
- TELLO RUEDA Y. (2006), “Developing pragmatic competence in a foreign language”, *Colombian Applied Linguistic Journal*, 8: 169-182.
- TERKOURAFI M. (2008): “Toward a unified theory of politeness, impoliteness, and rudeness”, en D. Bousfield, M. Locher, *Impoliteness in language: Studies on its interplay with power in theory and practice*, Berlin, De Gruyter Mouton.
- THOMAS J. (1983), “Cross Cultural Pragmatic Failure”, *Applied Linguistics*, 4.2: 91-112.
- TRIANDIS H. (2004), “Foreword”, en J. House, P.J. Hanges, et. al. (coords.), *Culture, Leadership and Organizations. The Globe studies of 62 societies*, Thousands Oaks, Sage Publishing.
- TUGGY D. (2007), “Schematicity”, en D. Geeraerts, H. Cuyckens (coords.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, New York, Oxford University Press.
- VAHID DASTJERDI H., FARSHID M. (2011), “The role of input enhancement in teaching compliments”, *Journal of Language Teaching and Ressearch*, 2: 460-466.
- VALENZUELA J. (2011), “Sobre la interacción lengua-mente-cerebro: la metáfora como simulación corporeizada”, *Revista de investigación lingüística*, 14: 109-126.
- VAN DIJK T.A. (1977), *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*, London, Longman.
- (1979), “Pragmatic connectives”, *Journal of Pragmatics*, 3.5: 447-456.
- (2006), “Discourse, context and cognition”, *Discourse Studies*, 8.1: 159-177.
- VAN EEMEREN F.H., GROOTENDORST R. (1984), *Speech acts in argumentative discussion. A theoretical model for the analysis of discussion directed towards solving conflicts of opinion*, Dordercht (Holland)-Cinnaminson (USA), Foris Publications.
- VAN EK A.J. (1975), *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- VANPATTEN B. (1996), *Input Processing and Grammar Istruction in Second Language Acquisition. Theory and Research*, Norwood, Alex Publishing Corporation.

- VERA LUJÁN A., BLANCO RODRÍGUEZ M. (2014), *Cuestiones de Pragmática en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros.
- VERSCHUEREN J. (1999), *Understanding Pragmatics*, London, Edward Arnold.
- (2016), “Contrastive pragmatics”, en J.-O. Östman J. Verschueren, *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- VILKKI L. (2006), Politeness, Face and Facework: Current Issues, en M. Suominen (coord.), *A man of measure: Festschrift in honour of Fred Karlsson on his 60th birthday*, The Linguistic association of Finland. Disponible en línea: <[https://www.academia.edu/7218273/A\\_Man\\_of\\_Measure\\_Festschrift\\_in\\_Honour\\_of\\_Fred\\_Karlsson\\_pp.\\_322\\_332\\_Politeness\\_Face\\_and\\_Facework\\_Current\\_Issues](https://www.academia.edu/7218273/A_Man_of_Measure_Festschrift_in_Honour_of_Fred_Karlsson_pp._322_332_Politeness_Face_and_Facework_Current_Issues)> [última consulta 23.5.2019].
- VON MÜNCHOW P. (2012), “Cross-Cultural Discourse Analysis and Intercultural Education in foreign Language Teaching and Learning”, *Journal of Intercultural Communication*, 29. Disponible en línea: <<https://immi.se/intercultural/nr29/munchow.html>> [última consulta 22.3.2019].
- WATTS R. (2003), *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press (Versión Kindle).
- WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.
- WILSON D., SPERBER D. (2004), “Relevance Theory”, en L. R. Horn, W. Gregory (coords.), *The Handbook of Pragmatics*, Oxford, Blackwell Publishing.
- WILLIAMS J. N. (2005), “Learning without awareness”, *Studies in Second Language Acquisition*, 27.2: 269-304.
- YORK L, O’NEIL J., MARSICK V. (2002), “Action Reflection Learning and Critical Reflection Approaches”, en Y. Boshyk (coord.), *Action Learning Worldwide*, London, Palgrave Macmillan.







ANEXO 1– MARCO DE REFERENCIA

Selección de descriptores del PCIC

SECCIÓN FUNCIONES

2. EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS

2.1. Pedir opinión	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Opinión + ¿Y tú? <i>Yo creo que el francés es fácil. ¿Y tú?</i></li> <li>Opinión + ¿no? <i>Creo que esto es muy caro, ¿no?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Crees que...? <i>¿Crees que es mejor quedar mañana?</i></li> <li>Opinión + ¿Y para ti? <i>Para mí, viajar en tren es más cómodo. ¿Y para vosotras?</i></li> </ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿(Tú) qué piensas</li> <li>+ de + SN? <i>¿Tú qué piensas del novio de Carla?</i></li> <li>+ de que...? <i>¿Qué piensas de que vayan a cerrar el periódico?</i></li> <li>¿Te parece que...? <i>¿Te parece que debemos pedirle perdón?</i></li> <li>Opinión + ¿Tú qué piensas / crees? / ¿A ti qué te parece? <i>Me parece que vamos a llegar tarde. ¿Tú qué crees?</i></li> <li>En tu opinión / Desde tu punto de vista + O. interrog. <i>En tu opinión, ¿cuáles son las dos mejores películas de los últimos años?</i></li> <li>Según tú + O. interrog. <i>Según tú, ¿quién debe ganar el partido?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿(Tú) qué piensas / opinas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>+ de que + subj.? <i>¿Qué opinas de que hayan decidido abrir una nueva sucursal tan lejos?</i></li> <li>+ de lo de (que).? <i>¿Tú qué piensas de lo de aumentar las ayudas al Tercer Mundo?</i></li> </ul> </li> <li>¿Qué te parece lo de...? <i>¿Qué te parece lo de las obras en la oficina?</i></li> <li>¿Consideras / Opinas...? <i>¿Consideras que deberíamos ir?</i></li> </ul>

## 2.2. Dar una opinión

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Yo) creo que... <i>Yo creo que Santiago es una ciudad muy bonita.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para mí,... <i>Para mí, escuchar canciones es muy útil para aprender español.</i></li> </ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En mi opinión,...</li> <li>• Desde mi punto de vista,...</li> <li>• (A mí) me parece que... <i>Me parece que te equivocas.</i></li> <li>• (Yo) pienso que... <i>Pensamos que es mejor quedar mañana.</i></li> <li>• (Yo) no creo / no pienso / (A mí) no me parece que + pres. subj. <i>A mí no me parece que eso sea importante.</i> <i>No creo que tengas razón.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mi modo de ver,...</li> <li>• Según... <i>Según los científicos, no es probable que la vacuna contra la malaria esté lista en los próximos años.</i></li> <li>• (Yo) considero que... <i>Consideramos que deberían adoptarse medidas más eficaces para combatir el fraude.</i></li> <li>• (Yo) opino que... <i>Nosotros opinamos que el sistema sanitario público debe y puede mejorar.</i></li> <li>• (Yo) veo que... <i>Veo que vamos lentos, pero por buen camino.</i></li> <li>• (Yo) diría que... <i>Yo diría que esas medidas han sido realmente eficaces para acabar con la violencia.</i></li> <li>• (Yo) no creo / no pienso / no considero / no opino / no veo / no diría / (A mí) no me parece que + subj. <i>No creí que pudiera actuar de esa manera.</i> <i>No me pareció que esa fuera la opción más razonable.</i> <i>No opino que sea una obra maestra, pero hay que reconocer que es realmente original.</i></li> </ul>

2.5. Expresar aprobación y desaprobación	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¡(Muy) mal / bien!</li> <li>• Pequeños movimientos de arriba abajo con la cabeza</li> <li>• Movimientos de izquierda a derecha con la cabeza o el dedo índice</li> <li>• Chasquidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Esto) está (muy) bien / mal.</li> <li>• Esto no está bien.</li> </ul>
B1	B2

2.7. Preguntar si se está de acuerdo	
A1	A2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿(Estás) de acuerdo?</li> <li>• ¿Estás de acuerdo con + SN? <i>¿Estás de acuerdo con María?</i></li> </ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Piensas igual / lo mismo que + SN? <i>¿Piensas lo mismo que yo?</i></li> <li>• ¿Tú qué crees / opinas / piensas? <i>Salvador ha dicho que es mejor trabajar en grupos más grandes. ¿Tú qué opinas?</i></li> <li>• ¿(A ti) qué te parece?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Estás de acuerdo en / con...? <i>¿Estáis de acuerdo en cambiar los horarios? ¿Estás de acuerdo con que vayamos a hablar con él?</i></li> <li>• ¿Lo ves como + SN? <i>Creo que la única solución para este problema es conseguir nuevos clientes. ¿Lo ves como yo? Laura dice que es mejor que vayamos los dos. ¿Lo ves como ella?</i></li> </ul>

2.8. Invitar al acuerdo	
A1	A2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Declaración + ¿verdad / no? <i>Marta es muy simpática, ¿verdad?</i></li> </ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Declaración + ¿no te parece? / ¿no crees? <i>Sería mejor empezar las clases más tarde, ¿no crees?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿No te parece que / No crees que + declaración? <i>¿No te parece que este periódico siempre incluye artículos interesantes?</i></li> </ul>

2.9. Expresar acuerdo	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sí, + repetición de una opinión / valoración afirmativa <i>[-Este parque es muy bonito.]</i> <i>-Sí, muy bonito.</i></li> <li>No, + repetición de una opinión / valoración negativa <i>[-El español no es difícil.]</i> <i>-No, no es difícil.</i></li> <li>Yo, también / tampoco <i>[-Yo creo que hablar idiomas es importante.]</i> <i>-Yo, también.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sí, es verdad.</li> <li>Sí, para mí también / tampoco + repetición de la opinión / valoración <i>Sí, para mí también es la mejor película que han hecho.</i></li> <li>Sí, yo también creo que (no).. <i>Sí, yo también creo que Isabel es muy inteligente.</i></li> <li>Sí, estoy de acuerdo. <i>[-Esto es muy difícil.]</i> <i>-Sí, estoy de acuerdo.</i></li> </ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sí / no, claro</li> <li><i>Tienes razón.</i></li> <li>Yo pienso lo mismo (que tú).</li> <li>Yo pienso como / igual que tú.</li> <li>Sí, a mí también / tampoco <ul style="list-style-type: none"> <li>+ me parece... <i>A mí tampoco me parece bien cambiar el horario de las clases.</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pues sí</li> <li>(A mí) también / tampoco me lo parece. <i>[-Esa película es aburridísima.]</i> <i>-Sí, a mí también me lo parece.</i></li> <li>(Yo) también / tampoco lo creo / lo pienso / lo encuentro / lo veo / lo considero... <i>Yo tampoco lo veo guapo. No entiendo por qué le gusta a todo</i></li> </ul>

- Sí, yo también / tampoco creo / pienso que...  
*Yo tampoco pienso que esté mal hecho.*
- Sí, es verdad / cierto que...  
*Sí, es verdad que el transporte público funciona muy bien.*
- Sí, está claro / es evidente
  - + que...  
*Sí, está claro que va a llegar tarde, mira qué atasco hay.*  
*Sí, es evidente que hemos hecho algo mal.*
- (Yo) estoy de acuerdo
  - + contigo
  - + con + SN  
*Yo estoy de acuerdo con la nueva ley.*
  - + con / en + inf.  
*Estoy de acuerdo en participar en el proyecto.*
  - + con / en que + indic. / pres. subj.  
*Estoy de acuerdo en que deberíamos cuidar más el medio ambiente.*

Expresar acuerdo rotundo

- ¡Claro, claro!

*el mundo.*

*Nosotros tampoco lo consideramos fundamental.*

- (Yo) también / tampoco opino / veo / encuentro / considero... que...  
*Yo tampoco encuentro necesario que vayáis a un hospital por algo como esto.*
- (A mí) también / tampoco me resulta...  
*A mí tampoco me resulta fácil escribir algo sobre este tema.*
- (Yo) comparto tu opinión / punto de vista.
- (Yo) pienso de la misma forma.  
*[-No es buena idea que puedan entrar y salir durante el espectáculo.]*  
*-Yo pienso de la misma forma. ¿Qué opináis los demás?*
- (Yo) opino lo mismo (que tú).
- (Yo) lo veo igual (que tú).
- (Yo) también / tampoco lo veo así.
- (Yo) estoy de acuerdo...
  - + con / en eso  
*[-No tenemos por qué hacerlo.]*  
*-Estoy de acuerdo con eso.*
  - + con / en lo de + SN / inf.
  - + con / en lo de que + indic. / subj.  
*Todos estamos de acuerdo en lo de que no se necesitará un gran presupuesto.*
  - (Sí / No,) por supuesto / claro que...  
*No, no, por supuesto que él no quería hacerle daño.*
  - (Sí / No,) no hay duda de que...  
*Sí, sí, no hay duda de que ha sido una gran victoria.*

**Expresar acuerdo rotundo**

- ¡Por supuesto!
- Desde luego (que sí / no)

- (Pues) claro (que sí / no)  
*[-Es normal que esté cansada. Llevo todo el día trabajando.]*  
*-Pues claro que sí. Tienes todo el derecho del mundo a estar agotada.*
- Por supuesto que sí / no  
*[-No es el mejor momento para decírselo.]*  
*-Por supuesto que no. Esperaremos todo el tiempo necesario.*
- Sin duda (alguna)  
*[-Nadie puede negar que este es el mejor equipo del mundo.]*  
*-¡Sin duda alguna! Si lo dicen, estarían mintiendo.*
- (Estoy) totalmente / completamente / absolutamente de acuerdo.
- Tienes toda la razón.
- Sí, sí, eso es verdad / cierto / evidente.
- Sí, sí, eso está claro.

#### **Expresar acuerdo parcial**

- En líneas generales estoy de acuerdo.  
*[-¿Qué opinas de mi teoría sobre la violencia en el deporte?]*  
*-En líneas generales estoy de acuerdo.*
- Estoy de acuerdo con mucho / casi todo / gran parte de...  
*Estoy de acuerdo con gran parte de tus afirmaciones.*
- Estoy de acuerdo (pero solo) en parte.
- No estoy del todo de acuerdo.

## 2.10. Expresar desacuerdo

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No, + negación de una opinión / valoración previa afirmativa [-Yo creo que el francés es muy fácil.] -No, no es fácil.</li> <li>• Sí, + afirmación de una opinión / valoración previa negativa [-Esta ciudad no es interesante.] -Sí, sí es interesante.</li> <li>• (No,) + opinión / valoración contraria [-Ese vestido es barato.] -No, es caro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (No,) no es verdad.</li> <li>• No estoy de acuerdo.</li> </ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yo no pienso lo mismo (que tú).</li> <li>• A mí me parece que no / sí. [-Esta película no es nada interesante.] -A mí me parece que sí.</li> <li>• Yo creo / pienso que no / sí. [-Podemos terminar todo antes del viernes.] -Yo creo que no.</li> <li>• Yo no / sí lo encuentro... Yo no lo encuentro caro. Yo sí las encuentro interesantes.</li> <li>• No, no es verdad que + pres. subj. No es verdad que tenga tanto dinero.</li> <li>• No, no es cierto <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + que + pres. subj. No, no es cierto que me vaya de vacaciones en noviembre.</li> </ul> </li> <li>• No, no está claro <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + que + pres. subj. No, no está claro que sea mejor retrasar la reunión.</li> </ul> </li> <li>• No, no es evidente <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + que + pres. subj. No es evidente que esa sea la mejor solución.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pues no [-Está clarísimo que lo mejor es despedirlo.] -Pues no. Yo creo que primero deberíamos saber bien lo que ha pasado.</li> <li>• No tienes razón.</li> <li>• Creo que te equivocas.</li> <li>• Yo pienso justo lo contrario. [-El carné por puntos me parece una buena solución.] -Pues yo pienso justo lo contrario.</li> <li>• Yo opino que no / sí. [-No estamos trabajando lo suficiente.] -Yo opino que sí. El problema está en que necesitamos más gente.</li> <li>• (Pues) a mí no / sí me lo parece. [-Este libro es interesantísimo. Sin duda es la mejor obra de su autor.] -Pues a mí no me lo parece. Su primera obra es mucho más completa.</li> <li>• (Pues) yo no / sí lo creo / lo pienso / lo encuentro / lo veo / lo considero.</li> </ul>

- (Yo) no estoy de acuerdo
  - + contigo / con eso
  - + con + SN  
*Yo no estoy de acuerdo con tu último comentario.*
  - con / en + inf.  
*Yo no estoy de acuerdo con ir a la playa todo el mes.*
  - + con / en que + indic. / pres. subj.  
*Yo no estoy de acuerdo en que cambiemos de profesor.*

### Expresar desacuerdo rotundo

- No, no
- ¡Qué va!

*[-Las conferencias fueron muy aburridas y, además, no contaron nada nuevo.]*

*-Pues yo sí las encontré interesantes.*

- (Pues) a mí no / sí me parece / me resulta...  
*Pues a mí sí me parece que deberíamos hablar con él porque es algo que tendría que saber.*
- (Pues) yo no / sí creo / pienso / opino / veo / encuentro / considero...  
*Pues yo sí considero que se está esforzando y no creo que sea un vago.*
- (Pues) yo creo / pienso / opino / encuentro / veo / considero que sí / no...  
*[-Dile a Pedro que no debería estar viendo la tele.]*  
*-¿Por qué? Yo creo que sí puede verla. Ya ha terminado todos los deberes.*
- (Pues) a mí me parece que sí / no...  
*[-No debería casarse con él.]*  
*-Pues a mí me parece que sí debería casarse con él. Es un chico muy majo y se llevan muy bien.*
- Yo no comparto tu opinión / punto de vista.
- Yo no pienso de la misma forma.
- Yo no opino lo mismo (que tú).
- Yo no lo veo igual (que tú).
- Yo no lo veo así.  
*[-El nuevo horario es mucho peor que el anterior.]*  
*-Yo no lo veo así. A mí me viene muy bien poder empezar una hora antes.*
- (Pues) yo no estoy de acuerdo  
+ con / en eso  
+ con / en lo de + SN / inf.  
*Yo no estoy de acuerdo en lo de controlar a los hijos cuando salen por las noches. Me parece más importante que vean que sus padres confían en ellos.*



+ con / en lo de que + indic. / subj.

*Pues yo no estoy de acuerdo con lo de que tenga bajo nivel la publicidad. Es cierto que hay muchos anuncios malos, pero también hacen algunos que son muy ingeniosos.*

### **Expresar desacuerdo rotundo**

- Claro que sí / no...  
*[-No debería llamarlo.]*  
*-Pues claro que sí debería llamarlo. Si no lo hace jamás va a solucionar el problema.*
- ¡En absoluto!
- No estoy en absoluto de acuerdo.  
*[-Su último artículo hace un perfecto análisis de la situación.]*  
*-No estoy en absoluto de acuerdo. Sus opiniones se basan en datos completamente subjetivos.*
- No tienes ninguna razón.  
*[-Lo único que quiere es molestarte. Todo lo hace para enfadarme.]*  
*-No tienes ninguna razón. Simplemente sois muy diferentes.*
- No, no, eso no es verdad / cierto / evidente.
- No, no, eso no está claro.
- (Yo creo que) te equivocas.
- Estás (muy) equivocado.
- ¿Pero cómo puedes decir eso?  
*[-Si no trabajas es porque no quieres.]*  
*-¿Pero cómo puedes decir eso? Sabes mejor que nadie que llevo muchos meses intentándolo.*

2.11. Mostrar escepticismo	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>No sé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Depende, ¿no?</li> </ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bueno, depende.</li> <li>Pues... supongo...</li> <li>¿Tú crees? [-Estoy segura de que vamos a aprobar el examen.] -¿Tú crees?</li> <li>(Yo) dudo que... [-La solución de Patricia es buena.] -Yo dudo que haya una solución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ya [-Me han dicho que van a subirnos el sueldo.] -Ya. A mí también me lo dijeron el año pasado.</li> <li>Si tú lo dices... [-Juanma está estudiando muchísimo más que el semestre pasado.] -Si tú lo dices.</li> <li>Bueno, según se mire. [-Todo ha salido mal por la actitud de Francisco.] -Bueno, según se mire. Los demás tampoco han colaborado mucho.</li> <li>(Yo) no lo veo (tan) claro. [-Las nuevas medidas adoptadas por la empresa van a ser positivas para todos.] -Bueno, yo no lo veo tan claro.</li> <li>Eso es bastante dudoso.</li> <li>(Yo) lo dudo, (la verdad).</li> </ul>

2.12. Presentar un contraargumento	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sí, pero. [-Es muy difícil.] -Sí, pero es muy interesante.</li> <li>Repetición de la opinión / valoración + pero... [-Es muy bonito.] -Es muy bonito, pero muy caro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sí, es verdad, pero... [-Ir al gimnasio es bueno.] -Sí, es verdad, pero es aburrido.</li> <li>Sí, estoy de acuerdo, pero... [-Peter estudia mucho y hace siempre los deberes.]</li> </ul>

	-Sí, estoy de acuerdo, pero no habla con nadie español.
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienes razón, pero / aunque... <i>Tienes razón, pero deberían preguntar si todo el mundo está a favor antes de tomar una decisión.</i></li> <li>• Sí, es cierto, pero / sin embargo. <i>Sí, es cierto, pero es un problema más político que social.</i></li> <li>• Sí, pero también es verdad / cierto que... <i>[-No puedo hacer nada porque mis padres no me dan dinero.]</i> <i>-Sí, pero también es cierto que tú no has intentado nunca encontrar un trabajo.</i></li> <li>• Sí, pero / aunque por otra parte... <i>Sí, es una idea interesante, pero por otra parte es poco realista.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bueno / ya, pero... <i>[-Inténtalo, parece un trabajo interesantísimo.]</i> <i>-Ya, pero exigen saber tres idiomas y yo sólo hablo dos.</i></li> <li>• De acuerdo, pero... <i>De acuerdo, pero también hay que pensar en cuánto dinero tenemos y cuánto vamos a necesitar.</i></li> <li>• Puede que sí / no, pero... <i>[-Deberían dejarlo. No tienen nada en común.]</i> <i>-Puede que no, pero está claro que se quieren.</i></li> <li>• Puede que tengas razón, pero... <i>[-Deberías hacer más ejercicio.]</i> <i>-Puede que tengas razón, pero no me apetece.</i></li> <li>• No dudo (de) que..., pero / no obstante... <i>No dudo que la mayoría estén contentos, pero mi experiencia ha sido horrorosa y tengo derecho a decirlo.</i></li> <li>• Sí, pero no / tampoco se puede / debe olvidar que... <i>[-Se ha portado fatal con Javi.]</i> <i>-Sí, pero no se puede olvidar que Javi también le ha tratado mal muchas veces.</i></li> <li>• Sí, pero al mismo tiempo... <i>Sí, tenemos que protestar, pero al mismo tiempo hay que proponer una alternativa.</i></li> </ul>

2.13. Expresar certeza y evidencia

2.13. Expresar certeza y evidencia	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O. declarar. <i>Mi hermana se llama Luisa.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estoy seguro + de que... <i>Estoy seguro de que he estado aquí antes.</i></li> <li>• Sé que... <i>Sé que puedo aprobar el examen.</i> <i>Sé que va a llamar.</i></li> </ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estoy (totalmente / completamente) seguro               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + de que... <i>Estoy completamente seguro de que hay vida en otros planetas.</i> <i>Estamos totalmente seguras de que no va a ir a la fiesta.</i></li> </ul> </li> <li>• Seguro que... <i>Seguro que esta no es la carretera.</i> <i>Seguro que volverá.</i></li> <li>• Sé qué / quién / cuándo... <i>Sé perfectamente quién va a hacer bien el examen.</i></li> <li>• (No) es cierto / verdad               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + que... <i>Es verdad que el dinero es necesario para muchas cosas.</i> <i>No es cierto que el dinero dé la felicidad.</i></li> </ul> </li> <li>• Está claro / Es evidente               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + que... <i>Está claro que el tabaco es malo para la salud.</i> <i>Es evidente que no podemos hacer nada más.</i></li> <li>○ + qué / quién / cuándo / dónde... <i>Está clarísimo por qué lo hizo.</i> <i>Es evidente quién se lo contó.</i></li> </ul> </li> <li>• Está demostrado               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + que...</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estoy (absolutamente / firmemente / del todo) seguro / convencido               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + de + SN / inf. <i>Estoy absolutamente seguro de su amor.</i> <i>Estamos absolutamente convencidos de ganar.</i></li> <li>○ + de que... <i>Estoy absolutamente convencido de que nuestras propuestas son las más adecuadas en esta situación.</i></li> <li>○ + de qué / quién / cuándo / dónde... <i>Estamos absolutamente seguros de quién ha sido.</i> <i>Estoy del todo convencida de por qué lo hizo.</i></li> <li>○ + inf. comp. <i>Estoy segurísimo de haber estado aquí antes.</i></li> </ul> </li> <li>• No hay duda de... <i>No hay duda de que una respuesta afirmativa sería lo mejor.</i> <i>No hay duda de quién es el mejor jugador del momento.</i></li> <li>• Sin duda (alguna),... <i>Sin duda, algunos medicamentos producen efectos secundarios en los pacientes.</i></li> <li>• Es obvio que... <i>Es obvio que los animales necesitan cuidados y protección.</i> <i>Es obvio que lo hizo por amor.</i></li> <li>• No es cierto / verdad que...</li> </ul>

<p><i>Está demostrado que las personas que tienen animales domésticos son más felices.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + qué / quién / cuándo / dónde... <i>No necesitamos más datos. Está demostrado desde hace tiempo quién lo hizo y por qué lo hizo.</i></li> <li>• No dudo... <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + de + SN <i>No dudo de su intención.</i></li> <li>○ + (de) que + indic. <i>No dudo que hace todo lo que puede.</i> <i>No dudo de que lo hará bien.</i></li> <li>+ (de) quién / cuándo / dónde... <i>No dudamos de quién ha sido.</i> <i>No dudo de cómo se escribe, pero no sé cómo se pronuncia.</i></li> </ul> </li> </ul>	<p><i>No es verdad que las condiciones de vida en el mundo hayan ido a mejor.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidentemente / Claramente <i>Claramente ha sido Rodolfo el que dejó todos los ordenadores encendidos.</i></li> </ul>
--	--

2.14. Expresar falta de certeza y evidencia	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creo que... <i>Creo que la profesora se llama Carmen.</i></li> </ul>	<p>No estoy seguro.</p>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No estoy (muy / completamente / totalmente) seguro <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + de que + pres. subj. <i>No estoy segura de que venga el domingo.</i></li> <li>○ + de si / qué / quién / cuándo... <i>No estamos seguros de cuándo nos iremos de vacaciones.</i></li> </ul> </li> <li>• No está claro / No es evidente <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + que + pres. subj. <i>No es evidente que las causas del cáncer sean solo</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No estoy (absolutamente / del todo) seguro / convencido de que + subj. <i>No estoy del todo seguro de que oyeran el timbre.</i> <i>No estamos del todo convencidos de que sea nuestro candidato ideal.</i></li> <li>• Es dudoso... <i>Es dudoso que esa vacuna sea eficaz en todos los pacientes.</i></li> <li>• O. + creo / imagino / supongo / digo yo</li> </ul>

<p><i>genéticas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + si / qué / dónde... <i>No está claro qué debemos hacer.</i></li> <li>• Me parece que... <i>Me parece que el lunes que viene es fiesta.</i></li> <li>• Parece... <ul style="list-style-type: none"> <li>○ + SN [-¿Qué es esto?] <i>-Parece un perro, un gato o algo así. No lo veo bien.</i></li> <li>○ + que... <i>Parece que no hay nadie en casa.</i></li> </ul> </li> <li>• Dudo (de) que + pres. subj. <i>Dudo que pueda conseguirlo.</i></li> <li>• Supongo que... <i>Supongo que nos reconocerá cuando nos vea.</i></li> </ul>	<p><i>Tendremos terminado el trabajo el martes, supongo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (Yo) diría que... <i>Yo diría que ayer la vi en la cafetería de la facultad.</i></li> <li>• (Me) imagino que... <i>Imagino que sabe lo que hace.</i></li> <li>• Tengo la sensación / impresión... <i>Tengo la impresión de que la reunión va a ser bastante tensa.</i></li> <li>• Tengo (mis) dudas sobre / acerca de... <i>Tengo mis dudas sobre el resultado de la votación.</i></li> </ul>
--	---

2.15 Invitar a formular una hipótesis	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿O. interrog. [V en fut. imperf.]? <i>Julián, he perdido mis llaves. ¿Dónde estarán?</i> <i>Tenemos que ir a hablar con el jefe mañana.</i> <i>¿Nos dará alguna información interesante?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿O. interrog. [V en condic. simple], si...? <i>¿Qué casa comprarías, si las dos costaran lo mismo?</i> <i>¿Con qué escritor irías a cenar, si pudieras elegir a cualquiera?</i> <i>Si hubieras estudiado medicina, ¿dónde trabajarías ahora?</i></li> <li>• ¿O. interrog. [V en condic. comp.], si...? <i>¿Habrías cambiado algo, si hubieras tenido más tiempo?</i> <i>¿A quién habrías llamado, si hubieras tenido teléfono?</i></li> <li>• ¿O. interrog. [V en fut. perf.]? <i>Mira, hay quince mensajes en el contestador.</i> <i>¿Qué habrá pasado?</i> <i>¿Te has dado cuenta de lo mal que está Fátima? ¿Con quién habrá discutido?</i></li> </ul>

## 2.16. Expresar posibilidad

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es posible. <i>[-Creo que hay un aeropuerto cerca de la ciudad.]</i> <i>-Sí, es posible.</i></li> <li>• Quizá(s) <i>[-Creo que esa es la hermana de John.]</i> <i>-¿Sí? Quizá.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quizá(s)... <i>Está un poco triste, quizá ha recibido una mala noticia.</i></li> <li>• Es probable. <i>[-La vida en el campo es mejor que en la ciudad.]</i> <i>-Sí, es probable.</i></li> <li>• Puede ser. <i>[-Me ha dicho Isabel que tus vecinos van a vender el piso.]</i> <i>-Sí, puede ser.</i></li> </ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quizá(s) / Tal vez... <i>Quizás no fue una buena época para ir a esquiar.</i> <i>Tal vez sea demasiado tarde.</i></li> <li>• Puede (ser) que... <i>Mi compañero de piso está de muy mal humor, no sé qué le pasa. Puede que tenga problemas.</i></li> <li>• Es posible / probable que... <i>Es posible que tengamos que hacer algún cambio en el programa.</i> <i>Es probable que no venga.</i></li> <li>• A lo mejor... <i>Hoy el teléfono no ha sonado, a lo mejor no funciona.</i></li> <li>• Seguramente... <i>Aquel día Arturo no vino a la oficina, seguramente estaba enfermo.</i></li> <li>• Seguro que... <i>¿No ha llegado Javi? Seguro que todavía está en casa de su madre.</i></li> <li>• Posiblemente / Probablemente <i>No me dijo nada, pero posiblemente estaban juntos cuando llamaste.</i> <i>Los precios probablemente sigan subiendo durante un tiempo.</i></li> <li>• O. [V en fut. imperf.] <i>[-¿Qué hora es?]</i> <i>-No sé, serán las cinco.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quizá(s) / Tal vez... <i>[-La doctora Freire no asistió a la clausura del congreso.]</i> <i>-Quizás tuviera que regresar antes por alguna razón.</i></li> <li>• Puede (ser) que... <i>No entiendo por qué no se encuentra mejor, puede que no haya tomado la medicación que le recetaron.</i></li> <li>• Podría ser que... <i>Es mejor que llevemos el carné, podría ser que no nos permitieran la entrada si no lo presentamos.</i></li> <li>• Es (bastante / muy) posible / probable que... <i>Es bastante probable que hayan decidido adelantar las elecciones.</i></li> <li>• Es improbable / poco probable / imposible que... <i>Es improbable que se produzcan avances importantes en este campo en los próximos años.</i> <i>Es imposible que todavía no hayan recibido el paquete.</i></li> <li>• Seguramente / Posiblemente / Probablemente... <i>Seguramente estaría hablando por teléfono cuando llamaste.</i> <i>Llegó con media hora de retraso, posiblemente habría perdido el autobús...</i></li> <li>• Hay (muchas / bastantes / pocas) probabilidades de que...</li> </ul>

*¿No contesta? Estará en la ducha.*

*Hay muchas probabilidades de que eso suceda.*

*Hay pocas probabilidades de que me den ese trabajo.*

- Lo más seguro / probable es que...

*Lo más probable es que se haya escapado.*

*Lo más seguro es que a esas horas estuviera viendo el partido.*

- Yo diría que...

*Me parece raro que no nos haya avisado, yo diría que le ha pasado algo.*

- Igual (...)

*¿Ves qué ropa llevan? Igual hay una fiesta y no nos hemos enterado.*

*Igual tendrías mejor suerte si jugaras a la lotería.*

- Debe de + inf.

*[-¿La gasolinera?]*

*-Debe de estar al otro lado de la carretera.*

- Tiene que + inf.

*[-No encuentro el móvil, ¿me ayudas a buscarlo?]*

*-Claro, tiene que estar por aquí.*

- O. [V en fut. perf.]

*Esta tarde he visto a Lucía, tenía una pierna escayolada... Se habrá caído de la moto.*

- O. [V en condic.]

*[-El otro día me crucé con Marta en la calle y no me saludó.]*

*-Pues no te vería, es un poco miope.*



## SECCIÓN TÁCTICAS y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS

### 1. CONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO

1.1. Mantenimiento del referente y del hilo discursivo	
A1	A2
<p><b>1.1.1. Recursos gramaticales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustitución por proformas Pronombre personal, demostrativos, posesivos, con función anafórica <i>Mi tío se llama Juan. Mi tía y él viven en Berlín.</i></li> <li>• Sustitución por Ø Elipsis del sujeto <i>Mi hermana se llama María y vive en Salamanca.</i></li> </ul> <p>[Hispanoamérica] Tendencia a expresar sujetos pronominales, sobre todo para la persona que representa al emisor-agente <i>Yo trabajo en un banco.</i></p>	<p><b>1.1.1. Recursos gramaticales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustitución por proformas Pronombre personal, demostrativos, posesivos, adverbios, con función anafórica <i>Emilia viaja a menudo a Málaga. Allí viven sus padres. Nació en 1950. En aquella época la gente bailaba rock.</i></li> <li>• Sustitución por Ø Elipsis del verbo <i>Ayer vi a María y luego, a Juan.</i></li> <li>• Determinación de sintagmas nominales indeterminados: uso anafórico del artículo definido <i>Quiero comprar un sofá. El sofá tiene que ser muy cómodo.</i></li> <li>• Valor tematizador del posesivo. Mención anterior del sustantivo <i>Fui con un amigo a Alicante y mi amigo se quedó allí todo el verano.</i></li> </ul> <p><b>1.1.2. Recursos léxico-semánticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repeticiones léxicas (exactas) <i>Aquí Marta tuvo un accidente. El accidente fue muy grave.</i></li> </ul>
B1	B2

### 1.1.1. Recursos gramaticales

- Sustitución por proformas
  - Pronombre personal, demostrativos, posesivos, cuantificadores, adverbios, con función anafórica. El referente es un enunciado previo  
*Tú crees que se equivoca, pero yo no pienso eso.*
  - Proformas verbales con función anafórica: *hacer, decir, dar.*  
*Le he dicho que vuelva mañana. Seguro que lo hará.*
- Determinación de sintagmas nominales indeterminados: uso anafórico del artículo definido
  - En sintagmas semánticamente relacionados  
*Fuimos a una cafetería y nos sentamos en la barra.*
  - En repeticiones nominalizadas  
*La policía intervino en la pelea. La intervención policial fue muy eficaz.*

### 1.1.2. Recursos léxico-semánticos

- Repeticiones léxicas (parciales)  
*El Teatro Real representa este año dos óperas de Mozart, uno de los grandes genios de la Historia de la Música. El genio salzburgués compuso su primera ópera, «Bastián y Bastiana», cuando tenía 12 años.*

### 1.1.1. Recursos gramaticales

- Sustitución por proformas
  - Pronombre personal, demostrativos, posesivos, cuantificadores, adverbios, con función anafórica. El referente es un enunciado dicho por otro  
*-Tenemos que hablar de la fiesta con María.*  
*-No me hables de eso.*
  - Pronombre personal, demostrativos, posesivos, cuantificadores, adverbios, con función catafórica  
*Nunca lo hubiese creído. Aceptaron todos los puntos de nuestra propuesta.*  
*Yo pienso así: no es justo.*
- Sustitución por Ø
  - Elipsis del núcleo en sintagmas nominales con complemento sintagma preposicional  
*¿Has visto mis llaves?, las de casa.*  
*Voy a una clase de español y luego a una de francés.*
  - Elipsis del núcleo nominal en estructuras partitivas  
*algunos [muchachos] de los muchachos*  
*tres [firmantes] de los cuatro firmantes*
- Indeterminación de sintagmas nominales: uso anafórico del artículo indefinido cuando al SN le siguen modificadores restrictivos  
*Isidro nos contó todos los detalles. No lo esperábamos de un hombre tan discreto.*

### 1.1.2. Recursos léxico-semánticos

- Sustitución por sinónimos  
*El presidente entregó la copa a los ganadores.*  
*El premio es de plata y bronce.*
- Sustitución por hiperónimos o hipónimos

*Juan llevó su perro al veterinario. El animal tenía una pata rota.*

*El salón estaba lleno de muebles. La mesa era de cristal, las sillas parecían cómodas.*

[Hispanoamérica] Tendencia a la sustitución por hiperónimo cuando el hipónimo es tabú, sobre todo con nombres de animales

- Sustitución por proformas léxicas
  - Tendríamos que hablar de la fiesta con María.*
  - No me hables de ese tema.*

1.7. La expresión de la negación	
A1	A2
<p><b>1.7.1. Tipos de negación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directa <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Para responder a preguntas -¿Eres griego? -No. / No, soy italiano.</li>   <li>[Hispanoamérica] Simple negación -¿Eres griego? -No.</li> <li>○ Para autocorregirse No es así.</li> </ul> </li> <li>• Reiterada <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Para corregir un enunciado afirmativo previo -Madrid está en la costa. -No, no está en la costa.</li> <li>○ Para expresar acuerdo con una declaración previa -No es difícil. -No, no es difícil.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>1.7.1. Tipos de negación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reiterada -¿Has visto algo? -No, no.</li> </ul> <p><b>1.7.2. La negación con refuerzo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adverbios <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Todavía y aún con verbos durativos y no durativos Juan no ha llegado todavía. / *Juan ha llegado todavía.</li> <li>○ Expresiones temporales: en (dos / tres.) días / semanas / meses / años, en toda la semana, en todo el año. No ha venido por aquí en toda la semana. / *Ha venido por aquí en toda la semana. Cecilia no ha estado aquí en diez años. / *Cecilia ha estado aquí en diez años.</li> </ul> </li> </ul>
B1	B2
<p><b>1.7.1. Tipos de negación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Velada. Preludios concesivos de oposición o desacuerdo: <i>bueno, es que...</i> -¿Vamos al cine?</li> </ul>	<p><b>1.7.1. Tipos de negación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para confirmar -¿No te enfadas? -No, de ninguna manera.</li> <li>• Reiterada</li> </ul>

*-Es que tengo que estudiar.*

### 1.7.2. La negación con refuerzo

- Pronombres y adverbios negativos en posición posverbal: *nada, nadie, nunca, ninguno*  
*Luis no ha hablado de esto con nadie nunca. / \*Luis ha hablado de esto con nadie nunca.*
- Preposiciones *hasta* y *desde* cuando introducen cláusulas temporales que funcionan como término de predicados no durativos  
*María no llegará hasta las seis. / \*María llegará hasta las seis.*  
*Antonio no ha salido de casa desde ayer. / \*Antonio ha salido de casa desde ayer.*
- *No* + vocativo  
*-No olvides cerrar la puerta.*  
*-No, mamá.*

*¡Que no, hombre, que no!*

- Enfática  
*De ningún modo, no me da la gana.*
- Estresada (exclamando)  
*-¿Me lo vas a traer mañana?*  
*-¡Claro que no! Mañana, no.*  
*-¿No te habrás dejado convencer?*  
*-¡Naturalmente que no!*
- Artificiosa (con negación atenuada: no digo ni que sí ni que no)  
*-¿Ha llegado alguna carta para mí?*  
*-No, que yo sepa.*  
*-¿Hay alguna que merezca la pena?*  
*-No, que yo haya visto hasta ahora.*

### 1.7.2. La negación con refuerzo

- *No* + indefinido negativo  
*-¿Qué quieres?*  
*-No, nada.*
- Posposición de alguno con sustantivo  
*No hay libro alguno que me guste. / \*Hay libro alguno que me guste.*  
*No vino turista alguno. / \*Vino turista alguno.*

## 2. MODALIZACIÓN

## 2.1 Intensificación o refuerzo

B1

B2

### 2.1.1. Intensificación de los elementos del discurso

- Recursos gramaticales
  - Superlativo comparativo de excelencia: *el más. de Joaquín es, sin duda, el más antipático de la clase.*
  - Superlativo absoluto  
Con sufijo *-ísimo*  
*guapísimo, buenísimo*
  - Enumeraciones  
*He hecho el desayuno, he hecho la comida, he hecho la cena. ¡Estoy cansado de cocinar!*
  - Estructuras coordinadas con la conjunción *y*.  
Intensificación cualitativa  
*Recorrimos kilómetros y kilómetros antes de llegar a la playa [= muchos kilómetros].*

### 2.1.2. Intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor

- Recursos gramaticales
  - Repetición para mostrar acuerdo o desacuerdo  
*claro, claro*  
*no, no*
- Recursos suprasegmentales
  - Exclamaciones o interrogaciones-exclamaciones  
*¡Qué va!*  
[Hispanoamérica] *¡Cómo no!*

### 2.1.1. Intensificación de los elementos del discurso

- Recursos gramaticales
  - Superlativo absoluto
    - Con prefijos *super-, extra-, archi-, ultra-*  
*superguapo, extrafino*
    - Superlativo absoluto por repetición  
*Es listo listo.*  
*En este bar ponen café café.*
  - Operadores discursivos focalizadores: *incluso*.  
*Es un hotel impresionante. Incluso tiene televisor en el baño.*
  - Verbos y fórmulas performativos  
*Te aseguro que le devolvió el dinero que le debía.*  
*Está claro que los sueldos no los van a subir este año.*  
*Te juro que lo hago.*
  - Estructuras con *ni*  
*La verdad es que de ese tema no tengo ni idea.*
  - Estructuras consecutivas con *tan / tanto que*  
*Estudia tanto que no tiene tiempo para nada.*
  - *Que* modalizador. Mayor grado de recriminación  
*Que te vas a caer.*  
*¡Que te calles!*
- Recursos léxico-semánticos
  - Palabras marcadas semánticamente con el rasgo (+ intenso)  
*maravilla, monstruo, caos.* [sustantivos]  
*genial, fantástico, gigantesco.* [adjetivos elativos]  
[Hispanoamérica] *bárbaro; detestar, diluviar, fascinar.*  
[verbos]; *extraordinariamente, horrorosamente.* [adverbios]
  - Adverbios evaluativos (añaden una valoración)  
*Desgraciadamente, no ha podido venir.*

*Lamentablemente, no aceptó el puesto.*

- Recursos suprasegmentales
  - Alargamiento fónico (vocal acentuada)  
*Todavía recuerdo el pastel que nos hizo tu madre. Estaba bueníisimo.*
  - Pronunciación silabeada  
*Te repito que YO-NO-LO-TEN-GO.*

### **2.1.2. Intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor**

- Recursos gramaticales
  - Vocativos y refuerzos de la afirmación  
*Es muy rico, de verdad.*
  - Interrogativas-exclamativas repetitivas o de eco  
*-Tú lo que pasa es que tienes miedo.*  
*-¿¡Miedo, yo!?*
- Recursos suprasegmentales
  - Enunciados exclamativo-interrogativos  
*¡En absoluto!, ¿¡de verdad!?, ¿¡en serio!?, ¡claro que sí!, ¡por supuesto!*
  - Entonación  
*-Estoy preparado para salir.*  
*-¿TÚ CREES? [aumento del grado de incredulidad].*



### 3. CONDUCTA INTERACCIONAL

3.1. Cortesía verbal atenuadora	
A1	A2
<p><b>3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente</b> <b>Desplazamiento pronominal de la 2.<sup>a</sup> persona</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A 3.<sup>a</sup> persona           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Con usted / ustedes para mostrar respeto social o distancia afectiva frente al interlocutor <i>¿A qué se dedica usted?</i></li> <li>○ [Hispanoamérica, España: variedades meridionales, Canarias] Uso exclusivo de la forma ustedes para la 2.<sup>a</sup> persona del plural. Ausencia de las formas vosotros / vosotras</li> <li>○ [Hispanoamérica] Preferencia por el tratamiento de usted ante marcadores de desconocimiento, jerarquía, distancia social, diferencias de sexo o edad</li> </ul> </li> </ul> <p><b>3.1.2. Atenuación del acto amenazador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbo creer (forma afirmativa) para atenuar valoraciones o información <i>Creo que es muy difícil.</i> <i>Creo que Sinead es irlandesa.</i></li> <li>• Formas rituales <i>Por favor</i></li> </ul>	<p><b>3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente</b> <b>Desplazamiento pronominal de la 1.<sup>a</sup> persona</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A estructuras con valor impersonal           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Con <i>se</i>, para minimizar la amenaza a la propia imagen del hablante <i>¿Se puede?</i> <i>¿Se puede pasar?</i> [= ¿Yo puedo / nosotros podemos pasar?].</li> <li>○ Con <i>hay</i>, para minimizar la fuerza ilocutiva del acto (orden o recriminación) <i>Hay que estudiar más</i> [= Tú tienes que estudiar más]. <i>Hay que llevar corbata.</i></li> </ul> </li> </ul> <p><b>3.1.2. Atenuación del acto amenazador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actos de habla indirectos           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Interrogativas para expresar exhortación o mandato <i>¿Me das el pan?</i> [= Dame el pan].</li> <li>○ Aseveraciones para expresar petición o mandato <i>Aquí hace frío</i> [= Cierra la ventana].</li> <li>○ Imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía <i>perdona / perdone</i></li> </ul> </li> </ul>
B1	B2

### 3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente Desplazamiento pronominal de la 2.<sup>a</sup> persona

- A 1.<sup>a</sup> persona de singular  
Para atenuar la intromisión en el espacio del destinatario, poniéndose en su lugar  
*Yo en tu lugar no iría* [= No vayas].  
*Yo que tú no iría.*

### 3.1.2. Atenuación del acto amenazador

- Tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal
  - Imperfecto de cortesía, para expresar solicitud, sugerencia, deseo.  
*-¿Qué deseaba?*  
*-Venía por lo del anuncio.*  
*¿Cómo te llamabas?* [alude a información referida].
  - Condicional de cortesía, para expresar solicitud, sugerencia, ruego (sustituible por futuro)  
*¿Podrías abrir la ventana?*  
*¿Te importaría cerrar la puerta?*
  - Condicional de modestia, para expresar una postura que puede estar en contradicción con la de los interlocutores (en 1.<sup>a</sup> persona)  
*Yo que tú no lo haría.*  
*Yo diría que eso no es así.*
  - Perífrasis de futuro (ir a + infinitivo), para rechazar propuestas o retrasar la respuesta o la acción ante una petición  
*No sé si voy a poder, la verdad.*  
*Pues va a ser imposible.*
- Actos de habla indirectos
  - Interrogativas para expresar exhortación o mandato

### 3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente

#### Desplazamiento pronominal de la 1.<sup>a</sup> persona

- A 2.<sup>a</sup> persona de singular
  - Para generalizar la experiencia incluyendo en ella afectivamente al oyente  
*El problema de esa clínica es que llegas y te estás horas esperando.*
  - Para salvaguardar la imagen del Yo  
*Hay días que tú vas aguantando, pero llega un día en que ya no puedes más y se lo dices*
- A 3.<sup>a</sup> persona de singular. Impersonalización cortés, para despersonalizar al propio enunciador
  - Con *uno*  
*Uno hace lo que puede.*
  - Con *este* + sustantivo  
*Este presidente ha decidido suspender la sesión hasta mañana* [habla el presidente: yo he decidido.].
  - [Hispanoamérica] En la comunicación por vía telefónica, en presentaciones  
*Juan, es María* [= Soy yo].
- A estructuras con valor impersonal
  - Con *se*, para eludir la responsabilidad del hablante  
*Se me ha roto* [= Yo lo he roto].
  - Con *se*, para atenuar la fuerza de lo dicho  
*Se dice que perdió toda su fortuna en el bingo* [= Yo digo que perdió su fortuna].

#### Desplazamiento pronominal de la 2.<sup>a</sup> persona

- A 1.<sup>a</sup> persona de plural
  - Plural inclusivo, de complicidad

¿Cómo dice? [= Repítamelo].

- Verbos performativos para atenuar opiniones, creencias, afirmaciones  
*Creo que debes estudiar más.*  
*Me parece que no es bueno que comas tantos dulces.*
- Reparaciones
  - En las excusas  
*Es que no sabía que habías vuelto.*  
*Lo siento, perdóneme.*  
*Perdona, lo siento muchísimo.*
  - En las justificaciones  
*No fui a la reunión porque estaba fuera.*
- Infinitivo con valor de mandato generalizador  
*No fumar*

### 3.1.3. Atenuación dialógica

- Para expresar acuerdo parcial, como preludeo a un movimiento contraargumentativo  
*Tienes razón, pero a mí eso ya no me convence.*

¿Ya nos hemos tomado el jarabe? [habla un médico, dirigiéndose a un paciente].

- Plural inclusivo, con valor universal  
*Cuando introducimos un lápiz en el agua nos parece que está torcido* [habla un científico].
- A 2.<sup>a</sup> persona de plural  
Para incluir al interlocutor en un grupo de personas  
*Todos los chicos sois iguales* [una chica, dirigiéndose a un chico].
- A estructuras con valor impersonal  
Con *se*: se atenúa la fuerza de lo dicho  
*Se debería redactar esta carta otra vez* [= Tú deberías redactarla otra vez].

### 3.1.2. Atenuación del acto amenazador

- **Tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal**
  - Condicional de cortesía, para aconsejar o criticar, con verbos como *querer, poder, valer, deber, convenir, necesitar, desear*.  
*Deberías ser más prudente.*  
*Podrías haberlo dicho antes.*
  - Imperfecto de cortesía, para aconsejar o criticar, con verbos como *querer, poder, valer, deber, convenir, necesitar*.  
*Debías ser más prudente.*  
*Podías haberlo dicho antes.*
  - Futuro simple, para retrasar la respuesta o la acción ante una petición  
*No sé si podré. Lo intentaré.*  
*Veré qué puedo hacer.*
  - Imperfecto de subjuntivo de cortesía (con *deber* y *querer*)

*Quisiera más detalles al respecto.*

- Verbos performativos para atenuar mandatos (*desear, rogar, agradecer.*)  
*Te agradeceré que no salgas* [= No salgas. Agradecimiento en lugar de mandato].  
*Te ruego que no lo repitas* [= No lo repitas. Ruego en lugar de mandato].
- Enunciados preliminares para anunciar un acto de habla que atenta contra la imagen negativa del destinatario  
*¿Puedo hacerte una pregunta indiscreta?* [previo a una pregunta].  
*¿Me aceptas un consejo?* [previo a un consejo].
- Formas rituales  
*Si no es molestia.*  
*Si no te importa.*  
*Se lo ruego.*
- Reparaciones: concesión como minimización del desacuerdo  
*Bueno, sí, pero.*  
*Bueno, vale, pero.*
- Minimizadores  
*Solo quería saber si.*  
*Simplemente le quería preguntar.*  
*¿Puedes dedicarme cinco minutitos?*
- Infinitivo con *a*, con valor de mandato general  
*¡A callar!*

### **3.1.3. Atenuación dialógica**

- Para expresar incertidumbre, ignorancia o incompetencia ante lo dicho por el interlocutor  
*-Estás equivocado.*  
*-Es posible que esté equivocado, pero yo creo que esto debe hacerse así.*

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Para impersonalizar el desacuerdo<ul style="list-style-type: none"><li>-<i>No me habías dicho que te habías divorciado.</i></li><li>-<i>Es que uno no va por ahí diciendo «quiero divorciarme».</i></li></ul></li></ul> |
|--|---|

MARCADORES DEL DISCURSO

Indicaciones PCIC – Tácticas y estrategias pragmáticas	
1.2. Marcadores del discurso	
A1	A2
<p><b>1.2.1. Conectores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aditivos: <i>y, también</i> <i>Tengo dos hermanos y una hermana. Yo también soy médico.</i></li> <li>• Contraargumentativos: <i>pero</i> <i>Tengo un hijo, pero no estoy casado.</i></li> <li>• Justificativos: <i>porque</i> <i>Estudio español porque quiero viajar a Bolivia.</i></li> </ul> <p><b>1.2.2. [-]</b></p> <p><b>1.2.3. [-]</b></p> <p><b>1.2.4. Operadores discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Focalizadores Para destacar un elemento: <i>también, tampoco</i> <i>Yo tampoco voy.</i></li> <li>• De concreción o especificación: <i>por ejemplo</i></li> </ul> <p><b>1.2.5. Controladores del contacto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas en modalidad interrogativa: <i>¿no?, ¿eh?</i></li> </ul>	<p><b>1.2.1. Conectores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consecutivos: <i>por eso, entonces</i> <i>Está enfermo. Por eso no ha venido.</i> <i>Entonces, quedamos a las 10.</i></li> </ul> <p><b>1.2.2. Estructuradores de la información</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenadores <ul style="list-style-type: none"> <li>○ De inicio: <i>primero</i></li> <li>○ De continuidad: <i>luego, después</i></li> <li>○ De cierre: <i>por último</i> <i>Primero tengo que comprar fruta, luego necesito ir a la carnicería.</i></li> </ul> </li> </ul> <p><b>1.2.3. [-]</b></p> <p><b>1.2.4. [-]</b></p> <p><b>1.2.5. Controladores del contacto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origen imperativo: <i>oye / oiga, mira / mire.</i></li> </ul>
B1	B2

### 1.2.1. Conectores

- Aditivos: *además, sobre todo.*  
*Me encanta el cine, sobre todo las películas de acción.*
- Consecutivos: *así que, por lo tanto.*  
*Estaba muy cansado, así que me quedé en casa toda la tarde.*
- Justificativos: *como, es que...*  
*Siento llegar tarde. Es que he perdido el autobús.*
- Contraargumentativos: *aunque, sin embargo.*  
*Iré contigo al concierto, aunque no me gusta ese tipo de música.*

### 1.2.2. Estructuradores de la información

- Ordenadores
  - De inicio: *en primer lugar, por un lado, por una parte.*
  - De continuidad: *en segundo / tercer. lugar, por otro lado, por otra parte.*  
*Por un lado, creo que la idea de Carlos es muy buena ; por otro lado...*
  - De cierre: *en conclusión, para terminar, finalmente.*
  - Comentadores: *pues*  
*-¿Conoces a Enrique?*  
*-Sí, claro.*  
*-Pues ha tenido un accidente y está grave.*

### 1.2.3. Reformuladores

- Explicativos: *o sea, es decir*
- Recapitulativos: *en resumen*  
*En resumen, fueron unas vacaciones estupendas.*

### 1.2.4. Operadores discursivos

### 1.2.1. Conectores

- Aditivos: *ni, ni, no solo... sino también, asimismo.*  
*No tenemos ni pan ni leche.*
- Consecutivos: *de modo / forma / manera que, en consecuencia.*  
*Debemos terminar el trabajo, de manera que los documentos se puedan enviar mañana.*
- Justificativos: *puesto que, ya que...*  
*Ya que cocinas tan bien, haz tú la cena.*
- Contraargumentativos
  - Introducción de un argumento contrario: *a pesar de, no obstante.*  
*El aeropuerto funcionará con normalidad a pesar de la huelga.*
  - Expresión de contraste entre los miembros: *mientras que, en cambio.*  
*Aquel es de seda, mientras que este es de algodón.*
  - Matización del primer miembro de la argumentación: *de todas maneras / formas, de todos modos*  
*-El informe ya está terminado.*  
*-De todos modos prefiero hacer una última revisión.*

### 1.2.2. Estructuradores de la información

- Ordenadores
  - De inicio: *para empezar, primeramente, lo primero es que...*  
*Para empezar, diré que...*
  - De continuidad: *por su parte, de otra parte, de otro lado.*
  - De cierre: *para finalizar, en suma, bueno.*

### 1.2.3. Reformuladores

- Focalizadores: *en cuanto a*  
En una escala: *casi*  
*Lo dejamos casi acabado.*
- De concreción o especificación: *en concreto, en particular.*  
*Me interesa mucho la literatura española, en concreto la contemporánea.*
- De refuerzo argumentativo: *claro*  
[Hispanoamérica] *claramente*

### 1.2.5. Controladores del contacto

- Verbos de percepción: *¿sabes?, ¿ves?, ¿entiendes?...*  
*No sé qué decir, ¿entiendes?*

[Zonas voseantes de Hispanoamérica]  
*¿Sabés?, ¿entendés?*

- Explicativos: *en otras palabras*
- Recapitulativos: *resumiendo, para resumir, en conclusión, en fin, en definitiva, total* [coloquial].  
*Resumiendo, que no te has quedado nada satisfecho de la entrevista.*
- Rectificativos: *mejor dicho*  
*Este cuadro es uno de los que más me gustan de la exposición. Mejor dicho, es el más bonito.*
- De distanciamiento: *de todas maneras / formas, de todos modos, en cualquier caso.*  
*No me importa que no me hayan invitado a la fiesta. En cualquier caso, no pensaba ir.*
- Digresores: *por cierto, a propósito, en cualquier caso, una cosa.*  
*Ayer vi a Laura en el gimnasio. Por cierto, ¿cómo está su madre?*

### 1.2.4. Operadores discursivos

- Focalizadores: *respecto a..., en relación con.*  
*Respecto a su segunda pregunta, lamentablemente no puedo responderle.*

En una escala: *incluso, por poco (no).*

- De concreción o especificación: *en especial, concretamente.*
- De refuerzo argumentativo: *desde luego, por supuesto.*  
*Le cambiaremos el artículo dañado lo antes posible. Por supuesto nosotros corremos con todos los gastos.*



## Los marcadores - Enfoque específicos

### NEGOCIACIÓN DEL DESACUERDO

#### ESTRUCTURAR LA INFORMACIÓN

- *Vamos a ver...* : disposición positiva del hablante a negociar
- *Mira, Mire* : partícula para captar la atención
- *Bueno*: prefacio para el movimiento de respuesta
- *Pues, Puees*: relación y reacción con respecto a lo que se acaba de decir
- *No, sí*: respuesta a un acto potencialmente amenazante (respuesta negativa + propuesta positiva que restablece el equilibrio)
- *Bueno*: introducción de una respuesta distinta de la esperada
- *Pues*: estrategia negociadora para introducir una respuesta opositiva
- *La verdad*: introducir una respuesta en la que el hablante expresa su posición
- *Eh...*: interjección monosilábica par introducir una respuesta despreferida
- *Hombre*: función atenuativa/compensatoria de actos amenazadores
- *¿Eh?*: partícula que expresa valor de refuerzo entre la cooperación y la complicidad
- *¿No?*: apéndice del enunciado asertivo con matiz de incertidumbre que obliga al hablante a contestar
- *¿Verdad?*, *¿Verdad que?*: para pedir explícitamente una confirmación de un dato elemento
- *¿No es verdad?*, *¿Es verdad?*: estimulan una respuesta del interlocutor, preferiblemente un acuerdo
- *¿De acuerdo?*, *¿Vale?*: solicitan de alguna forma una respuesta de acuerdo, que implica un compromiso futuro

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿(Me) entiendes?, ¿Comprendes?, ¿Estamos?, ¿Sabes?, ¿Entiendes?, ¿Ves?, ¿y a ti qué te parece?, ¿y sabes lo que te digo?:</i> valor de pregunta retórica, ya que no quieren una contestación, apelan al consenso del interlocutor</li> </ul>
CONECTAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Y:</i> entrada de un enunciado interrogativo para requerir nueva información al interlocutor para que siga su discurso</li> <li>• <i>Pero:</i> conector contraargumentativo</li> <li>• <i>Con que..., Así que..., De modo que..., Total que...:</i> pueden servir como introducción de un tema de conversación y mostrar que se tiene interés en él</li> </ul>
OPERAR ARGUMENTATIVAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Además, Encima, Por añadidura, Incluso, Inclusive,:</i> introducen un nuevo aspecto informativo mientras operan para negociar el acuerdo</li> <li>• <i>Es más, Mas aún:</i> tienen un realce argumentativo</li> <li>• <i>Claro, pero:</i> aceptar lo que ha dicho el interlocutor como estrategia de negociación para introducir una contraargumentación</li> </ul>
INDICAR LA MODALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bien, Bueno, Vale:</i> modalidad deóntica, expresión de lo volitivo que consiente, acepta y confirma</li> <li>• <i>Claro:</i> modalidad epistémica y evidencial</li> <li>• <i>Buenoo:</i> modalidad deóntica indica aceptación parcial con respecto a lo que se ha dicho</li> <li>• <i>Ni hablar, En absoluto, De ninguna manera, De ningún modo, En modo alguno:</i> modalidad deóntica que no admite, no consiente, ni confirma</li> <li>• <i>(Sí,) cómo no:</i> resalta un matiz de acuerdo aceptando plenamente lo que ha dicho o preguntado el interlocutor</li> </ul>

RESPUESTAS AFIRMATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Claro, Vale, Bueno</i>: respuestas afirmativas para compartir un punto de vista</li> <li>• <i>Sí</i>: respuesta afirmativa para concordar con lo que ha dicho el interlocutor</li> </ul>
<b>MODULAR LA INTENSIDAD</b>	
ESTRUCTURAR LA INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nada</i>: minimizar el íncipit del hablante</li> <li>• <i>Bueno (pues), (Pues) bien</i>: aviso de la voluntad de cierre de la conversación</li> <li>• <i>En fin</i>: señal de preclusura de una conversación</li> <li>• <i>¡Venga!</i>: mitigación de la ruptura relacional y señal de preclusura de la conversación</li> <li>• <i>Pues nada</i>: fórmula para terminar una conversación</li> </ul>
REFORMULADORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mejor dicho, Qué digo</i>: se usan para corregirse enseguida acerca de una información que se acaba de dar</li> <li>• <i>O sea (que)</i>: reformula el miembro que lo precede</li> <li>• <i>Es decir que, Esto es</i>: reformula precisando y aclarando el miembro que los precede</li> <li>• <i>Bueno</i>: señala la necesidad de reformular algo que se ha dicho</li> </ul>
CONECTAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Es que</i>: introduce una explicación-justificación</li> <li>• <i>Si quieres</i>: expresa cortesñia hacia el destinatario en términos de beneficio/interés</li> </ul>

INDICAR LA MODALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Claro, Claro claro, Bueno claro, Hombre claro</i>: confirmativo reforzado que pone énfasis en el acuerdo</li> <li>• <i>Por supuesto, Desde luego</i>: fórmula de acuerdo que a veces puede operar como refuerzo argumentativo</li> <li>• <i>Prescisamente</i>: fórmula que pone en una relación colaborativa lo que se expresa con lo dicho antes por el interlocutor</li> <li>• <i>La verdad, A decir la verdad</i>: expresión de seguridad y de certeza sobre una información u opinión personal</li> </ul>
ENFOCAR LA ALTERIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hombre, Mujer</i>: atenúa la disconformidad con lo dicho y protege (o restableces) el equilibrio relacional frente a un acto amenazador</li> <li>• <i>Mira, Mira a ver</i>: valor fático, mitiga los efectos que la oración produce en el interlocutor</li> <li>• <i>¿No?, ¿Ah n?</i>: apéndices comprobativos</li> </ul>

## Anexo 2 – Corpus de respuestas al Pretest

Se recogen las respuestas del GE y del GC al pretest. Las respuestas se transcriben tal por como se han presentado, es decir con las incorrecciones debidas al estadio de interlengua de los estudiantes. Las interrupciones en el orden numérico, se deben a la exclusión del los tests de estudiantes que no han indicado el italiano como L1.

PRETEST GE
GE1: No estoy de acuerdo con lo que dice mi compañero porque creo que las drogas pueden llevar a una dependencia sobre todo en los jóvenes. Además las drogas son nocivas para la salud. Los jóvenes utilizan demasiado estas drogas porque no saben todo lo que puede traer el uso de estas.
GE2: Yo creo que las drogas representan la causa de todo el mal de nuestra sociedad. Los jóvenes pasan los días buscando estos elementos, aunque no son legal. Nuestra sociedad debería ser formada por jóvenes que se concentran sobre verdaderos valores es decir, estudio, familia y religión. El resultado de la legalización de las drogas convertiría nuestra sociedad en un mundo criminal y superficial. Para mí esto sería lo fin del mundo.
GE3: No estoy de acuerdo. Si las drogas se legalizarían puede que la criminalidad suba en la sociedad porque la gente (...) fuera de control.
GE4: No estoy de acuerdo, para mí es un paso demasiado largo de hacer en ese momento de nuestra sociedad. Hay muchos lados negativos, por ejemplo, la cantidad de jóvenes aumentaría demasiado.
GE5: No, no estoy de acuerdo contigo. Las drogas son uno de los problemas fundamentales de la sociedad y es mejor no legalizarlas. La legalización puede provocar muchos más problemas de los que tenemos ahora.
GE6: Yo no estoy de acuerdo contigo porque pienso que las drogas puedan tener efectos positivos al comienzo pero con el paso del tiempo tienen malas consecuencias sobre el cuerpo y la mente. Es verdad que legalizándolas se quitaría su monopolio de las manos de las organizaciones criminales, pero se haría mucho más daño a los ciudadanos haciendo las drogas más accesibles.
GE7: No creo que las drogas se deban legalizar: porque en algunos casos pueden sanar algunas enfermedades, pero por la mayoría de estas, y generalmente, las drogas dañan el cuerpo y nuestro sistema, y también ruinan la vida de una persona.
GE9: No estoy de acuerdo contigo. No creo que sea necesario recurrir a uso de sustancias peligrosas para estar mejor. Aunque tú tengas varias razones para afirmar la legalización de las drogas, yo creo que no hayan. Esas sustancias crean dependencia, cuestan mucho dinero e incluso hacen daño. Hay mucha gente que se ha quedado sin blanca por causa de su dependencia, existen caso de familias arruinadas y hay personas que se han vuelto criminales para seguir comprando droga. Todo esto ha sido posible, aunque las drogas sean ilegales. Yo creo que la situación peyoraría si las legalizaran.
GE10: Según mí no, porque están malas para la salud. Se debería luchar a los varones de la droga que matan a mucha gente en todo el mundo. Solo se debería usar drogas en ámbito médico para limitar el dolor de los enfermos.
GE12: Yo no estoy de acuerdo, porque son peligrosas por la salud.
GE13: No estoy de acuerdo. Para mí las drogas no pueden ser legalizadas en cuanto crean daños a nivel físico y psicológico. No es opinable para mí que en nuestra sociedad la legalización sea aprobada.
GE14: Para mí no se deben legalizar porque hay riesgos de que los más débiles se vuelvan drogadictos.
GE15: No se deberían legalizar las drogas porque hacen daño a la salud en cualquiera medida y no se puede controlar la consumación de cada individuo.
GE16: Pienso que es un objetivo válido, porque para mí sirve a quien tiene enfermedades y por ejemplo con el uso de la marihuana pueden alentar sus patologías y encontrarse mejor. No estoy de acuerdo sobre las otras drogas, porque crean dependencias psíquicas y físicas.
GE17: Legalizar las drogas significaría aceptar una práctica ilegal y que hace daño a las personas. Además existirían muchos gastos públicos para curar las personas que se convertirán en drogadictos.
GE18: Yo no estoy de acuerdo. No es justo que las drogas se legalizan! Hay muchas más razones por las cuales no se debe legalizar. No es bueno por la salud y cada día podría peyorar.

GE19: Yo creo que no deberían legalizarlas porque muchas veces crean adicción y son peligrosas para la salud. Muchas personas arruinan sus vidas por causa de las drogas.
GE20: Yo no estoy de acuerdo porque las drogas hacen mucho daño. Hay mucha gente que dice que hay algunas que son naturales y por eso pueden ayudar pero yo opino en manera diferente. Todas las drogas son un peligro para la salud. Son ilegales y ilegales deberían quedarse. Ser drogadicto nunca es algo positivo.
GE22: Yo creo que las drogas no se deban legalizar porque tienen un efecto negativo por la salud.
GE24: No creo que las drogas se deben legalizar por varias razones: en primer lugar, las drogas no son saludables y crean problemas en el cuerpo sobremente al cerebro. En según lugar, las drogas crean afectión. Por estas razones, en conclusión, creo que legalizar las drogas sea un problema para la sociedad y para las personas.
GE25: Yo no estoy de acuerdo con tí. Las drogas son muy peligrosas, la gente muere a causa de ellas, por eso que no deben ser legalizadas. No comprendo como algunas personas quieran legalizar las drogas; de esta manera los drogados aumentarían y la situación degeneraría.
GE26: Las drogas no se deben legalizar porque siendo sustancias químicas que alteran las percepciones, las personas despues de haberlas utilizadas no son las mismas. Lo que me alerto es el peligro de conducir con las drogas. Las drogas para el utilizo medico ya están legalizadas.
GE27: No estoy de acuerdo contigo, creo que la legalización de las drogas podría crear muchos problemas: aumentar el número de drogados y de accidentes, aumentar el número de muertos y de enfermedades.
GE28: Yo no estoy de acuerdo con respetar a la legalización de las drogas. Hoy en día muchas personas, y sobre todo los jóvenes, tienen escasa conciencia de que el utilizo continuo de drogas puede perjudicar gravemente la salud y la actividad cerebral. El gobierno debería promover más campañas enunciativas para que los jóvenes tomen conciencia de que las drogas representan un peligro y pueden incluso crear dependencia. Por último, creo que las drogas deberían ser utilizadas solamente en el ámbito médico.
GE29: No estoy de acuerdo y no creo que legalizar las drogas sea una buena idea porque las drogas son sustancias que pueden provocar efectos negativos y causan también la muerte.
GE30: No estoy de acuerdo con mi compañero pero hay drogas y drogas. No se puede legalizar todas las drogas porque muchas matan el organismo. Se podrían legalizar las drogas ligeras que han un efecto menos claro en los que la usan.
GE31: Creo que las drogas no se deben legalizar porque destruye la vida de las personas que las utilizan, que las cultivan y otros generoso de personas cercana de esa industria de la muerte. Tenemos derechos humanos que debemos defender porque los narcotraficante violan todos estos derecho.
GE32: No estoy de acuerdo con mi compañero y pienso que lo de la droga es un tema muy importante. Mucha veces es dejado al margen y no se habla de la droga porque sigue siendo algo considerado malo y que perjudica la salud. Es verad que la droga es mala y ese es el caso de las que son "pesadas". Tener en cuenta de la diferencia entre las que son pesadas y las que son ligeras permite alcanzar una solución de manera menos complicada. Si se toma en consideración el caso de la marijuana hay que conocer los efectos positivos que puede tener sobre la salud. De hecho esa "droga" realmente no es mala sino lo contrario. Permite rehabilitar, hasta completa desaparición de una enfermedad. Además de la salud, legalizando una droga como esta podemos reducir el fenomeno de la mafia en Italia que se basa en ese comercio ilegal. En segundo lugar, beneficio por el Estado es mayor recaudación de impuestos que permite incrementar la economía del Estado. Todo eso podría influenciarme para pensar como tú pero hay que considerar también el libre uso. Muchas personas no respetarían las reglas, la ley, habría que destinar dinero público para la construcción de lugares donde se pueda consumir. Eso que comporta? Una pérdida de dinero que el nuestro estado no puede permitirse. Ese es un riesgo muy importante que compromite la comunidad, no solamente los que usan drogas, sino también quien no está de acuerdo como yo.
GE33: Para mi no porque son peligrosas y hacen muchos daños a las personas que le utilizan. También llevan a la dipendencia y existen tráficos de droga que muchas veces llevan a guerrillas entre traficantes.
GE34: Yo no soy de la misma opinión. Las drogas, sobre todo las drogas químicas y artificiales, son muy peligrosas porque alteran las funciones de nuestro cerebro y crean una dependencia muy fuerte y todo eso nunca es positivo para la salud física y mental del individuo.
GE35: No, yo creo que sea justo conservar nuestra mentalidad de fanaticos que debe siempre obstacular la libertad de individuo y la libre voluntad.
GE37: Yo no estoy de acuerdo con tigo. Pienso que legalizar las drogas no sería la solución al problema. Sería como si el Estado no pensara adecuadamente en los problemas que conllevan.

GE38: Las drogas no se deben legalizar porque pueden perjudicar a la salud de las personas y enriquecer los traficantes; además pueden poner en peligro las vidas de las personas.
GE39: No estoy de acuerdo contigo. Las drogas son malas para nuestro cuerpo y por eso no son legales. Es muy peligroso para todos cuando alguien toma una droga y creo que si se legaliza puede aumentar el numero de personas que la utiliza.
GE40: Yo no pienso que las drogas se deban legalizar, porque de esta manera cada vez más gente se drogaria. Además el utilizo de estas sustancias puede llevar a consecuencias muy malas para nuestra salud, hasta la muerte.
GE41: Según mi opinión no se deben legalizar las drogas porque hacen daño al hombre tanto físicamente como mentalmente. En segundo lugar, cuestan mucho y para mí no son necesarias al hombre porque crean solo problemas.
GE42: Las drogas, en mi opinión, no se deberían legalizar tanto porque crean adicción y hacen daño en quien las utiliza y también porque se legalizaría un mercado que desde su origen es ilegal. Además sería difícil mantener el control sobre quien compra las drogas, en otras palabras no se sabría si quien compra las drogas lo hace por razones médicas o ludicas.
GE43: Según yo sería mejor legalizar las drogas ligeras como por ejemplo la marijuana, por qué podría ser una solución para desmenuir las actividades ilegales. Por lo que concierne las otras drogas, no hay que legalizarlas porque no tienen algún beneficio.
GE44: Para mí las drogas no se deben legalizar por varias razones: con la legalización se transmite un mensaje negativo a las nuevas generaciones, si las drogas son libres, los jovenes serán los mayores consumidores, y su salud sería en peligro.
GE45: No creo sea correcto, porque las drogas tienen efectos negativos para la salud, y es ya bastante malo que el estado gana dinero sobre la salud de los ciudadanos con los cigarrillo etcetera.
GE46: Yo no estoy de acuerdo porque las drogas crean dependencia y son muy nocivas no solo por el cuerpo, sino también por el cerebro y por la personalidad de la persona.

PRESTEST GC
GC1: Yo no estoy de acuerdo con lo que dices porque la legalización de las drogas significaría más posibilidades y facilidad por las personas drogadas de comprar y abusar, incitando los jovenes porque así ellos piensan que utilizar sea una cosa correcta.
GC2: Según yo las drogas no se deberían legalizar porque son muy malas para la salud
GC3: Personalmente, no estoy a favor de la legalización de las drogas. De hecho, además de crear adicción, perjudican gravemente la salud de la mayoría de órganos vitales. Otra desventaja de la drogadicción es la total alienación del individuo con respecto a la sociedad.
GC4: No creo que las drogas se deben legalizar porque pueden crear dependencia en la mayoría de los casos llevando a enfermedades, problemas familiares y problemas laborativos.
GC5: Estoy de acuerdo pero para mí no todas las drogas se deberían legalizar, solo las drogas ligeras porque si se legalizaran todas mantener el control de los ciudadanos sería difícil si no imposible.
GC6: Para mí las drogas no se deben legalizar porque pueden crear muchos problemas en la salud, son muy peligrosas, crean dependencia y se puede morir.
GC7: Yo pienso que las drogas no se deberían legalizar porque provocan daños a la salud y muchas veces la gente se muere. De hecho las drogas provocan adicción y para muchas personas es difícil dejar de drogarse.
GC8: Aunque tú pienses eso, yo creo que las drogas sólo hacen daño a todos los seres humanos y si las legalizamos, probablemente aumentará su consumo.
GC9: No estoy de acuerdo porque creo que las drogas no son buenas para la nuestra salud.No son una manera para divertirse y además dañan nuestro cuerpo.
GC10: No deben legalizar porque son peligrosas para la salud tuya y de tu familia. Los jovenes no saben el peligro que hacen. Es un mal por la sociedad.
GC12: No estoy de acuerdo porque las drogas representan un peligro por la sociedad. No solo dañan tu cuerpo, sino también pueden matarte.
GC13: Yo no estoy de acuerdo porque las drogas son sustancias malas para nuestro cuerpo, producen efectos negativos en el nuestro cerebro, por ejemplo matan a los elementos que constituyen la capacidad de

intender. También causan dependencia.
GC14: ¿Cuáles razones? Yo creo que se deberían legalizar las drogas "ligera" como la marihuana. Es utilizando también por uso médico y legalizandola se va a reducir también el comercio ilegal. Pero pienso también se debería usar solo para uso personal y no para venderla.
GC15: Según mí es mejor por un lado no legalizarla porque si no hay las estructuras adaptas la gente podría utilizarlas en la calle en frente de todos; pienso que no se puede legalizar una cosa tan grandes y peligrosas como las drogas porque la gente muere a causa de estas.
GC16: No creo que las drogas deban ser legalizadas porque son malas por la salud de todos y la dependencia puede llevar a una persona también a la muerte.
GC17: No soy de acuerdo; creo que las drogas no se deben legalizar porque entre la gente resultaría normal drogarse. Hay muchos modos para disfrutar de la vida y no sirve utilizar las drogas.
GC18: Las drogas no se deben legalizar porque pueden producir daños cerebrales permanentes a las personas que las utilizan.
GC19: Yo no estoy de acuerdo con vosotros porque las drogas son nocivas para el cuerpo y alteran la realidad, crean dependencia y inducen a una persona a cambiar su personalidad.
GC20: Para mí no es una cosa justa legalizar las drogas porque son muy peligrosas para la salud de las personas.
GC21: Las drogas no se deberían legalizar para reducir el consumo sobre todo a los jovenes que son los que más se hacen influencer por todas las sustancias y todas las actividades peligrosas que ellos consideran un medio que permite sentirse mayores.
GC22: Las drogas no se deben legalizar porque son dañinas a la salud y crean dependencia. Legalizándolas se comete solo el propio suicidio porque estas llevan a la muerte.
GC23: Depiende por los tipos de drogas, algunas pueden ayudar las personas con problemas de salud pero otras son muy nocivas y peligrosas.
GC24: Yo creo que las drogas no se deberían legalizar porque hacen daño a la salud y crean dependencia.
GC25: Yo creo que no, sería demasiado peligroso legalizar las drogas aunque se podría llegar a una situación de prohibición como pasó en los años '20 del siglo XX con el alcohol.
GC26: Creo que las drogas a veces pueden ser útil para la medicina, para curar algunas enfermedades. Pero si se legalizarán todos las disfrutarán y esto influirá sobre la salud de una persona.
GC27: Mucha gente piensa que la legalización de la droga ayudaría la economía quitando dinero a las organizaciones criminales que todos los días ganan millones de euros por la droga. La verdad es que la situación económica no cambiaría porque el mercado quedaría en mano a estas organizaciones y el consumo de drogas volvería incontrolable.
GC28: Tienes razón pero las drogas pueden matar a personas que no tienen la capacidad de renunciar a estas sustancias. En mi opinion legalizar las drogas podría tener algunos aspectos positivos pero al mismo tiempo podría llevar mas personas a utilizar estas sustancias sin control.
GC29: Las drogas han siempre existido y pienso que siempre existirán, yo pienso que se deberían legalizar para que sean más controladas. También el utilizzo puede ser más controlado y se puede prevenir el abuso de drogas.
GC30: No estoy de acuerdo porque las drogas son peligrosas, provocan muertos y una fuerte dependencia sobre todo entre los jovenes que tienen curiosidad en provarlas. Además, las drogas disminuyen las capacidades funcionales del cerebro.
GC31: No creo que las drogas se deben legalizar porque podrían comportar problemas en ambitos diferentes: el del trabajo, el de la salud y otros.
GC32: Personalmente yo creo que las drogas no se deben legalizar y no importa que tipo de droga es porque se parte por drogas como la marihuana y casi siempre se llega hasta la heroína. Es como una cultura, nunca se tiene que empezar.
GC33: Las drogas no se deben legalizar porque son sustancias que hacen daño a nuestro organismo. Con la legalización aumentaría el consumo porque muchas personas las asocian solo por curiosidad.
GC34: No estoy de acuerdo Andrés, porque tengo miedo que después la legalización los jóvenes pueden exagerar con las drogas.
GC36: Yo no estoy de acuerdo porque las drogas causan muchas enfermedades y llevan las personas a hacer cosas malas porque no tienen más el control sobre sus acciones.
GC37: Yo soy de la opinión de que (la cuestión de) la legalización de las drogas es una cuestión muy compleja: sería necesario legalizarlas solamente por motivos médicos y solamente las drogas ligeras.



GC38: Las drogas no se deben legalizar porque en cuanto drogas no podemos tener control sobre ellas, además son nocivas para el cuerpo. Por tanto no se deben legalizar.

*Anexo 3 – Corpus de respuestas al Postest*

Se recogen las respuestas del GE y del GC al postest. Las respuestas se transcriben tal por como se han presentado, es decir con las incorrecciones debidas al estadio de interlengua de los estudiantes.

POSTEST GE – PRODUCCIÓN 1
GE47: Yo creo que tienes que portarte de manera educada, llevar ropa elegante (camisa) por dar impresión de formalidad. Además la limpieza es lo que permite comprender que te cuidas. No es aceptable presentarse sucio o con una camiseta.
GE48: No, creo que uno tiene que ser elegante.
GE49: Bueno pero, sería más edecuado ponerse ropa un poco más formal que en otras situaciones.
GE50: Claro, pero no esperes que te asumen.
GE51: No estoy de acuerdo, deberías respetar la situación y vestirte y comportarte de manera adecuada.
GE52: Sí pero tengo que prepararme a las preguntas.
GE53: ¡No es verdad! Por primero depiende de tu tipología de trabajo, porque las empresas señanan como ir.
GE54: Yo no estoy de acuerdo porque también en un contexto universitario hay que tener un modo de presentarse (...).
GE55: ¡No! ¡Porque tienes que respetar unas reglas! ¡No puedes llevan lo que quieres! ¡No estás en tu casa!
GE56: No, no creo que a una entrevista, sobre todo de trabajo yo pueda ir como quiero.
GE57: Pero por algunas entrevista la manera de vestirse es importante.
GE58: ¡Pero que no! Claro que no puedo ir en sudadera, pues tengo que ser un poco elegante, ¿no?
GE59: En una entrevista de trabajo hay que presentarse, vestirse y utilizar un registro formal y adecuado a la situación.
GE60: Pero si te pones elegante es mejor, no crees?
GE61: Bueno no, no es verdad. Tenemos estandards.
GE62: Pero es necesario ir de manera adecuada.
GE63: No creo que pueda ir como quiero.
GE64: ¡Claro que no! Tienes que verstirte muy elegante, tienes que ser ordenado y tienes que presentarte de modo adecuado.
GE65: No, nadie puede ir como quiera, tiene que ser profesional.
GE66: ¡Claro que no! Es un contesto formal y te debes presentar por lo menos en orden y con un aspecto adecuado al contexto.
GE67: Bueno, no estoy de acuerdo con tu opinión; yo pienso que para ir a una entrevista hay que utilizar un vestuario adapto.
GE68: No es verdad, yo creo que a la entrevista de trabajo debes ser muy atento en tu aspecto.
GE69: ¡Bueno! Perooo tengo que decidir como ir.
GE70: No creo que a la entrevista de trabajo puedas ir como quieras! Tienes que ir muy elegante, con vestidos apropiados y debes ser muy convincente.
GE71: No creo que sea correcto ir como tu quieras porque es justo que te vean como una persona responsable.
GE72: Si, pero hay que ponerme elegante en algunos casos, como esto. Me pondré un traje y zapatillas con tacones; poco maquillaje, no quiero resultar vulgar.
GE73: Yo creo que es recomendable vestirse de manera adecuada para el trabajo que estas pidiendo.
GE74: Pues, hombre, ¡qué no! Porque es importante dar una buena impresión.
GE75: ¡Pero no! No puedo ir a la entrevista llevando mini falda.
GE76: Creo que si tienes que ir a una entrevista de trabajo, tienes que vestirte en manera adecuada.
GE77: No estoy de acuerdo. Tienes que vestirte bien y presentarte con una actitud profesional.
GE78: Vale pero sería recomendable presentarse con abitos formales.
GE79: No! Obvio que no! Tienes que ponerte formal y agradecer a la vista!
GE80: Pero lo que dices, no es verdad. A una entrevista de trabajo tengo que ponerme de una determinada manera y no como si fuera al bar.
GE81: Pero yo creo que sería mejor presentarse adecuadamente a un contexto formal.

GE82: ¡Sí claro! ¡Pero hay menos posibilidades si te presentas vestido de ropa deportiva!

## POSTEST GE – PRODUCCIÓN 2

GE83: No estoy de acuerdo contigo. Lo importante es evaluar la persona como desempeña su papel. Si una persona trabaja bien y respeta todos lo que hay que respetar pues ya está. Considera que muchos abogados son elegantes, llevan buena ropa pero si no saben trabajar bien? Miramos solamente la estetica y dejamos que sigan trabajando en nuestro país?

GE84: Creo que estos son prejuicios.

GE85: En un trabajo como lo del abogado lo que cuenta es tu capacidad de hablar y tu conocimiento de las leyes y no el aspecto que tienes.

GE86: Ninguna parte.

GE87: En un lugar donde no hay prejuicios.

GE88: ¿Porqué? No creo es importante mi imagen.

GE89: ¡A Jamaica! Tengo que ser (giudicato) por lo que conozco y no por lo que me gusta.

GE90: No estoy de acuerdo porque una persona la deba valutar según sus capacidades y no según el aspecto.

GE91: Yo creo que el aspecto físico no define a una persona. Vivimos todavía en un país en el que hay muchos prejuicios.

GE92: Vale, pero es superficial juzgan una persona por su aspecto físico. Yo creo que lo que importa es la actitud hacia el trabajo.

GE93: No es mi costumbre que determina mis competencias sobre algo que soy capaz de hacer, ¡sino mis propias competencias!

GE94: Sí pero pongamos el caso que me licencio con una media muy alta, ¿a quién le importa de mi pelo?

GE95: Esa es discriminación porque ¿no puedo ser una persona competente si llevo rastas? Pero, ¿qué vas diciendo? ¡No tiene sentido!

GE96: Puedo trabajar por sociedad humanitarias para defender los derechos de personas pobres.

GE97: Bueno pero si mis conociencias son mejor que las tuyas, no importa si tengo el pelo lleno de rastas, porque soy mejor que tú con o sin rastas.

GE98: ¡Pero no son discursos de 21 siglo!

GE99: Claro pero el problema en estudiar derecho no es el aspecto físico.

GE100: ¿Qué dices? No se puede juzgar una persona solo por su aspecto físico. Yo soy un buen estudiante y quiero que me vean como eso.

GE101: ¡Claro! Pero tal vez las competencias de un individuo son mucho más importantes, y el aspecto físico pasa en segundo plan.

GE102: Me van a coger en un estudio de ley donde no es importante mi mirada exterior sino mi capacidad de trabajar.

GE103: Sí, pero no es importante la apariencia. Lo que importa es tener una buena preparación.

GE104: No estoy de acuerdo con usted. La imagen no debería ser más importante que las cualidades de una persona.

GE105: Perooo ponemos que hay un estudio de avocados diferente de los otros, donde lo importante es tu trabajo y no tu pelo... ¿Porque no? ¡Puede ser!

GE106: Si el estudiante es perfecto pero tiene el pelo lleno de rastas ¿cuál es el problema?

GE107: Pues, no es el aspecto físico lo que importa. Si eres un abogado tienes que saber de derecho. Puedes aparecer el chico más guapo y bien vestido de todo el mundo, pero si no sabes de lo que estás hablando..¡No sirve a nada!

GE108: No es importante el aspecto físico de una persona.

GE109: ¡No importa si tengo rastas! Lo que es importante es que yo soy capaz.

GE110: Pues, estoy de acuerdo con tí, ¡No es aceptable!

GE111: No estoy de acuerdo. Si tienes los rastas no es un problema porque lo que cuenta realmente será tu estudio y tu formación en esta materia, y no tu aspecto físico.

GE112: Pero la verdad es que no importa tu aspecto físico sino lo que tienes en tu mente, como eres como persona.

GE113: Bueno , si nos sofermamos sobre el aspecto físico NO, pero es solo un prejuicio porque cuando se trabaja como abocado no es importante solo este aspecto, sino el caracter, la determinación y la evaluación

de la persona.
GE114: Yo no creo que sea así. El aspecto exterior no debe prejudicar tus estudios.
GE115: No sé, pero no puedes juzgarme sólo por eso, me parece algo muy superficial.
GE116: Bueno pero estamos en 2018, ¿a quién le importa si tengo rastas?
GE117: No creo que si alguien tiene rastas esto sea una buena razón para tomarle el pelo.
GE118: ¡Pero qué dices? Los rastas no significan que un estudiante sea malo estudiante.
GE119: ¡Pero que tienes que ver los rastas con mi habilidad profesional!
GE120: ¿Pero porqué? Es solamente un prejuicio, yo puedo ser un buenísimo abogado también con rastas!
GE121: No es que si uno tiene rastas es menos inteligente de uno que tiene el pelo corto y ordenado. Deberíamos acabar de juzgar la gente mirando solamente el aspecto físico y ser un poco más abierto a nivel de mentalidad.
GE122: Pero en realidad creo que sería más importante tu actitud que el pelo.
GE123: ¡En un lugar donde me escogan por mi habilidades y nada más!

POSTEST GC – PRODUCCIÓN I
GC39: Sí pero en realidad no puedo ir como quiero porque, seguro, van a notar mi aspecto.
GC40: No quiero ir porque no me interesa.
GC41: ¡No es así! Tienes que curar tu aspecto para dar una buena impresión.
GC42: ¡No es verdadero! Te juzgan también por como te presentas, ¡es importante!
GC43: ¡No creo que puedas presentarte así!
GC44: Si pero en verdad no puedes vestirme como quieras, sino en modo profesional para hacer buena impresión.
GC45: No estoy de acuerdo. Tienes que ponerte de manera adecuada y formal.
GC46: No estoy de acuerdo, porque la imagen personal es muy importante y puede comprometer tu entrevista de trabajo.
GC47: Bueno pero hay que respetar algunas reglas porque la verdad es que tiene que convencer a las personas de que tu eres el empleado que están buscando.
GC48: Pues no es claro que lo fundamental es expresarse bien y claramente, sino presentarse de manera adecuada resulta muy importante.
GC49: Claro que no porque la cura de sí misma es la primera cosa que miran.
GC50: Bueno, depende en base a que trabajo quiero obtener en general a las entrevistas es mejor vestirse en manera "más" curada.
GC51: ¡No es verdad! No puedes ir como quieras!
GC52: Si pero debo que tener en cuenta que mi aspecto exterior es la prima cosa que se ve así que no puedo exagerar.
GC53: ¡Claro! El medio de transporte puede ser lo que quieras, si nunca te lo dices, tienes que llevar ropa formal.
GC54: En verdad yo creo que en estas ocasiones es muy importante la impresión inicial.
GC55: No a la entrevista de trabajo no puedes ir como quieras porque estamos en un lugar formal donde tiene que seguir algunas reglas.
GC56: Bueno pero en realidad lo mejor es ponerse algo formal y adecuado a la situación.
GC57: ¡Pero que dices! En una entrevista de trabajo tiene que ir vestido en una manera adecuada y no como quieras!
GC58: En mi opinión el entrevistado tendría que ponerse un traje elegante pero depende del trabajo por el que se presenta.
GC59: No estoy de acuerdo, ¡hay que ponerse hábitos formales!
GC60: No, yo creo que sería mejor vestirse en manera adecuada.
GC61: No, no es así porque tu tienes que ponerte vestidos adecuados y tú no puedes ir a la entrevista de trabajo en pijama.
GC62: Pero no exageres. Siempre hay que respetar los contextos.
GC63: Estás loco? Es necesario que te pongas ropa elegante para ir a la entrevista de trabajo.
GC64: ¡No! Tienes que vestirme con ropas de clase.
GC65: ¡En vez no! Porque hay un vestuario adecuado que hay que respetar para ir a una entrevista.

GC66: Lo siento, pero no estoy de acuerdo. Tiene que ir ordenado.
GC67: No no estoy de acuerdo, tienes que ponerte ropa adecuada.
GC68: ¡No! Si tu quieres obtener el trabajo, no!
GC69: ¡No! Es importante vestirse bien y hacer una buena impresión, pero en realidad no deberíamos juzgar una persona por su manera de vestirse.
GC70: No puedes porque siempre tienes que responder en modo adecuado.
GC71: Bueno pero si te vas y te portas como un animal, ¡Estás seguro que no te aceptarán!
GC72: En una universidad, claro, hay que llevar ropa adecuada.
GC73: ¡No estoy de acuerdo! Hay que ser formal.
GC74: ¡No! Al acudir a una entrevista de trabajo primero hay que vestirse bien y además hay que portarse de manera conforme a la situación.

POSTEST GC – PRODUCCIÓN 2
GC75: Pero si tengo capacidades para hacer esto, ¿Por qué no puedo hacerlo?
GC76: Puedo estudiar Derecho aunque con rastas.
GC77: ¡No tiene sentido! Puedes ser un buenísimo estudiante de Derecho aunque tengas rastas. Son prejuicios.
GC78: Pienso que no tiene sentido esta afirmación, no importa como tu te vistas o como te pones el pelo, importa lo que piensas y si está interesado en el derecho.
GC79: No creo que se me presento bien puedan tener problemas por el pelo.
GC80: Pero, en verdad, pueden decidir de tener el pelo como quieras porque es algo personal y no tiene a que ver con el estudio.
GC81: No estoy de acuerdo, tu puedes estudiar y tienes esa posibilidad aunque tienes rastas.
GC82: Yo creo que si estás bueno en tu profesión, la gente te quiere para trabajar con ellos.
GC83: ¿Ah sí? ¿Quieres decir que porque tengo rasta no puedo ser un estudiante de Derecho? La verdad es que soy el mejor de mi curso.
GC84: Pues mi aspecto puede ser un poco desviante, pero estoy seguro que mi preparación y mi habilidad serán reconocidas y apreciadas por muchos abogados expertos.
GC85: Ningun lugar porque hay una idea general que así no se puede trabajar. Es un error.
GC86: Generalmente las personas pueden decidir como vestirse y peinarse porque lo que importa más es el aspecto interior y la inteligencia. Obviamente depende del contesto.
GC87: Para mí el aspecto exterior no es tan importante.
GC88: Soy en desacuerdo, mis rastas no me impeden de estudiar lo que quiero, es solamente mi pelo.
GC89: Deberían cogerm de todas las parte del mundo. Los rastas representan mi personalidad.
GC90: Claro; yo creo que es más importante ser abile en los tribunales en esto caso.
GC91: Yo creo que una persona puede vestirse y tener el pelo como quiera.
GC92: ¡El aspecto físico es importante!
GC93: ¿Que quiere decir esto? También con rastas puedes sacar buenas notas, graduarte y también ser adecuado!
GC94: Para mi los rastas pueden modificar la opinión externa que la gente puede tener de ti, pero no está dicho que si tienes rastas eres automaticamente menos inteligente o atrevido de los otros que quizás no tienen rastas trabajan muy mal.
GC95: Bueno, hay que ser un poco más abiertos mentalmente, no serán los rastas a compromitir mi trabajo.
GC96: ¿Cuál es el problema de tener rasta? El vero problema es esta sociedad líada a estereotípos y judican las personas por su apariencia.
GC97: Donde premian la inteligencial y no la apariencia.
GC98: ¡Pero qué esquemático que eres!
GC99: No debe interesarte. Puedo decidir de hacer lo que quiero.
GC100: ¿Porqué? ¿Crees que con rastas no se pueda estudiar derecho? ¡Hay delante de ti el ejemplo en persona!
GC101: ¡No significa nada! Mi pelo no dice quien soy o que abogado puedo llegar a ser ¡El aspecto físico no influye sobre las capacidades intelectuales!
GC102: ¿Porque? No creo que sea malo tener rastas.

GC103: Yo creo que aunque una persona tiene rastas puede llegar a ser abogado.
GC104: Dónde son mas importantes mis capacidades y el curriculum.
GC105: Si yo tengo el pelo lleno de rastas no significa que no puedo estudiar derecho.
GC106: La imagen no siempre es tan importante si se hace el trabajo bien.
GC107: Si bueno, yo creo que mi pelo lleno de rastas no comprometería mi carrera lavorativa.
GC108: Cada uno puede hacer, estudiar lo que quieres con o sin pelo. Tener el pelo largo o rastas no es una manera de juicio.
GC109: Según la concepción de formalidad que tenemos hoy sería difícil que me cogen con rastas.
GC110: No creo que mis conocimientos del derecho depiendan del pelo que llevo, lo más importante es que me esfuerce y estudie lo máximo posible.

*Anexo 4 – Corpus de respuestas del GI: LE TUE PERCEZIONI*

Se recogen las respuestas del GI relativamente a las preguntas de la sección “Le tue percezioni”.

<b>1. Durante uno scambio di opinione, quali comportamenti consideri “cortesi”? Descrivili:</b>
(P1.1) Non lasciare la parola agli altri o interromperli mentre parlano.
(P1.2) Lasciar parlare l'altro, analizzando bene e ascoltando ciò che uno dice, agganciarsi bene al discorso, non gridare o risultare scontroso o ironici o minimizzare ciò che uno dice, trovare un punto di incontro.
(P1.3) Credo che sia cortese lasciar finire di parlare gli altri e rispondere in modo educato anche se le opinioni sono contrastanti.
(P1.4) Aspettare che qualcuno finisca di parlare senza parlargli sopra. Mantenere il tono di voce pacato.
(P1.5) Considero cortese il sapersi ascoltare e solo dopo aver ascoltato dare la propria opinione.
(P1.6) Secondo me è importante lasciare dire agli altri la propria opinione e soprattutto non parlare uno sopra l'altro poiché ciò renderebbe difficile la comprensione.
(P1.7) Far terminare chi parla.
(P1.8) Lasciare parlare ogni persona all'interno del dibattito.
(P1.9) Considero cortese il fatto di alzare la mano e aspettare il proprio turno per non interrompere una persona.
(P1.10) Cercare di rispettare l'opinione delle altre persone anche se sono in disaccordo, senza aggredirle verbalmente. Non parlare sopra le altre persone, ma aspettare che abbiano finito.
(P1.11) Considero cortese rispettare il turno di parola: cioè prima di iniziare a rispondere (sia che io sia d'accordo oppure non condividere l'opinione altrui) considero cortese aspettare che l'altro finisca di parlare. Inoltre è cortese esprimere l'opinione contraria argomentando il perché del proprio pensiero e non lasciare che sia il tono di voce a farlo.
(P1.12) Ascoltare l'altro e rispondere solo se si è capito prima il suo punto di vista. Non aggredire anche se non si condivide l'opinione altrui né con ironia, né con aggressività.
(P1.13) Lasciar finire di parlare l'interlocutore, esprimere il proprio disaccordo in maniera educata, senza essere aggressivi.
(P1.14) Aspettare che l'altro finisca di parlare e esprimere il mio parere a favore o contrario, usando un tono pacato e non aggressivo.
(P1.15) Aspettare il proprio turno. Rispettare l'opinione altrui. Far valere il mio pensiero senza essere scortese. Rivolgersi in maniera educata all'altro.
(P1.16) Aspettare che gli altri finiscano, non parlarsi "sopra", coinvolgere tutti (anche i più timidi), alimentare la conversazione se spenta, rispettare la opinione altrui anche se si è in disaccordo, non fare dell'ironia, non andare sul personale, usare un registro adeguato, ma soprattutto partire sempre con l'idea che potresti essere tu in torno e che ogni discussione può arricchirti.
(P1.17) Rispettare le opinioni e i turni delle persone quando parlano.
(P1.18) Lasciare finire di parlare l'altro, non interrompere. Ascoltare l'altro. Controargomentare in modo coerente.
(P1.19) I comportamenti cortesi sono quelli che rientrano nell'ambito del rispetto verso le opinioni altrui, che non cercano di sminuire l'altro e che non superano un certo tono di voce.
(P1.20) Considero cortese quando una persona si rivolge a me in toni pacati e senza urlare. Mi piace quando la discussione è costruttiva e quando il mio interlocutore "avverso" riesce a darmi delle motivazioni concrete e pensate sul perché non condivide la mia opinione. Mi piace quando si aspetta il proprio turno per prendere la parola.
(P1.21) Rispettare il proprio turno quando si sta parlando con un gruppo di persone e non parlano sopra gli altri, lasciandogli modo e tempo di esprimere al meglio ciò che vogliono dire, anche se non si è d'accordo al 100% con quello che l'altro sta affermando.
(P1.22) Rispettare i turni di parola, non interrompere, no parlare sopra gli altri e rispondere comunque educatamente anche se non sono della stessa opinione.
(P1.23) Considero cortese chi mi ascolta e chi mi lascia parlare, rispettando il mio punto di vista e argomentando con educazione il suo disaccordo/parere. Reputo cortese a anche chi, controargomentando mi insegna qualcosa di cui non sono a conoscenza e magari mi porta a correggere le mie convinzioni.
(P1.24) Non si dovrebbe usare l'imperativo, ma alcune forme verbali meno dirette e più leggere. Il tono di voce non deve essere altro e non si devono usare modo di dire e di fare che scherniscono l'interlocutore ma si deve parlare sempre in modo educato e rispettoso.
(P1.25) Non aggredire le persone che la pensano diversamente da te e quindi non insultarle. Magari limitare il sovrapporsi delle voci anche perché crea solo confusione. Non alzare troppo i toni di voce.
(P1.26) Rispettare il turno per poter parlare; non ridere e non bisbigliare durante il discorso di qualcuno e rispondere in maniera educata.
(P1.27) I comportamenti che non considero cortesi sono, per esempio, quello di non rispetta e sempre e comunque l'opinione altrui, anche non essendo d'accordo, bisogna mantenere una certa eleganza e gentilezza nell'esprimere un'idea diversa. Non bisogna alzare i toni e non interrompere.
(P1.28) Rispettare i turni per parlare, senza parlare sopra qualcun altro, non alzare troppo la voce, ascoltare in silenzio

gli altri quando parlano e non "aggredire" quando non si è d'accordo su qualcosa.
(P1.29) Aspettare che una persona finisca la sua opinione per rispondere e nel caso controbattere. Rispettare le opinioni altrui.
(P1.30) Aspettare che gli altri finiscano di esporre il proprio pensiero. Non alzare il tono di voce. Se non si è d'accordo, esprimere la propria opinione senza dar per sbagliato quello che pensano gli altri.
(P1.31) Lasciar parlare l'altra persona, ascoltarla e non interrompere, porre attenzione a ciò che dice.
(P1.32) Rispettare i turni di parola e le opinioni altrui; non alzare la voce, ascoltare.
(P1.33) Rispettare sempre l'opinione altrui anche se non si è d'accordo. Lasciar esprimere l'altro interlocutore e solo dopo rispondere e nel caso controargomentare. Evitare di alzare la voce se non si è d'accordo e soprattutto non usare parole volgari o offensive verso gli altri.
(P1.34) Attendere che l'interlocutore finisca di parlare per poi ribattere con toni pacati, senza sminuire la sua opinione ma cercando quasi di sembrare di essere d'accordo con lui, per poi "smontare" ciò che lui pensa utilizzando argomenti che ritengo siano corretti.
(P1.35) Credo che tutti possano esprimere la loro opinione e ne abbiano diritto, a patto che nessuno si comporti in maniera sgarbata e irrispettosa.
(P1.36) Rispettare quello che dicono le altre persone anche se si ha un'opinione diversa. Non parlare uno sopra l'altro. Mantenere i toni calmi.
(P1.37) Rispettare i turni di parola è cortese ma non farlo in alcuni contesti e in maniera non eccessiva è indice di una partecipazione attiva nel dibattito, quindi non deve essere sempre percepito come un gesto scortese (ovviamente penso ai dibattiti tra "pari" e non per esempio quando si parla con un professore o altra autorità). Non alzare la voce invece è cortese in tutti i tipi di situazioni.
(P1.38) Aspettare che l'altro finisca il concetto, rispondere alla sua domanda se ne fa non sovrapporsi alla sua voce o cercare di screditarlo con risatine.
(P1.39) Rispettare l'opinione altrui, anche se si considera totalmente opposta alla propria. Non alzare il ton di voce e lasciar che la persona con cui si sta discutendo possa esprimersi senza venire continuamente interrotta.
(P1.40) Rispettare le opinioni altrui e controargomentare senza insultare o denigrare.
(P1.41) Assolutamente non sovrastare le opinioni altrui e far finire di parlare il mio interlocutore.
(P1.42) Considero cortesi le persone che anche se hanno opinioni differenti, hanno rispetto e ascoltano senza negare la possibilità di confronto.
(P1.43) Grazie, prego.
(P1.44) I comportamenti cortesi possono essere le opinioni introdotte con educazione e senza esclamazioni. Un altro comportamento cortese è non interrompere la persona che parla.
(P1.45) Far parlare l'altra persona con cui stai scambiando la tua opinione, quando è il tuo turno potrai parlare, affinché le informazioni fluiscano nel modo migliore.
(P1.46) In uno scambio di opinioni tra amici credo sia cortese soprattutto non parlare sopra e rispettare le idee di tutti. Parlare animatamente è normale però senza screditare gli altri.
(P1.47) Mantenere il tono della voce normale, fare domande per chiarificare dubbi, intervenire solo quando l'interlocutore ha finito di esporre il suo punto di vista.
(P1.48) Rispettare il turno di parola, non ridere mentre una persona parla, non fare confusione, rispettare l'opinione altrui.
(P1.49) Esprimere la propria opinione rispettando comunque quella degli altri, quindi per esempio usando "secondo me", " a mio parere".
(P1.50) Che rispettino il mio turno lasciandomi terminare le mie opinioni. Il fatto che le persone si rivolgono a me, difendendo le loro opinioni, ma senza urlare o esagerare.
(P1.51) Aspettare che l'interlocutore finisca di parlare è alla base di uno scambio civile, inoltre è fondamentale mantenere toni adeguati e non uscire dall'argomento.
(P1.52) Alzata di mano. Tono basso. Linguaggio appropriato. Ascoltare fino alla fine gli altri.
(P1.53) Rispettare il turno di parola, non alzare troppo la voce, non usare un registro volgare.
(P1.54) Rispettare il turno di parola. Non gridare. Non rispondere in modo violento o aggressivo.
(P1.55) Lasciare terminare di parlare tutti, non porsi con arroganza e non sminuire le opinioni degli altri. Rispettare tutti i pensieri, a meno che incitino all'odio o alla violenza.
(P1.56) Alzare la mano per parlare e non sovrapporre la propria voce a quella dell'altro interlocutore.



(P1.57) Penso che le relazioni interpersonali siano un aspetto importante nella vita di ogni individuo; come una persona si relaziona all'altra che ha di fronte dice tanto del soggetto in questione; per questo motivo credo che l'aspetto più importante in assoluto sia portare rispetto. Ascoltando l'altro, non parlandogli sopra è permettendogli di esprimersi su tutto.
(P1.58) Considero comportamenti "cortesi" quelli nei quali ci si rivolge all'altro con "grazie" o "prego", quando si saluta educatamente l'altro e quando per difendere le proprie opinioni non si alza la voce.
(P1.59) Considero cortesi: il rispetto della mia opinione, il rispetto dei turni di parola, un linguaggio cortese ed educato anche se si è in disaccordo.
(P1.60) Ascoltare la persona con cui stai parlando. Non affrettare le tue conclusioni e capire l'opinione dell'altro. Esporre le ragioni nel modo più calmo possibile.
(P1.61) Aspettare che una persona finisca di esporre ciò che pensa. Esprimersi con i dovuti modi. Accettare ciò che pensa l'altro anche se magari non si condivide.
(P1.62) La massima cortesia durante il dibattito è a mio parere il rispetto del turno della parola e delle idee che ogni interlocutore può avere.
(P1.63) Aspettare che gli altri finiscano di parlare, non essere arroganti, ascoltare attivamente e contestare in maniera adeguata, senza peccare di saccenza e superbia.
(P1.64) Lasciare parlare gli altri ascoltandoli e successivamente esprimere la mia opinione.
(P1.65) Il rispetto dell'interlocutore, l'ascolto e il dibattito costruttivo in cui ogni persona ha il diritto di esprimere ciò che pensa senza essere subito attaccato.
(P1.66) Penso che sia importante che ognuno rispetti l'opinione degli altri anche se non è d'accordo, cercando di non parlare sopra un'altra persona mentre esprime ciò che pensa è necessario non aggredirsi o urlare.
(P1.67) Considero cortese che quando qualcuno parla, venga ascoltato, che non si nasconda nulla e che non si giudichi l'opinione altrui.
(P1.68) Rispettare i turni per parlare. No parlare sopra ad altri. Non alzare troppo la voce.
(P1.69) Lasciar finire di parlare e quindi ascoltare e considerare anche le opinioni degli altri. Non cercare di avere sempre ragione.
(P1.70) Considero cortese il rispetto dei turni per intervenire su un argomento. Inoltre è importante anche mantenere un tono di voce adeguato.
(P1.71) Considero cortese lasciar parlare una persona e solo quando ha finito controbattere se non sono d'accordo, e soprattutto se non si vuole prendere attivamente parte in uno scambio di opinioni non si dovrebbe parlare di sottofondo.
(P1.72) Quando le persone rispettano il proprio turno per parlare e lasciano fluire il parlare degli altri.
(P1.73) Rispettare il turno degli altri e non aggredirli se hanno un'opinione diversa.
(P1.74) È importante ascoltare l'opinione altrui prima di esporre la propria, quindi evitare di parlare sopra o interrompere bruscamente per controbattere.
(P1.75) Accettare le opinioni delle altre persone. Accettare che il tuo punto sia uguale ed è l'unico nella discussione. Avere la capacità di cambiare.
(P1.76) Considero cortese il fatto che gli interlocutori ascoltino il mio pensiero senza interrompere il mio discorso, o comunque senza parlare tra di loro.
(P1.77) Durante uno scambio di opinione penso che sia opportuno lasciare finire un interlocutore prima di prendere la parola. Inoltre sarebbe auspicabile utilizzare un tono calmo ed educato.

## **2. Durante uno scambio di opinione, quali sono i comportamenti che consideri scortesi? Descrivili:**

(P2.1) Urlare prima di tutti. Non accettare opinioni altrui cercando di far apparire giusta solo la propria.
(P2.2) Gridare o arrabbiarsi, voler avere ragione a tutti i costi su tutto, non lasciar parlare, parlare sopra gli altri.
(P2.3) Interrompere mentre qualcuno sta parlando e ridere delle opinioni altrui.
(P2.4) Interrompere e alzare la voce per farsi sentire.
(P2.5) Interrompersi in continuazione, parlarsi sopra e alzare troppo il tono della voce.

(P2.6) Parlare uno sopra l'altro, ignorare le risposte degli altri e imporre ciò che uno pensa che sia giusto.
(P2.7) Insultarsi, ripetutamente interrompere una persona.
(P2.8) Interrompere e imporre la propria opinione, giusta o sbagliata che sia.
(P2.9) Il fatto di parlare con tono arrogante e aggressivo senza lasciar parlare anche gli altri.
(P2.10) Non rispettare il turno di parola e parlare sopra agli altri. Criticare le persone per quello che pensano. Usare espressioni troppo arroganti.
(P2.11) Scortese è parlare su altre persone. Nel caso in cui non si condivida l'opinione opposta è molto scortese non ascoltarne le motivazioni e sostenere incessantemente la propria tesi.
(P2.12) Parlare sopra l'altro. Imporre la propria opinione. Fare battute sarcastiche fuori luogo.
(P2.13) Interrompere continuamente l'interlocutore, senza lasciarlo parlare, esprimere il disaccordo usando termini forti e un tono di voce alto.
(P2.14) Interrompere sempre, usare toni ironici per andare contro un'opinione.
(P2.15) Parlare sopra gli altri. Non rispettare le opinioni altrui. Alzare il tono di voce.
(P2.16) Esattamente il contrario di quanto ho appena scritto.
(P2.17) Considero scortese parlare sopra agli altri o alzare la voce.
(P2.18) Interrompere l'interlocutore. Usare sarcasmo o ironia per controargomentare. Voler sottomettere l'interlocutore imponendo la propria opinione.
(P2.19) Esporre la propria idea senza essere disposti ad ascoltare quella degli altri, utilizzare un vocabolario inadeguato, alzare il tono di voce e zittire gli altri.
(P2.20) Considero scortese quando le persone non mi lasciano finire di parlare o urlano. Odio che ti facciano affermazioni per partito preso e che non si possa essere disposti a mettersi in discussione. Odio le battutine fuori contesto e le discussioni che arrivano a toccare la sfera personale.
(P2.21) In base alla risposta precedentemente data, considero scortese non rispettare i turni quando stiamo parlando con molte persone.
(P2.22) Parlare sopra gli altri, rispondere male, non lasciar finire un concetto e non rispettare la opinione degli altri.
(P2.23) Considero scortese chi alza la voce, chi non ascolta perché troppo convinto della propria ragione, chi parla sopra di te, chi finge di non ascoltarti e cambia discorso.
(P2.24) Voce alta, atteggiamento violento, essere sgarbati, indicare e gesticolare, usare verbi molto diretti e poco impersonali.
(P2.25) Insultare gli altri o urlargli contro. Non rispettare il loro turno e aggredirli verbalmente.
(P2.26) Non rispettare il proprio turno di parola, rispondere male.
(P2.27) E' scortese interrompere chi sta parlando, è scortese pensare che la propria opinione sia quella corretta, l'unica accettabile. È scortese urlare e dire parolacce.
(P2.28) Parlare sopra gli altri, urlare, ridere chiassosamente, interrompere.
(P2.29) Parlare uno sopra l'altro senza fare finire il discorso. Cercare di convincere una persona con le tue convinzioni.
(P2.30) Urlare. Non far finire di parlare. Giudicare una persona per quello che pensa. Accanirsi in modo esagerato su una persona.
(P2.31) Parlare sopra, non ascoltare, essere indifferente, essere arrogante.
(P2.32) Quando la gente non ascolta e parla mentre sta parlando. Quando si alza la voce inutilmente e non si rispettano le idee altrui.
(P2.33) Aggredire, urlare, insultare chi non la pensa come te. Pensare che la tua opinione sia la unica verità e non accusare chi la pensa diversamente. Denigrare in pubblico con battutine o frecciate chi ha un'opinione differente.
(P2.34) Interrompere l'interlocutore, facendolo sentire ignorante e cercando di dimostrare a tutti i costi che la mia idea sia quella giusta. Urlare, insultare e cercare di imporre ciò che si crede.
(P2.35) Parlare sopra gli altri, deridere le idee altrui, rifiutarsi di ascoltare.
(P2.36) Tono di voce alto e prepotente. Chi cerca di imporre la propria idea senza rispettare quella degli altri.

(P2.37) Alzare la voce per imporre la propria idea; non ascoltare l'opinione altrui, avendo la presunzione di avere un'unica verità.
(P2.38) Interrompere, fare battutine per evidenziare eventuali assurdità, alzare la voce per esprimere i propri concetti.
(P2.39) Alzare la voce, prendere in giro l'opinione altrui, parlare sopra e volere a tutti i costi far prevalere la propria idea.
(P2.40) Insultare, denigrare le opinioni altrui, ridere, parlarsi sopra.
(P2.41) Interrompere, rispondere in modo beffardo alle opinioni altrui.
(P2.42) I comportamenti più scortesi sono quelli di chi non rispetta gli altri, ha l'arroganza di credere che solo la sua opinione o idea sia quella effettivamente giusta e chi non dà spazio agli altri.
(P2.43) "En vez"; "¡No!"
(P2.44) Esclamazioni troppo forti oppure interruzioni brusche.
(P2.45) Interrompere, ridere alle (...) degli altri.
(P2.46) Credo che sia scortese non dare conto alle opinioni, far tacere qualcuno, parlare sopra e voler sempre per forza avere l'ultima parola e alzare troppo la voce.
(P2.47) Interrompere l'interlocutore, alzare il tono della voce, rispondere aggressivamente.
(P2.48) Parlare sopra un'altra persona, ridere, fare confusione, non rispettare opinioni diverse, usare termini inappropriati.
(P2.49) Usare un tono di voce alto ed imporre il proprio punto di vista in modo evidente, senza rispettare quello degli altri.
(P2.50) Quando le persone urlano o utilizzano espressioni non educate. Quando le persone parlano sopra senza lasciare terminare gli altri.
(P2.51) Non attendere il proprio turno, urlare, utilizzare un linguaggio inadeguato al contesto.
(P2.52) Alzare la voce. Rivolgersi male. Parlare sopra un altro. Non ascoltare. Interrompere.
(P2.53) Rispondere con tono provocatorio o troppo aggressivo, non rispettare eventuali docenti coinvolti, essere troppo indelicata sulla questione.
(P2.54) Parlare/rispondere in tono aggressivo. Non avere rispetto delle opinioni altrui. Alzare il tono di voce.
(P2.55) Interrompere chi parla, porsi con arroganza e maleducazione, deridere e sottovalutare le opinioni degli altri, peggio ancora sminuirle senza aver dato agli altri la possibilità di spiegarsi al 100%.
(P2.56) Non rispettare il proprio turno per parlare e alzare la voce.
(P2.57) Parlare sopra, non rispettare una convinzione diversa dalla tua, usare un tono di voce alto.
(P2.58) Alzare la voce, interrompere l'altro mentre sta parlando e rivolgersi in maniera educata.
(P2.59) Alzare la voce per prevalere sugli altri, interrompere una persona che sta parlando, non rispettare le opinioni degli altri.
(P2.60) Alzare il tono di voce. Utilizzare un linguaggio non adeguato. Parlare sopra le persone.
(P2.61) Parlare uno sopra l'altro. Alzare il tono di voce. Dire "no tu sbagli" a prescindere perché non si accetta un'opinione diversa dalla tua.
(P2.62) Interrompere continuamente chi ha la parola, usare parole offensive per via del suo punto di vista.
(P2.63) Arroganza, supponenza, interrompere gli altri, non ascoltare e andare dritti al proprio punto senza considerare gli altri interlocutori e finire con il fare monologhi.
(P2.64) Parlare sopra gli altri e imporre la propria idea senza ascoltare altre opinioni.
(P2.65) Le voci che si sovrappongono e che non danno spazio all'interlocutore di ascoltare ed eventualmente controbattere. È scortese la confusione e le risa.
(P2.66) Penso che parlare mentre un'altra persona sta già parlando è davvero scortese; anche alzare la voce se non si è d'accordo.
(P2.67) La mancanza di ascolto, disonestà, insulti e prese in giro.
(P2.68) Alzare la voce per imporsi. Voler far cambiare di opinione agli altri a tutti i costi.
(P2.69) Interrompere il discorso di un'altra persona e credere che la propria opinione sia la sola corretta.

(P2.70) Considero scortese il modo di intervenire in maniera aggressiva; anche chi non rispetta il proprio turno e non si rende conto degli altri.
(P2.71) Sono scortesi le persone che interrompono, si mettono a ridere e/o distraggono l'attenzione da quello che si sta dicendo.
(P2.72) Quando le persone parlano sopra agli altri senza rispettare il proprio turno e quando insultano.
(P2.73) Non prestare attenzione a quello che uno dice, ridere mentre l'altro sta parlando.
(P2.74) Considero scortese le prese di posizione durante uno scambio di opinioni, quindi il fatto di voler convincere tutti della propria idea e imporla con scortesia e testardaggine.
(P2.75) Imporre le proprie opinioni. Non dare alle altre persone la possibilità di esprimersi. Essere convinti del proprio punto di vista. Accettare le critiche e le idee diverse dalle proprie.
(P2.76) Urlare mentre si scambiano delle opinioni non ascoltare, interrompere qualcuno mentre parla.
(P2.77) Secondo me è scortese: INTERROMPERE, PARLARE SOPRA QUALCUN ALTRO, USARE TONI/ PAROLE OFFENSIVE

<b>3. Come consideri l'opinione opposta?</b>
(P3.1) Una cosa assolutamente importante. Sono una persona molto razionale e anche se non sono d'accordo con le altre persone mi piace capire il motivo per cui ragionano in un certo modo.
(P3.2) Voglio capire il perché è opposta e la rispetto in quanto tale e se ha buone ragioni potrebbe farmi cambiare idea.
(P3.3) Vedere se uno stesso argomento da due punti di vista differenti può essere sempre utile per questo ascolto attentamente le opinioni opposte cercando di contrargomentare senza giudicarle inferiori o spagliate rispetto alle mie.
(P3.4)
(P3.5) Cerco di rispettarla.
(P3.6) Dipende da come la espone. Se utilizza un tono aggressivo non mi viene da cambiare idea, se invece cerca di esprimere la sua opinione in un tono più calmo, lo ascolto.
(P3.7) Dipende dalle intenzioni, e se è costruttiva. Certamente ci rifletto.
(P3.8) La rispetto pur non condividendola.
(P3.9) Accetto chi ha opinioni diverse dalla mia.
(P3.10) La rispetto perché ognuno è libero di pensare quello che vuole e non deve essere trattato male per questo.
(P3.11) L'opinione opposta deve essere capita, cioè perché non la si condivide. E se non la si condivide è necessario comunque comprenderne le motivazioni.
(P3.12) Un arricchimento e spunto per riflettere su un punto di vista diverso dal mio.
(P3.13) Considero l'opinione opposta in base naturalmente al contenuto, ma anche a come viene esposta. Sono più incline ad ascoltare e magari ad accettarla se è espressa in maniera educata e non aggressiva.
(P3.14) La considero necessaria per ampliare i propri punti di vista
(P3.15) La considero con rispetto se ha delle valide argomentazioni, e se devo cambiare la mia perché noto che sto sbagliando, non ho problemi a farlo. Tuttavia, se sono convinto della mia, rimango della mia opinione.
(P3.16) SE pertinente, preziosa. Bisogna sempre capire chi si ha di fronte però.
(P3.17) Non la condivido ma cerco di ascoltare e capire le ragioni altrui.
(P3.18) Dipende tendenzialmente se la condivido naturalmente la considero valida altrimenti sono più diffidente. In ogni caso ritengo importante rispettare sempre l'altro.
(P3.19) Se qualcuno esprime un'opinione opposta alla mia cerco di ascoltare ed esporre il mio punto di vista, senza imporlo, cercando di trarre dalle opinioni altrui degli spunti per riflettere e chissà mettere in dubbio la mia, d'altronde nessuno può sapere quale sia la verità.
(P3.20) Se è motivata molto utile.
(P3.21) Lo considero come una opinione da ascoltare e rispettare, ma non necessariamente da condividere.

(P3.22) Diversa ma da accettare. È sempre un'opinione.
(P3.23) L'opinione opposta va rispettata e ascoltata.
(P3.24) Ovviamente se sto discutendo penso che la mia opinione sia quella più giusta e per il mio modo di pensare lo è sicuramente perché l'ho prodotta io. Ma l'altra opinione ha sicuramente dei punti che posso condividere e rispettare.
(P3.25) Dipende dai contesti. Generalmente l'accetto se mi si danno basi di discussione solide e non basate su pregiudizi. (...) su alcuni argomenti sono molto intransigente e quindi tendo a mettere enfasi su quello che penso.
(P3.26) Accetto l'opinione opposta anche se non la condivido.
(P3.27) Sono convinta del fatto che le opinioni opposte vanno comunque rispettate. Non tutti possono avere la stessa idea su un determinato tema ed argomento.
(P3.28) Cerco di capire l'opinione opposta alla mia e in base ad essa rispondo, con meno o più tranquillità. Sempre con convinzione.
(P3.29) Può essere anche un modo per riflettere e riconsiderare il mio punto di vista.
(P3.30) Si può non accettare, ma comunque condividere senza dover per forza considerarla completamente sbagliata.
(P3.31) Accettabile se rientra in ciò che penso; se non sono d'accordo provo ad aprire la mente e capire l'opinione altrui.
(P3.32) Un'idea diversa che magari non va condivisa ma accettata e che a volte può farti cambiare opinione.
(P3.33) Va rispettata anche se non condivisa. Ognuno ha le proprie opinioni e non si dovrebbe giudicare una persona se non si è d'accordo con lei.
(P3.34) Spesso non si è d'accordo con le idee degli altri. Rispetto ciò che gli altri pensano solo se non pretendono di farmi pensare come loro. Il confronto è positivo solo se da entrambe le parti si riesce a trasmettere ciò che si pensa, senza avere la pretesa di far cambiare idea all'altro.
(P3.35) Posso non essere d'accordo, ma è mio dovere rispettarla, a patto però che il punto di vista altrui non mi venga imposto.
(P3.36) Rispettabile tanto quanto la mia.
(P3.37) Bisogna rispettare e ascoltare l'opinione altrui anche perché può farti riflettere su qualcosa a cui non avevamo pensato prima di che dibattito e può evidenziare un punto debole della nostra argomentazione, e quindi, opinione. Magari non cambieremo idea ma possiamo vedere la questione da un altro punto di vista.
(P3.38) A volte ho pregiudizi, se sono sicuro di un tema non ascolto e penso che l'opinione altrui sia patetica o infondata. Se parla qualcuno che non rispetto lo ascolto oppure cerco falle nel suo discorso per umiliarlo.
(P3.39) La rispetto, ma se sono fermamente convinta della mia idea non la accetto.
(P3.40) Una opinione differente dalla mia, ma non per questo a tutti i costi sbagliata.
(P3.41) L'ascolto, rispetto ma cerco di far ragionare le persone secondo le mie idee.
(P3.42) Rispetto le opinioni differenti anche se non le condivido e cerco di capire come mai una persona possa aver formulato un determinato ragionamento.
(P3.43) Corretta se cortese.
(P3.44) Giusta e lecita. Va espressa in maniera educata perché bisogna comunque rispettare le opinioni altrui.
(P3.45) L'altra faccia della medaglia da (...), si fa sempre in tempo a cambiare opinione, perciò è molto preziosa l'opinione opposta, affinché possa rafforzare o a volte cambiare una attuale convinzione.
(P3.46) La considero molto, però non mi pongo problemi ad esprimere un disaccordo.
(P3.47) L'opinione opposta mi fa pensare al mio punto di vista e può confermarlo o cambiarlo.
(P3.48) Da rispettare perché penso che ognuno abbia una propria idea delle cose in base anche all'esperienza vissuta.
(P3.49) La ascolto ma posso comunque non dividerla.
(P3.50) Considero che sia importante, è giusto che ognuno abbia le proprie idee e penso sia fondamentale confrontarsi così da poter arrivare ad un punto di accordo e magari avendo imparato nuove cose che prima non si erano mai considerate.
(P3.51) La prendo come spunto per esporre la mia, da una parte cercando di capire l'ideologia su cui si basa, dall'altra analizzandone i punti deboli per poi controbattere.

(P3.52) C'è sempre da imparare da un'opinione differente dalla propria. Bisogna ascoltarla e contestarla con moderazione sempre.
(P3.53) È pur sempre un'opinione quindi nel limite del possibile, si accetta.
(P3.54) Cerco di prenderla in considerazione e di capirla.
(P3.55) Personale e da rispettare, sempre però nei limiti. Se uno dà una opinione dettata dall'ignoranza o dalla scarsa conoscenza delle parti provo a farla ragionare fino ad un certo punto e poi lascio perdere.
(P3.56) Per me l'opinione opposta è l'espressione di un pensiero diverso che non deve per forza prevalere, ma spronare a riflettere.
(P3.57) Un ulteriore punto di vista che può arricchire le nostre conoscenze.
(P3.58) Giusta perché spesso ti fa capire se stai pensando bene oppure male riguardo a un argomento.
(P3.59) Rispetto sempre l'opinione opposta alla mia perché può insegnarmi qualcosa di nuovo e perché ognuno ha il diritto di esprimere le sue idee senza essere attaccato.
(P3.60) A volte quando una cosa non mi sembra ragionevole tendo ad alzare il tono di voce e a non accettare l'opinione opposta. Però di solito ascolto ciò che gli altri hanno da dire.
(P3.61) Se è diversa dalla mia non per questo la considero totalmente sbagliata. Magari argomentando la propria opinione l'altra persona potrebbe anche farmi cambiare idea.
(P3.62) Sempre rispettabile, ma solo soggettivamente condivisibile.
(P3.63) Rispetto le opinioni di tutti, fino a quando non si tratta di violazioni dei diritti umani/civili.
(P3.64) Ben accetta e una possibilità per rivedere la propria idea.
(P3.65) Accetto l'opinione opposta purché venga giustificata.
(P3.66) Penso che sia genuino e maturo ascoltare le opinioni opposte, perché ci si può rendere conto che la propria opinione non è giusta come si pensa.
(P3.67) In quanto opinione sarà sempre rispettata.
(P3.68) Accettabile ma sono libero di non condividerla. La mia opinione su quella persona non cambia.
(P3.69) Da rispettare in ogni caso. Difficilmente se penso una cosa cambio opinione ma rispetto quella degli altri.
(P3.70) Penso che sia giusta altrimenti non sarebbe un dibattito.
(P3.71) Una opinione opposta è sempre un'opinione accetta poiché non è detto che io abbia ragione, e se c'è qualcun altro che riesce a farmi vedere le cose sotto un altro punto di vista è sempre apprezzato.
(P3.72) Io cerco di rispettare le opinioni diverse dalle mie anche se magari non le condivido.
(P3.73) A volte è utile per vedere le cose da un punto di vista differente dal proprio.
(P3.74) Considero necessario e utilissimo ascoltare l'opinione opposta alla mia per avere altri parametri di giudizio sulle cose, anche nel caso in cui l'opinione altrui non rispecchi la mia idea.
(P3.75) Giusta ma non mi deve influenzare. Dovuta a esperienze diverse dalle mie e di conseguenza diverse.
(P3.76) La rispetto, ognuno ha un proprio pensiero soggettivo, dettato anche dalle esperienze personali.
(P3.77) Se l'opinione opposta è una critica costruttiva la ascolto, la valuto e se la ritengo corretta, la condivido. In caso contrario, cerco di ignorarla (qualora sia una critica becera ovviamente).

<b>4. Durante uno scambio di opinioni, consideri accettabile che non si rispetti il turno di parola dell'interlocutore? Spiega il perché.</b>
(P4.1) No. È giusto che ognuno abbia il tempo necessario per parlare. Io posso esporre la mia idea in un minuto, ma un'altra persona può necessitare il doppio del tempo.
(P4.2) No, perché è mancanza di rispetto e crea confusione.
(P4.3) No perché non si riesce a capire in fondo il punto di vista dell'altro se non lo si lascia terminare il proprio discorso.
(P4.4) Non rispettare il turno di parola è scortese però con l'accendersi della discussione è normale agitarsi e comportarsi in maniera scortese, senza volerlo. Quindi è per me accettabile che non si rispetti il turno di parola, a patto che si sia in un contesto informale, possibilmente con persona che si conosce.
(P4.5) In realtà no, credo sia scortese da parte di una persona non aspettare che l'altro/a finisca di parlare.

(P4.6) Secondo me no, bisogna rispettare il turno. No sarebbe una discussione vera se fosse così e non avrebbe senso esporre la propria opinione se non venissimo ascoltati dalle altre persone che partecipano alla discussione.
(P4.7) Sì lo accetto perché se è un argomento molto sentito è difficile trattenersi. Bisogna però avere dei limiti.
(P4.8) No, non lo accetto perché tutti hanno diritto di esprimersi.
(P4.9) No, perché altrimenti non si capisce nulla e tutti si parlano sopra. Ognuno deve rispettare il proprio turno per esprimere la propria opinione.
(P4.10) No, perché è una mancanza di rispetto nei confronti di chi parla.
(P4.11) Non considero accettabile non rispettare il turno di parola perché dimostra maleducazione e indisponibilità nella comprensione delle motivazioni altrui.
(P4.12) No in quanto sarebbe una lotta per far prevalere la propria tesi e non più uno scambio di opinioni, dato che cesserebbe l'elemento fondamentale: l'ascolto.
(P4.13) La considero accettabile fino ad un certo punto. È normale che la discussione si animi e spontaneamente una persona abbia l'istinto di reagire immediatamente alle parole dell'interlocutore, non rispettando quindi i turni di parola. Tuttavia deve essere dato spazio all'altra persona per esprimere la sua opinione senza interrompere eccessivamente, o la discussione rischia di diventare unilaterale.
(P4.14) No perché bisogna lasciar esprimere per intero i concetti altrui.
(P4.15) Sì perché credo sia normale quando si è in tanti e ognuna ha qualcosa da dire. Non si devono però alzare i toni e interrompere sempre gli altri.
(P4.16) Sì, ormai è nella nostra "cultura", non mi offendo se capita a me come spero non offenda quelli con cui parlo. Anche perché tante volte piuttosto di sentirti un monologo di un'ora (quando sai esattamente dove arriverà e cosa dirà ((vedi amici logorroici)), è sempre meglio tarpargli le ali appena possibile).
(P4.17) Non lo considero accettabile perché altrimenti non è più uno scambio di opinioni.
(P4.18) Sì penso sia naturale interrompere (moderatamente) l'altro. Credo che sia un processo normale perché mentre l'altro dice qualcosa vogliamo rispondere punto per punto alle argomentazioni.
(P4.19) Credo che quando il dibattito entra nel vivo, sia quasi inevitabile commentare o esprimere accordo o disaccordo, ma rimane comunque fondamentale esprimersi nel rispetto di chi ha la parola e lasciar finire il discorso.
(P4.20) No, no lo considero accettabile perché è un atteggiamento maleducato e fine a se stesso che anzi, peggiora la discussione e contribuisce a creare una pessima atmosfera.
(P4.21) No, perché in questo modo chi sta parlando non si sentirebbe libero di esprimere i propri pensieri e si sentirebbe attaccato.
(P4.22) Assolutamente no. Ognuno deve avere il tempo di formulare il suo concetto senza problemi.
(P4.23) Assolutamente no! Tutti hanno diritto di esprimersi generalmente penso: non fare agli altri ciò che non vuoi che ti sia fatto. Per questo non mi sembra corretto non rispettare i tempi e le opinioni dell'altro.
(P4.24) No, non credo sia accettabile perché nel momento in cui delle voci si sovrappongono, nella produzione del secondo messaggio, uno dei due alzerà la voce. Credo che sia maleducato come atteggiamento ma anche controproducente e confusionario.
(P4.25) È una cosa abbastanza accettabile, ma sarebbe meglio che si parlasse uno alla volta. Primo per non creare confusione e secondo perché è una forma di rispetto.
(P4.26) Non lo considero accettabile perché non è educato parlare sopra qualcuno.
(P4.27) Non penso sia giusto, credo che il rispetto del turno di parola sia fondamentale si vuole giungere ad una condivisione positiva e soprattutto matura dell'argomento.
(P4.28) No, è maleducato e fa innervosire l'interlocutore; inoltre si fa confusione e non si riesce a capire nessuno.
(P4.29) No perché si crea una situazione di confusione dove non si capisce più le proprie opinioni.
(P4.30) No, assolutamente. Bisogna far parlare per poter capire realmente ciò che pensa per poi poter ribattere in caso.
(P4.31) No, perché si risulta maleducati e senza rispetto. Prima parla una persona e poi l'altra.
(P4.32) No, si tratta di rispetto nei confronti dell'altra persona che sta parlando.
(P4.33) In genere non molto perché è un comportamento abbastanza scortese e maleducato, però dipende dall'interlocutore, magari con un amico o altri ragazzi è più giustificato anche se potrebbe comunque dar fastidio se è un comportamento che si ripete in maniera eccessiva.

(P4.34) Non è accettabile, perché affinché un'opinione venga trasmessa senza fraintendimenti è necessario aspettare che l'altro spossa finire di esprimersi.
(P4.35) No, perché se io ho diritto ad esprimere la mia opinione, ne hanno diritto anche gli altri.
(P4.36) No, assolutamente bisogna far parlare le persone senza interrompere. No rispettare i turni di parola è maleducazione.
(P4.37) E' accettabile se accade raramente e se l'intervento è costruttivo. Se invece si interrompe per ribadire la propria opinione senza ascoltare l'altro, è un gesto scortese e maleducato.
(P4.38) Tra amici può entro certi limiti esserci sovrapposizione. In contesti più formali, o universitari o in famiglia è necessario rispettarli, per capire il punto di vista altrui.
(P4.39) No, penso sia irrispettoso. È giusto che ognuno si esprima per bene appunto per dar maggior forza e sostegno a quel che sta dicendo. Sono consapevole però del fatto che in determinate situazioni questa cosa è inevitabile, poiché subentrano emozioni quale rabbia e nervoso.
(P4.40) No, perché oltre ad essere una forma di maleducazione è anche inadeguata ai fini di un dibattito, perché non si riesce a cogliere l'opinione opposta.
(P4.41) La considero accettabile solo se si limita a piccoli commenti, esclamazioni, che sorgono naturali in un dibattito.
(P4.42) Considero inaccettabile questo perché dimostra una mancanza di educazione dell'individuo. Infatti si presenta come una persona che non sa realmente relazionarsi con gli altri.
(P4.43) No perché non è educato.
(P4.44) Sì può capitare, ma non deve essere una cosa continua. Potrebbe essere molto scortese.
(P4.45) Non lo considero accettabile perché se una persona ha voglia di parlare da solo lo faccia, ma in un gruppo bisogna dare il proprio turno di parola senno non si capirà nulla.
(P4.46) Non lo considero accettabile perché tutti devono dire qualcosa altrimenti diventa un monologo, anzi se qualcuno parla poco, va messo in mezzo.
(P4.47) No, non la considero accettabile perché è mancanza di rispetto.
(P4.48) No, perché ognuno deve avere la possibilità di parlare e di poter esprimere la sua opinione nel modo più chiaro possibile.
(P4.49) Sì, perché se è un argomento che tocca un interlocutore nel profondo si è più spontanei e istintivi. Non la trovo una cosa scortese, purché si rispettino le altre persone.
(P4.50) No perché è giusto che chiunque abbia il diritto di esprimere le proprie opinioni. A volte può servire per interrompere discorsi inutili, ma lasciare parlare tutti ritengo sia l'opzione migliore.
(P4.51) No, indipendentemente dalla correttezza altrui e dalla validità dell'opinione trovo maleducata e controproducente non attendere il proprio turno per esporre un'idea.
(P4.52) E' inaccettabile perché ognuno deve avere la possibilità di esprimere il proprio parere che sia giusto o sbagliato, condiviso o meno. Si rispetta anche per rispetto dell'altro.
(P4.53) Di certo si rispetta per educazione ci sono casi estremi nei quali è più consentito ribattere però tendo sempre a trattenermi.
(P4.54) No, non lo accetto perché una persona deve avere la opportunità di confrontarsi esprimendo al meglio e in modo tranquillo quello che pensa, senza interruzioni.
(P4.55) Finché l'interruzione viene fatta senza cattiveria e non per mettere in difficoltà l'interlocutore la accetto. Lo scambio di opinioni deve però permettere a tutti di iniziare e finire il proprio discorso (anche se interrotti).
(P4.56) No non lo considero accettabile perché è quasi come negare la libertà di espressione dell'altro.
(P4.57) No, perché non ci sarebbe un corretto scambio di idee e si creerebbe confusione.
(P4.58) No, non lo considera accettabile perché in uno scambio di opinioni si deve sempre rispettare il turno per permettere all'altro di parlare.
(P4.59) Assolutamente no perché è importante ascoltare l'opinione degli altro prima di esprimere la propria.
(P4.60) Non lo considero giusto però e accettabile che in un dibattito molte volte si creino queste situazioni.
(P4.61) Non lo trovo accettabile per un fatto di educazione e perché dato che vorrei fare ascoltare agli altro ciò che penso io, allora anche io ascolto ciò che pensano gli altri e poi, se non condivido, rispondo, ma sempre cortesemente.



(P4.62) Assolutamente no. A mio parere, è la dimostrazione di uno scarso interesse nei confronti di chi sta parlando, volendo quindi osannare ed elogiare solo il proprio punto di vista.
(P4.63) Alle volte può capitare, ma quando diventa una cosa continua non lo accetto.
(P4.64) Sì perché se uno fa un discorso molto lungo ci si può dimenticare qualche cosa e quindi ribattendo al momento si chiariscono tutte le cose. Però bisogna sempre avere un atteggiamento educato e non di imposizione.
(P4.65) In generale no, anche se dipende dal contesto, ma sempre entro certi limiti. In contesti formali lo trovo inaccettabile perché crea confusione e non permette di capire completamente l'opinione dell'interlocutore.
(P4.66) No, perché ognuno ha il diritto di poter parlare e esprimere la sua opinione anche se gli altri non sono d'accordo. È una questione di principio e rispetto.
(P4.67) Sì, è un qualcosa molto comune, ci sono abituato, se non dovesse succedere temerei di non essere ascoltato davvero, tuttavia l'interrompere non deve negare la possibilità altrui di esprimersi.
(P4.68) Non lo trovo giusto più che altro perché si crea sempre più confusione e si finisce per non capire nulla e non si arriva ad uno scambio "proficuo" di opinioni.
(P4.69) Non lo considero accettabile perché prima di ribattere è fondamentale ascoltare cosa hanno da dire gli altri.
(P4.70) No, perché credo che tutto abbiano il diritto di esprimere la propria opinione.
(P4.71) È accettabile che non si rispetti il turno di parola in base al contesto, se si parla informalmente tra amici, può essere accettato. Tutto però deve avere moderazione. Se invece si tratta di un contesto universitario/lavorativo, è giusto che ognuno rispetti il suo turno.
(P4.72) No, perché se si vuole avere una discussione da persone mature bisogna rispettarsi a vicenda.
(P4.73) No non è accettabile perché è mancanza di rispetto ma a volte in un dibattito, si è presi dalla foga di far valere le proprie opinioni quindi può capitare.
(P4.74) Non lo considero corretto perché ognuno ha la propria visione delle cose ed è quindi giusto che tutti possano esporla in maniera completa ed esaustiva, anche se in un contesto come quello visto nei video è inevitabile che ci siano interruzioni durante gli scambi.
(P4.75) Non è accettabile per solo educazione. Quando uno parla bisogna solo ascoltare e pensare a quello che dice e non essere frettolosi.
(P4.76) Non lo considero accettabile perché può voler dire che una persona considera importante solo quello che pensa lei e non le importa del pensiero degli altri.
(P4.77) No, non mi pare opportuno perché in primo luogo, mostra poco rispetto per gli altri e in secondo luogo, si rischia di lanciarsi in giudizi affrettati avendo udito solo parzialmente l'opinione altrui.

*Anexo 5 – La percepción de lo adecuado*

Se les pide a los miembros de GI y del GNE que indiquen la razón según la cual han considerado adecuada o no la forma de debatir como adecuada al contexto. Se recogen a seguir las respuestas recogidas.

<b>GI<sup>1</sup></b>
<b>FRAGMENTO #1</b>
<p><b>PREGUNTAS ACTIVIDAD DIDÁCTICA DE REFLEXIÓN</b> <b>PARTE I.II</b></p> <p>3. ¿Crees que la forma de debatir es adecuada a la situación?</p> <p style="text-align: center;">SÍ <input type="checkbox"/>                      NO <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;">3.1 ¿Por qué?</p>
<b>SÍ, ¿POR QUÉ?</b>
(1.S.1) Si porque los chicos esponen sus ideas.
(1.S.2) Porque eso es un tema muy importante por eso es justo que los jovenes digan sus opiniones y si es necesario espongan argumentos uno en contra del otro.
(1.S.3) Se trata de un intercambio entre chicos.
(1.S.4) Porque es una conversación entre chicos de la misma edad, en un ambiente que no es formal.
(1.S.5) Si porque es un debate entre estudiantes.
(1.S.6) Porque son chicos y chicas jovenes, compañeros de clase, que están teniendo una discusión espontanea, pues aunque el tono de voz suba un poco está bien, es un indicador de sinceridad.
(1.S.7) Porque las personas que participan en el debate tienen la misma edad, están en un aula y no tienen que utilizar un lenguaje formal entre ellos.
(1.S.8) Porque están entre jovenes compañeros de clase sin formalidad.
(1.S.9) Porqué no es un ámbito formal.
(1.S.10) Es un tema bastante debatido, claro, que cada uno quiere avalecer su opinión y además son todos chicos, y es sobretodo entre ellos que se debate sobre la legalización.
(1.S.11) Es una clase universitaria entre colegas.
(1.S.12) Es un contexto informal entre compañeros.
(1.S.13) Porque es un tema muy complicado y mucha gente tiene ideas diferentes. La actitud no es tranquila.
(1.S.14) Son jóvenes que intercambian sus opiniones.
(1.S.15) Porque son chicos y chicas jovenes y estan hablando de una cosa bastante tabú y que afecta muchos jovenes.
(1.S.16) Es un grupo de joven que hablan sobre un tema muy sencillo especialmente entre los jovenes.
(1.S.17) Porque los chicos logran debatir si ser descorteses y vulgares y respetan la opinión de los otros.
(1.S.18) Porque veo que son jovenes en clase y es una forma colloquial y informal adecuada a la situación.
(1.S.19) Porque se encuentra en un lugar adecuado para debates similares.
(1.S.20) Porque están en una clase.
(1.S.21) Creo que es normal reaccionar en una manera un poco agresiva a la hora de defender una opinión personal.
(1.S.22) Porque estan en una escuela entre comapñeros y todos son jovenes.
(1.S.23) Porque cada vez que se habla de drogas hay siempre gente ignorante que no sabe lo que dice. No se puede hablar de un "tabú" "cortesemente".
(1.S.24) Porque son estudiantes que debaten con un profesor, la atmósfera es serena, y es un intercambio de ideas normal y útil con los estudiantes.
(1.S.25) Porque es un debate informal entre personas sobre un tema específico.
(1.S.26) Porque ellos estan proponiendo sus ideas en manera educada y se estan confrontando.
(1.S.27) Porque creo que los hablantes tienen más o menos la misma edad.

<sup>1</sup> Se transcriben las respuestas de los informantes, tal por como se encuentran escritas en las pruebas, por tanto inclusive de eventuales errores.

(1.S.28) Porque son compañeros de escuela y es normal debatir así.
(1.S.29) Es un contesto universitario, y aquí mayormente porque no hay un prof, se tendría que debatir sobre todos los asuntos, sin tener miedo de dar la propia opinión. Sin embargo se tiene que mantener siempre la tranquilidad. En general, el intercambio de ideas es algo positivo.
(1.S.30) Porque cada uno tiene su opinión y la expone en el respeto de los otros.
(1.S.31) Porque es un tema muy sentido por los jóvenes y intentan argumentar sus opiniones.
(1.S.32) Porque son un grupo de jóvenes que hablan en un contexto informal, es normal que la actitud no se muy cortés.
(1.S.33) Cuando los chicos hablan, lo hacen con respeto.
(1.S.34) Porque es una situación informal, donde todos pueden hablar liberamente y expresar su opinión.
(1.S.35) Sí yo creo que la forma de debatir es adecuada a la situación porque es un debate entre estudiantes
(1.S.36) Porque son chicos jóvenes que dibatan sobre algo y tienen puntos de vista diferentes.
(1.S.37) Porque es un debate en clase y la posición de las mesas es correcta. Todos pueden mirarse el uno al otro.
(1.S.38) Yo creo que es la mejor manera para discutir por el simple hecho que son sin profesor y pueden hablar en manera libre.
(1.S.39) Porque es una clase universitaria, hablan jóvenes estudiantes. Creo que es el ambito mejor para debatir de este tema.
(1.S.40) Porque son chicos jóvenes y utilizan una forma de lenguaje muy informal.
(1.S.41) Porque todos pueden decir lo que piensan libremente y, también, como están dispuestos los pupitres nos hace ver esto. Todos se ven, así pues todos se escuchan.
(1.S.42) No creo que se trate de un contexto formal entonces las personas se interrumpen y hablan cuando quieran.
(1.S.43) Porque es normal que en un debate las personas se "scaldano" cuando cuentan sus propias opiniones.
(1.S.44) Porque cada persona intenta convencer a otras personas de su idea y por eso hay un intercambio de opiniones.
(1.S.45) Porque esta forma es tranquila y respetosa de los demás.
(1.S.46) Porque hay un intercambio entre jóvenes que discuten sobre un tema de orden cotidiano y expresan sus pensamientos.
(1.S.47) Porque estamos en un aula entre compañeros que se enfrentan sobre un tema delicado y es normal que haya opiniones diferentes.
(1.S.48) Porque si estás en el escuela donde esa, tiene que enseñarte la manera justa de contextualizar es adecuado así.
(1.S.49) Porque es un debate entre estudiantes. Se están confrontando jóvenes con opiniones diferentes.
(1.S.50) Porque están hablando entre amigos, hay respeto pero es un tono coloquial.
(1.S.51) No hablan a voz más alta y cada uno puede decir lo que piensa.
(1.S.52) Porque al principio cada persona respeta a los turno si gritar. Cada estudiante justifica su opinión de manera cortés.
(1.S.53) Porque tienen opiniones diferentes y cada uno dice la propia con tonos diferentes.
<b>NO, ¿POR QUÉ?</b>
(1.N.1) Porque las argumentaciones de las varias personas no concluyen realmente, y otras personas hablan antes del momento en el que una otra haya concluido. No son respetados los turnos de palabra.
(1.N.2) Hablan uno sobre el otro y no se entiende claro.
(1.N.3) No porque los chicos no esperan a los demás para decir sus opiniones y así no se puede hacer un verdadero confronto y intercambio de opiniones.
(1.N.4) Porque debatir en esta manera no sirve y las personas se enfadas.
(1.N.5) Porque están debatiendo durante una clase y todos deberían esperar su turno para hablar. En cambio, en el vídeo los estudiantes hablan de forma agresiva y no dejan hablar a los demás porque quieren defender su posición con respecto al tema de las drogas.
(1.N.6) Porque están en una clase universitaria y porque es importante respetar las personas con las que se habla.
(1.N.7) Porque están en la aula de una universidad y hay un registro lingüístico de utilizar.
(1.N.8) Porque, como se encuentran en un contexto universitario, lo más adecuado sería dar argumentaciones objetivas, pero ellos no lo están haciendo, solo están expresando opiniones personales y sus puntos de vista.
(1.N.9) No creo que la forma de debatir sea adecuada a la situación porque las personas se cortan la palabra y no dejan ni que el interlocutor termine su frase antes de contestar.
(1.N.10) Porque estamos en un aula universitaria y es necesario ser respetuosos, mientras que aquí todos gritan y no escuchan.
(1.N.11) Porque están hablando de manera informal. En realidad este asunto merecería otro tipo de debate.
(1.N.12) Porque la conversación se desarrolla en clase y debería ser más formal y con más argumentos. En este caso, me parece más una conversación entre amigos sin la presencia de un profesor.

(1.N.13) Porque hablan en voz alta y muchas veces interrumpen a los demás.
(1.N.14) Porque no se entiende bien lo que dicen, esto porque hablan todos juntos gritando.
(1.N.15) Porque las personas hablan todos juntos y según mí cada uno tiene que hablar libremente.
(1.N.16) Porque los chicos están en una sede universitaria y para mí tendrían que hablar de manera más coloquial y no como si fuesen en un pub.
(1.N.17) Porque en un conflicto verbal tenemos que respetar las opiniones de todos con turno de palabras.
(1.N.18) Por el simple hecho que como etamos en una clase tendrían que levantar la mano para hablar.
(1.N.19) Aunque es un dibatito informal entre una clase debería ser más delicado por el tipo de tema.
(1.N.20) Porque están en la universidad, es decir un lugar académico que implica respeto.
(1.N.21) Porque las personas se interrumpen sin oír lo que los otros piensan.
(1.N.22) Porque están en un ambiente universitario, donde se pueden hacer debates pero con el justo tono y no en voz demasiada alta.
(1.N.23) Porque se va a crear mucha confusión y nadie logra esponer su argumentación como quería.
<b>FRAGMENTO #2</b>
<b>SÍ, ¿POR QUÉ?</b>
(2.S.1) Porque están discutiendo animatamente pero con respeto.
(2.S.2) Porque son en un contexto informal y es normal que se interrumpen
(2.S.3) Por que todos/as tienes diferentes opiniones y están muy convencidas/os en explicarse.
(2.S.4) Porque es normal que en un debate cada persona exprese su propia opinión, lo importante es hacerlo en el respeto de los otros y escuchar.
(2.S.5) Aquí el tono de la voz es más tranquilo y se respeta un poco más el turno de palabra, demostrando sus propias ideas en agredir el otro.
(2.S.6) Porque están a la escuela y cada uno expresa su opinión.
(2.S.7) Porque, como en el fragmento anterior, los hablantes son compañeros de la universidad.
(2.S.8) Porque es una conversación normal y neutral sobre un argumento de actualidad.
(2.S.9) Porque las personas discuten de manera civil
(2.S.10) Parece que se respetan, no tienen la misma opinión pero se hablan civilmente.
(2.S.11) Porque en este caso están usando datos más objetivos en sus argumentaciones.
(2.S.12) Porque cada uno tiene su idea y son estudiantes universitarios.
(2.S.13) Porque es normal cambiar el tono de voz y decir algo malo a otras personas también si no queremos.
(2.S.14) Porque contrargumenta las opiniones del chico de manera educata.
(2.S.15) Porque se portan de forma educada, respetan su turno para replicar y además no tienen una actitud arrogante.
(2.S.16) Creo que la universidad es un lugar adecuado para debatir.
(2.S.17) Porque es un argumento fundamental y es normal que las personas no estén de acuerdo.
(2.S.18) Porque debatir en manera cortés es mucho de ayuda en situaciones como esta.
(2.S.19) Aquí también se habla del mismo argumento, y es normal que se hable de manera bastante animada.
(2.S.20) Porque todos explican sus opiniones en manera adecuada a la clase universitaria.
(2.S.21) Porque hablan argumentando de manera que se entienda.
(2.S.22) Adecuada al contexto universitario.
(2.S.23) Es una conversación entre colegas de la universidad.
(2.S.24) Porque el tema que se debate es muy controvertido, no es lineal y es normal que cada uno tiene una opinión muy compleja y diversificada.
(2.S.25) Porque el contexto es informal.
(2.S.26) Por la misma motivación: estamos en un contesto de debate informal, no cortés pero adecuado.
(2.S.27) Estamos en un contexto universitario, como he dicho antes, es adecuado el nivel de informalidad entre los interlocutores.
(2.S.28) Porque es normal que en una discusión los ánimos se calienten un poco.
(2.S.29) Las personas que dibaten han tenido un tono de la voz bastante calma.
(2.S.30) Parecen compañeros que se conocen bien y se respetan.
(2.S.31) Por que estamos en una clase universitaria, por tanto veer los jovenes que hablan y exponen su opiniones es muy constructivo aunque se hablan uno sobre el otro.
(2.S.32) Es en un contesto universitario y los chicos me aparece que sean bastante preparados sobre lo que dicen.
(2.S.33) Porque están tranquilos
(2.S.34) Misma razon del FRAGMENTO#1 (GC9) La organización de las mesas es adecuada.

(2.S.35) Cada participante afirma su opinión; los otros escuchan y si no están de acuerdo expresan su opinión.
(2.S.36) Sí porque está hecha en forma cortés.
(2.S.37) Estamos en una clase universitaria y no sería justo gritar o escuchar lo que los otros quieren decir.
(2.S.38) Porque los dos tienen ideas claras sobre este tema y quieren expresarlas.
(2.S.39) No es un contexto formal.
(2.S.40) Porque es un ámbito de aprendizaje donde los jóvenes tienen que hablar de temas actuales también intercambiar sus opiniones.
(2.S.41) Porque los dos no están de acuerdo pero no gritan y sostienen sus opiniones claramente.
(2.S.42) Porque es un debate entre estudiantes, no es una situación muy formal.
(2.S.43) Porque son dos compañeros que exponen sus propias ideas en un contexto de debate.
(2.S.44) Porque siempre hay chicos que la misma edad que debaten en un contexto informal.
(2.S.45) Por que los jóvenes tienen que saber y aprender sobre este argumento.
(2.S.46) Hablan pocas personas y con calma.
(2.S.47) Porque se trata de compartir opiniones diferentes.
(2.S.48) Porque es informal pero siempre sin exagerar.
(2.S.49) Porque es una forma de hablar adecuada a la situación muy informal.
(2.S.50) Porque los estudiantes expresan sus opiniones defendiéndolas.
(2.S.51) Porque cada uno dice su opinión sin gritar.
(2.S.52) Porque se entienden de manera adecuada las ideas de todos los participantes.
(2.S.53) Cada uno de los estudiantes expresa su opinión y escucha la opinión del otro.
(2.S.54) Nadie falta de respeto a nadie y la conversación se presenta correcta.
<b>NO, ¿POR QUÉ?</b>
(2.N.1) La actitud de los estudiantes es muy relajada con el profesor, parece su amigo. No me parece adecuado en este contexto.
(2.N.2) Aunque es más cortés que el intercambio del fragmento que, no creo que sea adecuado porque están en una clase universitaria.
(2.N.3) Porque hay confusión y un tono de voz alto. Lo más es el uso de "¿ah sí?", que en mi opinión no es una forma cortés de intercambiar.
(2.N.4) Están debatiendo sobre un argumento que es muy complicado y que tiene que ser tratado con tranquilidad.
(2.N.5) Porque hablan todos juntos y a veces no se entiende nada.
(2.N.6) Hablan en modo bastante provocatorio y con voz alta.
(2.N.7) Porque cambian los tonos de la voz, no se respetan los turnos de palabra y tampoco las opiniones / argumentaciones de los otros.
(2.N.8) No porque están en un aula universitaria.
(2.N.9) Porque no es un tema tan delicado y en cambio es un tema donde se puede argumentar mucho.
(2.N.10) Porque creo que es importante debatir de manera adecuada pero analizar bien el problema.
(2.N.11) Porque el debate se hace más rápido y no se respetan los turnos de palabra, pero el contexto es universitario y formal.
(2.N.12) Cada uno habla sobre su experiencia personal.
(2.N.13) No creo que la forma de discutir sea adecuada a la situación porque el chico moreno sigue interrumpiendo a Ester mientras ellas exponen sus propias opiniones argumentándolas.
(2.N.14) Porque el chico no permite a la chica expresar su opinión y no es justo porque en un debate todos tienen que expresar su opinión pues se contestan las opiniones.
(2.N.15) Porque se interrumpen mucho.
(2.N.16) Porque están en un ámbito académico.
(2.N.17) Porque el segundo interlocutor sigue interrumpiendo a la chica que, por esto, tiene dificultades en explicar su pensamiento.
(2.N.18) Porque no hay turnos de palabra y el tono de las voces es muy fuerte.
(2.N.19) Están en un contexto universitario y tienen que exponer sus opiniones mejor.
(2.N.20) No hay turnos de palabra bien evidentes, es decir que para tomar palabra no levantan la mano.
(2.N.21) Porque no respetan los turnos de palabra ni las opiniones diferentes.
(2.N.22) Porque se utilizan un tono bastante descortés y no respetan las opiniones del otro.
<b>FRAGMENTO #3</b>
<b>SÍ, ¿POR QUÉ?</b>

(3.S.1) Porque es un contesto informal.
(3.S.2) Todos tienes una idea diferente y todos contrargumentan la idea del "organismo" independiente.
(3.S.3) Porque hay mucha coloquialidad y todos escuchan lo que dicen los otros.
(3.S.4) Todos son estudiantes.
(3.S.5) Porque se expresan opiniones de manera adecuada.
(3.S.6) Aquí parece más como un intercambio de opiniones, en cambio antes me parecía que no siempre intentaba
(3.S.7) Imponer su opinión sobre los demás.
(3.S.8) Porque es un debate y muchos de ellos quieren expresar su propia opinión.
(3.S.9) Porque aunque los hablantes hablan muchas veces al mismo tiempo, tienen respeto y al final parece que tienen todos la misma idea.
(3.S.10) Porque están debatiendo de forma más educada que en los otros videos y, por eso, es más adecuada a la situación.
(3.S.11) Pienso que al final no exageran mucho y su manera de debatir es adecuada a la situación en que se encuentran.
(3.S.12) Porque hay solamente un imperativo.
(3.S.13) Las risas.
(3.S.14) Hablan con españoles y se entiende bien no obstante diferentes voces se superponen.
(3.S.15) Es una conversación informal.
(3.S.16) Sono todos jóvenes que hablan de un tema actual y muy controvertido, cada uno intenta avalorar su opinión.
(3.S.17) El contexto no es formal.
(3.S.18) Entre chicos de la misma edad y pertenencia social es admitido.
(3.S.19) Como los fragmentos precedentes, estamos en un contexto coloquial e informal.
(3.S.20) Porque más o menos la mayoría de los estudiantes interactúan todos entre ellos.
(3.S.21) Porque los estudiantes consiguen mantener cierta seriedad, no obstante unas veces se hacen un poco agresivos.
(3.S.22) Cada uno expone su opinión respetando los otros.
(3.S.23) Son compañeros de curso.
(3.S.24) Está adecuado porque se trata de jóvenes y estamos en un contexto informal.
(3.S.25) Los que hablan se ven que son preparados.
(3.S.26) Es una forma adecuada a la situación muy informal.
(3.S.27) Porque estamos en un contexto universitario pero ellos hablan con respeto y sin exagerar.
(3.S.28) Defienden sus opiniones.
(3.S.29) Porque hablan y ríen entre ellos, no se gritan en la cara.
(3.S.30) Todas las opiniones se entienden de manera muy clara.
(3.S.31) Cada uno expresa su opinión y se confrontan sobre el mismo argumento.
(3.S.32) Porque están hablando entre jóvenes de temas muy fuertes.
(3.S.33) Porque es un debate.
(3.S.34) Por que no se está luchando no obstante hayan diversos pareceres, este es respeto.
(3.S.35) Porque siendo un debate es normal que todos quieren tomar palabras pero en este caso, a pesar de la confusión, ellos comparten un pensamiento común.
(3.S.36) Porque son chicos que se enfrentan, tienen opiniones distintas y cada uno está convencido en su opinión.
(3.S.37) Estamos en un contexto universitario pero no se interrumpen los que hablan.
(3.S.38) Todos pueden expresar su opinión y tomar parte en el debate.
(3.S.39) Porque son jóvenes estudiantes solo están hablando de un argumento muy actual.
(3.S.40) Todos expresan su opinión y los otros escuchan.
(3.S.41) Saben que con el voto pueden cambiar muchas cosas.
<b>NO, ¿POR QUÉ?</b>
(3.N.1) Se interrumpen continuamente.
(3.N.2) Aquí hay demasiada confusión
(3.N.3) Por que se encuentran en un ambiente universitario
(3.N.4) Porque es muy confusa y parece que están discutiendo sobre argumentos personales.
(3.N.5) Son casi maleducados en este video no respetan los turnos de palabra pero también se expresan muy mal entre ellos.
(3.N.6) Porque no se respetan los turnos de palabra y los tonos no son formales.
(3.N.7) Porque ahora estoy viendo bien como otras palabras pueden tener un peso. Antes no podía entenderlas bien debido al ruido.

(3.N.8) Porque unos estudiantes durante el debate se ríen y no me parece correcto hacia los compañeros que están hablando.
(3.N.9) Porque no se comprende nada, los chicos hablan uno sobre el otro y hacen un gran fracaso.
(3.N.10) Es un tema muy sencillo y complicado y tiene que ser debatido con objetividad y con documentaciones.
(3.N.11) Porque no parece que quieran debatir en serio.
(3.N.12) Tendrían que estar más tranquilos.
(3.N.13) Porque hay risas y confusión.
(3.N.14) No se escuchan las otras opiniones.
(3.N.15) Están en un aula universitaria.
(3.N.16) Se encuentran en un contexto universitario.
(3.N.17) Creo que es bastante cortés la actitud pero el tema de la discusión es muy difícil y tienen que escucharse más.
(3.N.18) Los turnos de palabra no son respetados.
(3.N.19) Los estudiantes no levantan la mano para hablar.
(3.N.20) Porque hay mucha confusión y risas y no se respeta los turnos de palabra.
(3.N.21) Porque no respetan los turnos de palabra y tienen un tono descortés.
(3.N.22) Porque algunos hablan sin respeto por los otros que han empezado a discutir antes.
(3.N.23) Están en un ámbito universitario.
(3.N.24) Porque hay mucha confusión.
(3.N.25) Porque algunos se ríen de lo que los otros están diciendo.
(3.N.26) Estamos en un contexto universitario y es necesario mantener una cierta forma.
(3.N.27) Los interlocutores no respetan absolutamente el turno de palabra.
(3.N.28) No es un contexto formal pero nadie respeta los turnos de palabra entonces hay mucha confusión.
(3.N.29) Porque hay demasiadas risas sobre las palabras que uno dice.
(3.N.30) Debería ser más tranquila y formal.
(3.N.31) Las mesas permiten un buen debate pero este debate no es planeado bien.
(3.N.32) El tema tendría que ser debatido de otra forma.
(3.N.33) Los participantes no respetan los turnos de palabra.

GNE
<b>ENCUESTA TELEMÁTICA</b>
Pregunta 3: Justifica con ejemplos tu respuesta. (En relación a la pregunta 2: ¿Crees que la forma de debatir en los tres vídeos es adecuada a la situación?)
(GNE.A.1) En mi opinión, la actitud es más bien cortés y adecuada a la situación: un debate más entre pares en España. No veo conflictividad particular ni nada atípico para situaciones comunicativas de este tipo en España.
(GNE.A.2) Pueden parecer un poco rudos, o con un tono agresivo. Pero también es cierto que siempre se discute de esa manera.
(GNE.A.3) Por otra parte, se discutió un tema muy polémico, como es el de las adicciones y el fragmento elegido no puede entenderse fuera de contexto.
(GNE.A.4) No utilizan expresiones vulgares, escuchan las opiniones.
(GNE.A.5) Aunque existan interrupciones se suele respetar el turno.
(GNE.A.6) No todo el fragmento es inadecuado.
(GNE.A.7) Es una conversación/debate informal entre compañeros o amigos, por lo que las interrupciones y las maneras de expresarse creo que se ajustan a la situación comunicativa.
(GNE.A.8) Se trata de debates distendidos, y más o menos se respeta el turno de palabra.
(GNE.A.9) En general, hay un marco de respeto. Se escuchan las opiniones y cada quien puede dar su punto de vista.
(GNE.A.10) No hay un moderador, ni orden alguno.
(GNE.A.11) Sí creo que son todos intercambios corteses, si bien la actitud de los hablantes pueda no parecer cordial, sobre todo en el FRAGMENTO 3. Pero si las considero corteses, pues en ningún momento se falta al respeto. Hay disensiones de opiniones, "robo" de turnos, pero es lo esperable dentro del contexto del debate; y más, con un tema tan controvertido.
(GNE.A.12) En un debate con varias personas se dan interrupciones, llamadas de atención con imperativos, cambios de tono, gestos para llamar la atención, etc.
(GNE.A.13) Se atropellan unos a otros.

(GNE.A.14) En los tres están dentro del debate moderado, pero es en el tercero donde no llegan al límite de estar a punto de discutir.
(GNE.A.15) En contextos culturales diferentes se establece solicitud de turno alzando la mano y se sigue el protocolo de temas para dialogar.
(GNE.A.16) Sí, me parece adecuada porque es un ambiente amistoso en una clase universitaria en la que los estudiantes expresan libremente sus opiniones.
(GNE.A.17) No se manotea tanto como en uno y tres.
(GNE.A.18) Recrea una situación de debate televisivo político, pero mucho más educado, los participantes respetan su turno de palabra, no se insultan entre ellos y aún cuando no tienen las mismas opiniones no tienen salidas de tonos y siguen siendo respetuosos
(GNE.A.19) Aunque no hay muestras de cortesía, es normal porque se trata de jóvenes y compañeros de clase además, se conocen desde hace tiempo y el ambiente es informal. Casi se respeta el turno de palabra y las interrupciones no son muy frecuentes o totales.
(GNE.A.20) Se entiende perfectamente los comentarios
(GNE.A.21) Siempre debe haber un moderador.
(GNE.A.22) Siempre dan su opinión las mismas personas sin respetar a que cada uno exprese su posición.



*Anexo 6 – Proyecciones de transmisión de la información sociopragmática al GI<sup>1</sup>*

Se listan a seguir las respuestas del GI a las **preguntas d.1 y e.1** de la Parte II de de la Actividad Didáctica reflexiva.

<b>Actividad Didáctica de Reflexión</b> <b>Parte II</b>  (En relación con la <i>pregunta d.:</i> <i>¿Crees que los estudiantes italianos discutirían con la misma actitud en contexto universitario?)</i>  Respuestas a la <b>pregunta d.1:</b> <i>Si hay diferencias, ¿cuáles?</i>
(d1) Pienso que hablando de este tema se puede hablar con más tranquilidad, sin gridar o otras cosas.
(d2) Los estudiantes italianos serían más respetuosos.
(d3) L'unica differenza è che ci vorrebbe un'ora perché qualcuno inizi a parlare.
(d4) Yo creo que respetarían más los turnos de palabra.
(d5) En Italia hay más prejuicios y entonces menos libertad de expresión con consiguiente formalidad.
(d6) Porque creo que en Italia las clases universitarias son más formales.
(d7) Creo que los estudiantes italianos discutirían con una actitud más cortés.
(d8) Yo creo que los italianos estarían más calmos
(d9) Los estudiantes italianos no discutirían con la misma actitud porque tienen miedo de expresar su propia opinión. Todos son indiferentes y no quieren exponerse.
(d10) Los estudiantes italianos hablan si están llamados por el profesor que les da la palabra.
(d11) Son más formales
(d12) Una diferencia sería que probablemente se dejaría hablar a todos los que quieran y no solo a dos o tres.
(d13) Habría más personas que hablan en el mismo tiempo /momento.
(d14) Se respetan mayormente los turnos de palabra
(d15) A lo mejor serían más descorteses.
(d16) A lo mejor los estudiantes italiano respetarían los turnos de los demás.
(d17) El tono
(d18) Los italianos según yo son más corteses.
(d19) Respetaría los turnos de palabra.
(d20) Los estudiantes italianos hablarían meno pero respetando los turnos de palabra
(d21) Respetarían los turnos de palabra.
(d22) Creo que discutirían más cortés y sin utilizar objetos.
(d23) Los italianos suelen interrumpirse y no respetar los turnos de palabra.
(d24) Libertad de opinión y prejuicios.
(d25) Probablemente hablarían de manera más tranquila, entre ellos pero sobre todo con el profesor.
(d26) Se respetarían los turnos de palabra.
(d27) Hablaría meno per no en voz tan alta.
(d28) Si es un tema muy interesante, lo italianos van discutir con la misma actitud.
(d29) Respetar los turnos de palabras.
(d30) Los italianos serían un poquito más tranquilos.
(d31) Porque el contexto universitario se habla ,más formalmente
(d32) Sería mas educados con los compañeros y con el profesor.
(d33) Los italianos respetarían los turnos.
(d34) Los estudiantes italianos no serían tan interesados.

<sup>1</sup> Se transcriben las respuestas tal por como aparecen, inclusive por tanto de errores.

(d35) No creo que tendrían la misma agresividad.
(d36) Utilizarían un lenguaje más formal.
(d37) Respetar el turno de palabra.
(d38) Los estudiantes italianos son más tímidos y probablemente creo que respetarían los turnos de palabra.
(d39) Creo que hablarían con un tono más bajo y con un léxico un poco más formal.
(d40) No hay (...) entre los jovens
(d41) Probablemente no respetarían los turnos de la palabras y el grupo que hablaría de su opinión entre ellos.
(d42) Desde pequeños nos enseñan a levantar la mano para hablar en situaciones de debate público en ambientes escolares.
(d43) Lo estudiantes italianos no hablan mucho en contextos universitarios. Prefieren una clase ordinaria respeto a un debate.
(d44) Se respetarían más los turnos de palabra.
(d45) Yo creo que los estudiantes italianos en un contexto universitario respetarían más los turnos de palabras de cada uno y después les contestarían.
(d46) A veces los italianos son peores si se piensa a las contestualización en ...
(d47) En la escuela a los estudiantes italianos siempre se ha enseñado de respetar los turnos de palabra.
(d48) Los Italianos hablarían en varios dialectos
(d49) Dudo que después de pocos minutos los italianos logren conseguir este nivel de descortesía.
(d50) Levantar las manos para pedir palabra.
(d51) No utilizarían expresiones como "¡No!".
(d52) Se respetarían más los turnos de palabra.
(d53) Pero por lo que concierne los italianos.
(d54) No serían tan interesados o no usarían tonos descorteses.
(d55) No creo que conozcan tan a fondo los temas económicos, pero sobre todo serían menos agresivos.
(d56) Respetarían más los turnos de palabra.
(d57) Respetar el turno de palabra.
(d58) Respetarían los turnos de palabra por completo.
(d59) Los turnos de palabras serían respetados.
(d60) Se levantaría la mano para hablar.
(d61) Como ya he dicho, dudo que dentro de unos minutos la conversación se volvería tan descortes.
(d62) Se respetarían más los turnos de palabra.
(d63) Somos peores.
(d64) No serían tan interesados o serían más formales.
(d65) Los italianos serían más corteses.
(d66) En Italia se respetan más los turnos de palabras.
(d67) No creo que actuarían de forma tan maleducada quitándose la palabra cada dos por tres.
(d68) Respetar el turno de palabra.
(d69) Habría un debate pero con tono más calmo.
(d70) Los estudiantes italianos son muy tímidos y creo que respetarían los turnos de palabra.

**Actividad didáctica – Parte II – pregunta e.**

**Actividad Didáctica de Reflexión  
Parte II**

(En relación con la *pregunta e.*:  
*¿Crees que has aprendido algo nuevo sobre la forma de interactuar entre hablantes españoles?)*

Respuestas a la **pregunta e.1:**  
*En caso de que sí, ¿qué has aprendido?*

- |   |
|---|
| (e1) Que puedo expresar mi opinión utilizando "marcadores" no propiamente verbales como por ejemplo aportando ejemplos más concretos y que prefieren un enfrentamiento más directo con los otros. |
| (e2) He aprendido unas contrucciones que se utilizan en el habla de cada día.   |

(e3) He aprendido que también en un ambiente académico, su manera de expresarse es más relajada y casi más coloquial.
(e4) He aprendido que a veces contestan de manera subjetiva no dejando hablar a los demás.
(e5) Contexto igualmente diciendo que acabo de llegar en Italia después de mi erasmus y puedo afirmar que en España hay una manera menos formal pero más libre de expresirse.
(e6) Como se relacionan las personas y como reaccionan a las opiniones de los interlocutores.
(e7) Es un lenguaje muy coloquial.
(e8) He aprendido que los españoles no respetan los turnos de palabra.
(e9) He aprendido que muchas veces no respetan los turnos de palabra.
(e10) Que independientemente de los contextos, si las personas no quieren discutir en manera cortés, no lo hacen.
(e11) Que se parecen muy símil a los italianos.
(e12) Somos diferentes en el modo de hablar, quizás los españoles seran más pertecipes y activos en los debates que los italianos.
(e13) He aprendido como los estudiantes hablan y discuten en la clase.
(e14) Tienen muchas opiniones y les gusta expresarlas pero en una modalidad equivocada.
(e15) Pensaba que fuese una discusión más libre e coordinada es muy confusionaria.
(e16) Como puedo introducir/ contrargumentar un discurso.
(e17) Que es como en Italia, todos están convencidos de tener razón y quieren que los otros estén de acuerdo.
(e18) He aprendido que hablan sin respetar los turno de palabra.
(e19) Probablemente no es así en todas las ocasiones, pero he notado que además de no respetar los turnos de palabra, que puede pasar durante una discusión , no se da a todos la posibilidad de expresarse.
(e20) Que cada país tiene su propia forma de relacionarse.
(e21) Son muy parecidos a los italianos, aunque en ciertos casos nosotros somos peor.
(e22) He aprendido que no respetan los turnos de palabra.
(e23) He aprendido que los hablantes "escuchan" para contestar y no para comprender.
(e24) Que es aceptable sobreponer la voz. No cortés, pero se puede.
(e25) Como discuten.
(e26) La manera de dítibir entre estudiantes españoles.
(e27) He aprendido que todos si quieren pueden ser corteses.
(e28) Como he vivido en España ya me los sé que hay maneras diferentes de argumentar.
(e29) En este caso he visto que la manera de interactuar es mucho más relajada, y que la actitud frente al profesor es distinta de la que podemos tener en Italia.
(e30) He aprendido que a menudo no se respetan los turnos de palabra.
(e31) Que saber tratar con una sonrisa también discursos serios pero manteniendo el enfoque dobre el discurso tomándolo en serio.
(e32) Algunas expresiones para argumentar/exponer mi opinión.
(e33) Escuchan lo que la gente dice.
(e34) Tienen más caracter puede hablar más.
(e35) Que no se escuchan pero tienen muchas opiniones.
(e36) He aprendido que hay diferentes maneras de intervención.
(e37) La manera de debatir de los españoles.
(e38) El utilizo de la expresión "pongamos que".
(e39) Bene o male è molto simile il modo di discutere. Le vere differenze le ho riscontrate nei tedeschi, scandinavi e asiatici. Vi è un gran rispetto dell'ordine in questi contesti.
(e40) Que su actitud es más relajada y la discusión en el ámbito accadémico se parece casi a una charla entre amigos.
(e41) Según el argumento se modifica el tono de la voz y el turno de palabras.
(e42) Como discuten los estudiantes españoles.
(e43) Todos pueden hablar y expresar sus opiniones sin ser juzgados.
(e44) Los estudiantes utilizan diversas expresiones que yo no he nunca utilizado, ahora puedo contrargumentar hablando como ellos.
(e45) Muchas expresiones idiomática que solo se pueden aprender escuchando a los españoles en vida cotidiana.
(e46) Que son muy instintivos
(e47) Que no respetan los turnos de palabra.
(e48) Algunos términos para contestualizar la afirmación de alguien.

(e49) Los chicos escuchan con orden las opiniones de otros.
(e50) Que no respetan los turnos de palabra.
(e51) Son más informales/coloquiales.
(e52) Que es la misma de los italianos.
(e53) El análisis del comportamiento de los personajes y algunas expresiones idiomáticas.
(e54) He aprendido que en España puede que los estudiantes hablen con un tono no adecuado.
(e55) Como discuten los españoles.
(e56) A veces no dejan hablar otros.
(e57) He aprendido que este modo de interactuar es normal entre los hablantes españoles.
(e58) No respetan los turnos de palabra.
(e59) Como contestar y expresar mi opinión sobre algo.
(e60) He aprendido que los españoles quieren decir tantas cosas a la vez y que intentan "imponer" sus puntos de vista sobre el argumento.
(e61) Que los españoles siempre quieren decir algo y tienen poca paciencia.
(e62) Que las discusiones son mucho más animadas.
(e63) Algunas expresiones para expresar mi opinión y convencer a los otros
(e64) No cambian opinion facilmente y siguen sosteniendo su tesis.
(e65) Las expresiones para argumentar sobre mis opiniones.
(e66) Como contestar y expresar mi opinión.
(e67) Este modo de interactuar es normal entre hablantes españoles.
(e68) Cada uno defiende su toma de posición y no se enfadan si alguien habla sin que uno no haya terminado la frase.
(e69) He aprendido que a veces se interactua de forma inadecuada al contexto.
(e70) Como contestar y expresar mi opinión
(e71) No respetan los turnos de palabra son muy descorteses.
(e72) A contrargumentar para defender mis opiniones.
(e73) Los españoles discuten de manera muy fuerte, pero siempre a través el tono de la voz alto pero con palabras y actitudes fuertes y convencidas.
(e74) Este modo de interactuar es normal entre los hablantes españoles.
(e75) Los españoles no son muy corteses.
(e76) Cada uno expresa su opinión sin que alguien termine su frase más larga.
(e77) He aprendido que a veces los estudiantes no interactuan de forma adecuada al tema y contexto.

*Anexo 7 – Los materiales*

Se presentan en su totalidad los materiales respectivamente presentados al Grupo Experimental (GE) y al Grupo de control (GC).

Se presenta la encuesta telemática sometida al Grupo de Españoles Nativos (GNE)

Material sometido al Grupo Experimental (GE)

Las transcripciones de los diálogos presentan técnicas de *input enhancement*

## **PRE-TEST**

Imagina: Estás en una clase universitaria. Estás discutiendo con los compañeros sobre un tema propuesto por la profesora. El tema es la legalización de las drogas. Tu compañero está de acuerdo, tú no.

¿Cómo le contestarías?

**Compañero:** Las drogas se deben legalizar por varias razones.

**Tú:**

.....

.....

.....

.....

.....

<b><u>Ora inizio</u></b>	
--------------------------	--

INDICA QUAL È LA TUA LINGUA MATERNA .....



## FRAGMENTO #1

### PARTE I:

Vas a ver un fragmento audio vídeo.

**Estamos en un aula universitaria y la profesora ha organizado un debate entre los estudiantes como tarea del curso. Los estudiantes discuten entre ellos sobre el tema propuesto.**

Tienes que:

1. Ver el vídeo y leer la transcripción (I)
2. Contestar a las preguntas (II)
3. Volver a ver el vídeo cuantas veces quieras y completar la tabla (III)
4. Completar la tabla (IV)

**FRAGMENTO #1:**

**I. Visualiza el vídeo y lee la transcripción correspondiente.**

<b>C2.S2</b>	
	B: = <b>peroo</b> en eso despenalizar mmm ¡ciertas cosas! <b>no quiero que</b> sea un <i>¡droga legal! ¡droga ilegal!</i> <b>no creo que</b> habría que ponerse en un planteamiento y dar posibilidad a personas vamos a <b>poner mayores de edad perooo</b> que son personas capaces con un raciocinio en uso de su mmm ¡libre! Como si tuvieran libertad
A:	<b>Ya pero en verdad</b> Sí David si esas personas tienen esas sustancias porque esas sustancias se comercializan
H:	<b>Claro pero</b> ellos no =
A:	¡Si no, no las tendrían! =
H:	<b>Esas personas no las comercializan</b> ((...))
A:	= ¡Tú no tienes un laboratorio de cocaína en tu casa!
B:	<b>¡Vale!</b> ¡Cocaína <b>vale!</b> <b>Pero pongamos el caso de la marihuana</b> vo la puedo tener en mi piso yo puedo estar en plan camello por la calle ¡lo que a mí me dé la gana!
A:	<b>¡Sííí!</b> ¡Pues si nadie te quita!
	así sí ¡es legal!
	Tú en tu casa puedes tener marihuana y lo que quieras =
B:	<b>Sí sí pero</b> ¿si vas a legalizarla?
A:	= <b>¡pero fúmatela</b> en tu casa! <b>¡No salgas</b> de tu casa!
B:	<b>Claro pero</b> y si por cualquier cosa la sacas de casa y así
A:	<b>Y ¿Por qué</b> la sacas de casa?
B:	¡ah! <b>¿y por qué no?</b>
D:	<b>Pero yo creo que</b> para evitar conflictos =
A:	<b>¡Claro!</b> <b>¡Porque si</b> la sacas de casa =
D:	= <b>por eso</b> se legaliza porque ya se está poniendo una medida <b>y si</b> el estado es el que controla la cantidad que entra y lo que regula

**II. Contesta:**

1. ¿Consideras cortés la actitud del intercambio que acabas de ver?

SÍ  NO

1.1 ¿Cuánto consideras cortés el intercambio de opiniones que has visto?

Marca con una X a lo largo de la línea.

CORTÉS \_ \_ \_ \_ \_ DESCORTÉS

2. ¿Puedes justificar tu respuesta con un par de ejemplos de la transcripción?

.....  
 .....  
 .....

3. ¿Crees que la forma de debatir es adecuada a la situación?

SÍ

NO

3.1. ¿Por qué?

.....  
.....

III. **Vuelve a ver el vídeo. ¿Cómo actúa el grupo durante la discusión? Apunta lo que observas (ej. turnos de palabra, tono de la voz, risas, etc.)**

**Puedes anotar en italiano, si quieres.**

C2.S2
¿Qué observas?

IV. **Usando la transcripción, completa la tabla. Individua las estructuras o expresiones que sirven para hacer lo que viene en la columna de la derecha.**

C2.S2	
Estructuras y expresiones	Valor lingüístico funcional
	Introducir una opinión
	Contraargumentar
	Reducir el conflicto
	Expresar que se está seguros/convencidos de algo
	Poner en duda

	Desresponsabilizarse de la afirmación
	Compartir el punto de vista
	Ser descortés

## **PARTE II:**

Ahora, contesta a las preguntas.

Puedes volver a **consultar la transcripción y tus respuestas anteriores.**

**Contesta:**

a. Si tuvieses que discutir con un amigo español, ¿respetarías los turnos de palabra?

SÍ  NO

b. Por lo que has visto en el vídeo y puedes ver en la transcripción, ¿crees que en España es aceptable que no se respeten los turnos de palabra?

SÍ  NO

c. Por lo que has visto en el vídeo, ¿consideras adecuada la actitud de los interlocutores en el contexto universitario?

SÍ  NO

d. ¿Crees que los estudiantes italianos discutirían con la misma actitud en contexto universitario?

SÍ  NO

d.1 Si hay diferencias, ¿cuáles?

.....

e. ¿Crees que has aprendido algo nuevo sobre la forma de interactuar entre hablantes españoles?

SÍ  NO

e.1 En caso de que Sí, ¿qué has aprendido?

.....

<b><u>Ora FINE</u></b>	
------------------------	--

<b><u>Ora inizio</u></b>	
--------------------------	--

**FRAGMENTO #2**

**PARTE I:**

Vas a ver un fragmento audio vídeo.

**Estamos en un aula universitaria y la profesora ha organizado un debate entre los estudiantes como tarea del curso. Los estudiantes discuten entre ellos sobre el tema propuesto.**

Tienes que:

1. Ver el vídeo y leer la transcripción (I)
2. Contestar a las preguntas (II)
3. Volver a ver el vídeo cuantas veces quieras y completar la tabla (III)
4. Completar la tabla (IV)

**FRAGMENTO #2:**

**I. Visualiza el vídeo y lee la transcripción correspondiente.**

C2.S3	
A:	¿Cuánta gente por cinco euros no tiene la felicidad al alcance de las manos? <b>y</b> los consumidores por decir consumidores pasaríamos aaa ¡cuarenta millones! ¡toda la población de esta tierra!
D:	<b>pero</b> el problema está en que lo dejas en las empresas que lo hacen las empresas <b>es que</b> eso no se podría hacer eso se tiene que regular a parte o sea tendría que ser <b>más o menos</b> el estado el que tiene que regular eso si lo dejas eh =
A:	<b>¡Claro!</b> =
D:	= a mano de las empresas <b>van a ser como =</b>
A:	<b>¡pero Ester!</b>
D:	= ¡Fieras!
A:	Todas las empresas que hay en España <b>están reguladas por el estado</b> ¡Todas!
D:	<b>yaa pero</b> es diferente <b>o sea</b> si tu creas <b>un organismo a parte</b>
A:	<b>¡Una ley muy fuerte!</b> ¡que esté muy muy en cima!
D:	<b>¡Claro!</b> Se entiende que ss
A:	= <b>y aún ahí</b>
D:	si hay una ley ya tienes la opción de decir <i>¡vale! Esto se cumple esto no se cumple</i> <b>y</b> ya puedes ahí actuar en el momento en el queee es totalmente prohibitiva <b>pues yaaa ¡ahí sí</b> queee surgen los problemas!
A:	En el momento en que haya una ley fuerte estamos fomentando el otro mercao
D:	<b>¡No!</b>
A:	En vez... <b>¡sí!</b>
D:	<b>No tiene por qué porque si</b> lo tienes al alcance <b>o sea</b> <b>y</b> es legal ¡te evitas de muchos problemas a veces!
A:	<b>¿Ah sí?</b>
D:	<b>¡Sí! Y</b> si está regulado connn <b>con los límites que puedes =</b>
E:	<b>¡Claro!</b>
D:	= tomar o no tomar ¡es mucho más fácil!

**II. Contesta:**

1. ¿Consideras cortés la actitud del intercambio que acabas de ver?

sí

NO

1.1 ¿Cuánto consideras cortés el intercambio de opiniones que has visto?

Marca con una X a lo largo de la línea.

CORTÉS \_ \_ \_ \_ \_ DESCORTÉS



2. ¿Puedes justificar tu respuesta con un par de ejemplos de la transcripción?

.....  
 .....  
 .....

3. ¿Crees que la forma de debatir es adecuada a la situación?

SÍ

NO

3.1. ¿Por qué?

.....  
 .....

III. **Vuelve a ver el vídeo. ¿Cómo actúa el grupo durante la discusión? Apunta lo que observas (ej. turnos de palabra, tono de la voz, risas, etc.)**

Puedes anotar en italiano, si quieres.

C2.S3	
¿Qué observas?	

IV. **Usando la transcripción, completa la tabla. Individua las estructuras o expresiones que sirven para hacer lo que viene en la columna de la derecha.**

C2.S3	
Estructuras y expresiones	Valor lingüístico funcional
	Introducir una opinión
	Contraargumentar
	Reducir el conflicto

	Expresar que se está seguros/convencidos de algo
	Poner en duda
	Desresponsabilizarse de la afirmación
	Compartir el punto de vista
	Ser descortés

## **PARTE II:**

Ahora, contesta a las preguntas.

Puedes volver a **consultar la transcripción y tus respuestas anteriores.**

**Contesta:**

a. Si tuvieses que discutir con un amigo español, ¿respetarías los turnos de palabra?

SÍ  NO

b. Por lo que has visto en el vídeo y puedes ver en la transcripción, ¿crees que en España es aceptable que no se respeten los turnos de palabra?

SÍ  NO

c. Por lo que has visto en el vídeo, ¿consideras adecuada la actitud de los interlocutores en el contexto universitario?

SÍ  NO

d. ¿Crees que los estudiantes italianos discutirían con la misma actitud en contexto universitario?

SÍ  NO

d.1 Si hay diferencias, ¿cuáles?

.....

e. ¿Crees que has aprendido algo nuevo sobre la forma de interactuar entre hablantes españoles?

SÍ  NO

e.1 En caso de que Sí, ¿qué has aprendido?

.....

<p><b><u>Ora FINE</u></b></p>	
-------------------------------	--

<b><u>Ora inizio</u></b>	
--------------------------	--

**FRAGMENTO #3**

**PARTE I:**

Vas a ver un fragmento audio vídeo.

**Estamos en un aula universitaria y la profesora ha organizado un debate entre los estudiantes como tarea del curso. Los estudiantes discuten entre ellos sobre el tema propuesto.**

Tienes que:

1. Ver el vídeo y leer la transcripción (I)
2. Contestar a las preguntas (II)
3. Volver a ver el vídeo cuantas veces quieras y completar la tabla (III)
4. Completar la tabla (IV)

**FRAGMENTO #3:**

**I. Visualiza el vídeo y lee la transcripción correspondiente.**

C2.S4	
A:	En España no <b>peroo</b> =
D:	del estado al poder
A:	= en otros países es tan poderoso
C:	<b>O sea</b> los políticos a veces lo lo están haciendo de esta forma
A:	= el narcotráfico que llega a los gobiernos ¡Compra cuatro! ¡compra cinco partidos!
	<b>¡Les compra todo!</b>
D:	<b>¡Pero es ilegal!</b>
B:	<b>Bueno pero</b>
A:	<b>¡Claro que</b> es ilegal! =
H:	es ilegal <b>¡Pero le da igual =</b>
A:	= <b>¡Pero ilegal!</b>
H:	= y lo compra todo!
B:	<b>Sí sí pero pongamos que</b> mmm ya no que no delegamos en el gobierno para llevar el control y la administración de un sistema de comercio de sustancias estupefacientes! <b>pongamos que</b> se crean unas empresas independientes
	mmm que cultivan venden
C:	Un órgano
D:	<b>¡Un organismo!</b>
C:	Un organismo mejor que una empresa
D:	<b>Sí</b>
B:	<b>¡Organismo! ¡Da igual!</b> =
A:	regulado
B:	= <b>pero</b> todo indep independiente del estado regulado <b>peroo</b>
I:	<b>¿Pero</b> quién regula este organismo?
D:	<b>¡Pues sería</b> comooo!
I:	<b>Porque</b> acabaría siempre como un miembro <b>del estado!</b>
C:	<b>Habría que</b> crear dos organismos uno separado (RISAS)
A:	((...))
D:	<b>¡Noo pero sería ((...))!</b> <sup>1</sup> cada cuatro años que cambien y todas estas cosas <b>es esas cosas sí que se podría</b>
I:	<b>Pero entonces</b> vamos a hacer un organismo y vamos a votar a quién va a ese organismo =
D:	<b>¡Sí!</b>
I:	= a ver quién queremos que esté =
A:	<b>¡Da igual!</b>
I:	= para el tema de <b>las drogas =</b>
B:	<b>Peroo =</b>
D:	<b>¡Sí! Pues eso</b>
B:	= <b>¡Escucha!</b>
I:	= para la regularización de la legalización <b>de las drogas</b>
B:	<b>Escucha pero</b> hay que enmendar la ley si no está escrito que está penalizada una cosa <b>¡Queda ahí!</b> =
I:	<b>Peroo</b> que ahí se queda

<sup>1</sup> ENTRE CONFUSIÓN y RISAS

B: = ¡Aquí no tenemos por qué hacer una legislación que abarque del todo sobre las drogas! se puede empezar con una despenalización del consumo una despenalización del comercio ¿ y luego qué? se ve se ve ¡bien!

**II. Contesta:**

1. ¿Consideras cortés la actitud del intercambio que acabas de ver?

SÍ  NO

1.1 ¿Cuánto consideras cortés el intercambio de opiniones que has visto?

Marca con una X a lo largo de la línea.

CORTÉS \_ \_ \_ \_ \_ DESCORTÉS

2. ¿Puedes justificar tu respuesta con un par de ejemplos de la transcripción?

.....  
.....  
.....

3. ¿Crees que la forma de debatir es adecuada a la situación?

SÍ  NO

3.1. ¿Por qué?

.....  
.....

**III. Vuelve a ver el vídeo. ¿Cómo actúa el grupo durante la discusión? Apunta lo que observas (ej. turnos de palabra, tono de la voz, risas, etc.)**

**Puedes anotar en italiano, si quieres.**

<b>C2.S4</b>
<b>¿Qué observas?</b>

- IV. Usando la transcripción, completa la tabla. Individua las estructuras o expresiones que sirven para hacer lo que viene en la columna de la derecha.

C2.S4	
Estructuras y expresiones	Valor lingüístico funcional
	Introducir una opinión
	Contraargumentar
	Reducir el conflicto
	Expresar que se está seguros/convencidos de algo
	Poner en duda
	Desresponsabilizarse de la afirmación
	Compartir el punto de vista
	Ser descortés



## **PARTE II:**

Ahora, contesta a las preguntas.

Puedes volver a **consultar la transcripción y tus respuestas anteriores.**

**Contesta:**

a. Si tuvieses que discutir con un amigo español, ¿respetarías los turnos de palabra?

SÍ  NO

b. Por lo que has visto en el vídeo y puedes ver en la transcripción, ¿crees que en España es aceptable que no se respeten los turnos de palabra?

SÍ  NO

c. Por lo que has visto en el vídeo, ¿consideras adecuada la actitud de los interlocutores en el contexto universitario?

SÍ  NO

d. ¿Crees que los estudiantes italianos discutirían con la misma actitud en contexto universitario?

SÍ  NO

d.1 Si hay diferencias, ¿cuáles?

.....

e. ¿Crees que has aprendido algo nuevo sobre la forma de interactuar entre hablantes españoles?

SÍ  NO

e.1 En caso de que Sí, ¿qué has aprendido?

.....

<b><u>Ora FINE</u></b>	
------------------------	--

## PARTE III: RESUME

Vuelve a controlar tus repuestas y las transcripciones.

- a. En español expresiones y estructuras que se usan cuando se expresa una OPINIÓN OPUESTA son:

<b>Estructuras y expresiones para introducir una opinión opuesta</b>

- b. L@s chic@s españoles durante un DEBATE, ¿qué actitud tienen? Puedes contestar en italiano si quieres:

<b>Actitud del grupo en el debate</b>

<b><u>Ora inizio</u></b>	
--------------------------	--

## **PARTE IV: POSTEST**

Según las modalidades que acabas de analizar, ¿podrías expresar de forma adecuada tu desacuerdo?

**Contesta:**

Durante una clase universitaria estás discutiendo con un compañero sobre un tema propuesto por la profesora. Expresa tu desacuerdo **EN LOS DOS CASOS**.

**PRODUCCIÓN 1**

<b><u>318</u></b>	A: ¡Tú a la entrevista de trabajo puedes ir como quieras!
-------------------	---

.....

**PRODUCCIÓN 2**

<b><u>373</u></b>	B: Imagínate que tú estudias Derecho pero tienes el pelo lleno de rastas dime en qué co ennn ¡¿dónde te van a coger estudiando Derecho con rastas?!
-------------------	---

.....

<b><u>Ora FINE</u></b>	
------------------------	--

# PARTE V: LE TUE PERCEZIONI

Ripensando al lavoro svolto, e alle tue convinzioni, **rispondi in modo più sincero e spontaneo** che puoi alle seguenti domande.

1. Durante uno scambio di opinione, quali comportamenti consideri “cortesi”? Descrivili:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Durante uno scambio di opinione, quali sono i comportamenti che consideri scortesi? Descrivili:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Come consideri l’opinione opposta?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Durante uno scambio di opinioni, consideri accettabile che non si rispetti il turno di parola dell’interlocutore? Spiega il perché.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Material sometido al Grupo de Control (GC)

Las transcripciones de los diálogos no presentan técnicas de *input enhancement*

## **PRE-TEST**

Imagina: Estás en una clase universitaria. Estás discutiendo con los compañeros sobre un tema propuesto por la profesora. El tema es la legalización de las drogas. Tu compañero está de acuerdo, tú no.

¿Cómo le contestarías?

**Compañero:** Las drogas se deben legalizar por varias razones.

**Tú:**

.....

.....

.....

.....

.....

<b><u>Ora inizio</u></b>	
--------------------------	--

INDICA QUAL È LA TUA LINGUA MATERNA .....



## FRAGMENTO #1

### PARTE I:

Vas a ver un fragmento audio vídeo.

**Estamos en un aula universitaria y la profesora ha organizado un debate entre los estudiantes como tarea del curso. Los estudiantes discuten entre ellos sobre el tema propuesto.**

Tienes que:

1. Ver el vídeo y leer la transcripción (I)
2. Contestar a las preguntas (II)
3. Volver a ver el vídeo cuantas veces quieras y completar la tabla (III)
4. Completar la tabla (IV)

**FRAGMENTO #1:**

**I. Visualiza el vídeo y lee la transcripción correspondiente.**

<b>C2.S2</b>	
	B: = pero eso de penalizar mmm ¡ciertas cosas! no quiero que sea un <i>¡droga legal! ¡droga ilegal!</i> no creo que habría que ponerse en un planteamiento y dar posibilidad a personas vamos a poner mayores de edad perooo que son personas capaces con un raciocinio en uso de su mmm ¡libre! Como si tuvieran libertad
	A: Ya pero en verdad Sí, David, esas personas tienen esas sustancias porque esas sustancias se comercializan
	H: Claro pero ellos no =
	A: ¡Si no, no las tendrían! =
	H: Esas personas no las comercializan ((...))
	A: = ¡Tú no tienes un laboratorio de cocaína en tu casa!
	B: ¡Vale! ¡Cocaína vale! Pero pongamos el caso de la marihuana yo la puedo tener en mi piso yo puedo estar en plan camello y llevar por la calle ¡lo que a mí me dé la gana!
	A: ¡Sííí! ¡Pues si nadie te quita! sí sí ¡es legal! Tú en tu casa puedes tener marihuana y lo que quieras =
	B: Sí sí pero ¿si vas a legalizarla?
	A: = ¡pero fúmatela en tu casa! ¡No salgas de tu casa!
	B: Claro pero y si por cualquier cosa la sacas de casa y así
	A: Y ¿Por qué la sacas de casa?
	B: ¡ah! ¿y por qué no?
	D: Pero yo creo que para evitar conflictos =
	A: ¡Claro! ¡Porque si la sacas de casa =
	D: = por eso se legaliza porque ya se está poniendo una medida y si el estado es el que controla la cantidad que entra y lo que regula

**II. Contesta:**

1. ¿Consideras cortés la actitud del intercambio que acabas de ver?

sí  NO

1.1 ¿Cuánto consideras cortés el intercambio de opiniones que has visto?

Marca con una X a lo largo de la línea.

CORTÉS \_ \_ \_ \_ \_ DESCORTÉS

2. ¿Puedes justificar tu respuesta con un par de ejemplos de la transcripción?

.....  
.....  
.....

3. ¿Crees que la forma de debatir es adecuada a la situación?

sí  NO

3.1. ¿Por qué?

.....  
.....

III. Vuelve a ver el vídeo. ¿Cómo actúa el grupo durante la discusión? Apunta lo que observas  
(ej. turnos de palabra, tono de la voz, risas, etc.)  
Puedes anotar en italiano, si quieres.

C2.S2
¿Qué observas?

IV. Usando la transcripción, completa la tabla. Individua las estructuras o expresiones que sirven para hacer lo que viene en la columna de la derecha.

C2.S2	
Estructuras y expresiones	Valor lingüístico funcional
	Introducir una opinión
	Contraargumentar
	Reducir el conflicto
	Expresar que se está seguro/convencidos de algo
	Poner en duda
	Desresponsabilizarse de la afirmación

	Compartir el punto de vista
	Ser descortés

## **PARTE II:**

Ahora, contesta a las preguntas.

Puedes volver a **consultar la transcripción y tus respuestas anteriores.**

**Contesta:**

a. Si tuvieses que discutir con un amigo español, ¿respetarías los turnos de palabra?

SÍ  NO

b. Por lo que has visto en el vídeo, ¿crees que en España es aceptable que no se respeten los turnos de palabra?

SÍ  NO

c. Por lo que has visto en el vídeo, ¿consideras adecuada la actitud de los interlocutores en el contexto universitario?

SÍ  NO

d. ¿Crees que los estudiantes italianos discutirían con la misma actitud en contexto universitario?

SÍ  NO

d.1 Si hay diferencias, ¿cuáles?

.....

e. ¿Crees que has aprendido algo nuevo sobre la forma de interactuar entre hablantes españoles?

SÍ  NO

e.1 En el caso que SÍ, ¿qué has aprendido?

.....

<b><u>Ora FINE</u></b>	
------------------------	--

<b><u>Ora inizio</u></b>	
--------------------------	--

**FRAGMENTO #2**

**PARTE I:**

Vas a ver un fragmento audio vídeo.

**Estamos en un aula universitaria y la profesora ha organizado un debate entre los estudiantes como tarea del curso. Los estudiantes discuten entre ellos sobre el tema propuesto.**

Tienes que:

1. Ver el vídeo y leer la transcripción (I)
2. Contestar a las preguntas (II)
3. Volver a ver el vídeo cuantas veces quieras y completar la tabla (III)
4. Completar la tabla (IV)

**FRAGMENTO #2:**

**I. Visualiza el vídeo y lee la transcripción correspondiente.**

	A: ¿Cuánta gente por cinco euros no tiene la felicidad al alcance de las manos? y los consumidores por decir consumidores pasaríamos aaa ¡cuarenta millones! ¡toda la población de esta tierra! §
	D: pero el problema está en que lo dejas en las empresas que lo hacen las empresas es que eso no se podría hacer eso se tiene que regular a parte o sea tendría que ser más o menos el estado el que tiene que regular eso si lo dejas eh =
	A: ¡Claro! =
	D: = a mano de las empresas van a ser como =
	A: ¡pero Ester!
	D: = ¡Fieras!
	A: Todas las empresas que hay en España están reguladas por el estado ¡Todas!
	D: yaa pero es diferente o sea si tu creas un organismo a parte
	A: ¡Una ley muy fuerte! ¡que esté muy muy en cima! =
	D: ¡Claro! Se entiende que ss
	A: = y aún ahí
	D: si hay una ley ya tienes la opción de decir <i>¡vale! Esto se cumple esto no se cumple</i> y ya puedes ahí actuar en el momento en el queee es totalmente prohibitiva pues yaaa ahí sí queee surgen los problemas!
	A: En el momento en que haya una ley fuerte estamos fomentando el otro mercao
	D: ¡No! §
	A: En vez... ¡sí!
	D: No tiene por qué porque si lo tienes al alcance o sea y es legal ¡te evitas de muchos problemas a veces!
	A: ¿Ah sí?
	D: ¡sí! Y si está regulado con los límites =
	E: ¡Claro!
	D: = que puedes tomar o no tomar ¡es mucho más fácil!

**II. Contesta:**

1. ¿Consideras cortés la actitud del intercambio que acabas de ver?

sí

NO

1.2 ¿Cuánto consideras cortés el intercambio de opiniones que has visto?

Marca con una X a lo largo de la línea.

CORTÉS    \_    \_    \_    \_    \_    DESCORTÉS

2. ¿Puedes justificar tu respuesta con un par de ejemplos de la transcripción?

.....  
 .....  
 .....



3. ¿Crees que la forma de debatir es adecuada a la situación?

SÍ

NO

3.1. ¿Por qué?

.....  
.....

III. **Vuelve a ver el vídeo. ¿Cómo actúa el grupo durante la discusión? Apunta lo que observas (ej. turnos de palabras, tono de la voz, risas, etc.)**

**Puedes anotar en italiano, si quieres.**

C2.S3	
¿Qué observas?	

IV. **Usando la transcripción, completa la tabla. Individua las estructuras o expresiones que sirven para hacer lo que viene en la columna de la derecha.**

C2.S3	
Estructuras y expresiones	Valor lingüístico funcional
	Introducir una opinión
	Contraargumentar
	Reducir el conflicto
	Expresar que se está seguros/convencidos de algo
	Poner en duda

	Desresponsabilizarse de la afirmación
	Compartir el punto de vista
	Ser descortés

## **PARTE II:**

Ahora, contesta a las preguntas.

Puedes volver a **consultar la transcripción y tus respuestas anteriores.**

**Contesta:**

a. Si tuvieses que discutir con un amigo español, ¿respetarías los turnos de palabra?

SÍ  NO

b. Por lo que has visto en el vídeo, ¿crees que en España es aceptable que no se respeten los turnos de palabra?

SÍ  NO

c. Por lo que has visto en el vídeo, ¿consideras adecuada la actitud de los interlocutores en el contexto universitario?

SÍ  NO

d. ¿Crees que los estudiantes italianos discutirían con la misma actitud en contexto universitario?

SÍ  NO

d.1 Si hay diferencias, ¿cuáles?

.....

e. ¿Crees que has aprendido algo nuevo sobre la forma de interactuar entre hablantes españoles?

SÍ  NO

e.1 En caso de que Sí, ¿qué has aprendido?

.....

<p><b><u>Ora FINE</u></b></p>	
-------------------------------	--

<b><u>Ora inizio</u></b>	
--------------------------	--

**FRAGMENTO #3**

**PARTE I:**

Vas a ver un fragmento audio vídeo.

**Estamos en un aula universitaria y la profesora ha organizado un debate entre los estudiantes como tarea del curso. Los estudiantes discuten entre ellos sobre el tema propuesto.**

Tienes que:

1. Ver el vídeo y leer la transcripción (I)
2. Contestar a las preguntas (II)
3. Volver a ver el vídeo cuantas veces quieras y completar la tabla (III)
4. Completar la tabla (IV)

### FRAGMENTO #3:

#### I. Visualiza el vídeo y lee la transcripción correspondiente.

	A: En España no pero =
	D:= (del estado al poder)
	A: = en otros países es tan poderoso
	C: O sea los políticos ((a veces lo)) lo están ((haciendo)) de esta forma
	A: = el narco tráfico que llega a los gobiernos /¡Compra cuatro! ¡compra cinco partidos! ¡Les compra todo!
	D: ¡Pero es ilegal!
	B: Bueno pero
	A: ¡Claro que es ilegal! =
	H: es ilegal ¡Pero le da igual =
	A: = ¡Pero llega!
	H = y lo compra todo! §
	B: § Sí sí pero pongamos quee mmm ya no que no delegamos en el gobierno para llevar el control y la administración de un sistema de comercio deee sustancias estupefacentes! pongamos que se crean unas empresas independientes mmm que cultivan venden
	C: Un órgano
	D: ¡Un organismo!
	C: Un organismo mejor que una empresa §
	D: Sí
	B: ¡Organismo! ¡Da igual! =
	A: regulado
	B: = pero todo indep independiente del estado regulado pero
	I: ¿Pero quién regula este organismo?
	D: ¡Pues sería comooo!
	I: Porque acabaría siempre como un miembro del estado!
	C: Habría que crear dos organismos uno separado (RISAS)
	A: ((...))
	D: ¡Noo pero sería ((... ))! <sup>2</sup> cada cuatro años que cambien y todas estas cosas es esas cosas sí que se podría
	I: Pero entonces vamos a hacer un organismo y vamos a votar a quién ((va)) a ese organismo a ver quién queremos que esté =
	A: ¡Da igual!
	I: = para el tema de las drogas §
	B: Peroo =
	D: ¡Sí! Pues eso
	B: = ¡Escucha!
	I: = para la regularización de la legalización de las drogas
	B: Escucha pero hay que enmendar la ley si no está escrito que está penalizada una cosa ¡Queda ahí! =
	I: Pero que ahí se quedaa
	B: = ¡Aquí no tenemos por qué hacer una legislación que abarque del todo sobre las drogas! se puede empezar con una despenalización del consumo una despenalización del comercio ¿y luego qué? se ve se ve ¡bien!

---

<sup>2</sup> ENTRE CONFUSIÓN y RISAS

**II. Contesta:**

1. ¿Consideras cortés la actitud del intercambio que acabas de ver?

SÍ

NO

1.1 ¿Cuánto consideras cortés el intercambio de opiniones que has visto?

Marca con una X a lo largo de la línea.

CORTÉS    \_ \_ \_ \_    DESCORTÉS

2. ¿Puedes justificar tu respuesta con un par de ejemplos de la transcripción?

.....

.....

.....

3. ¿Crees que la forma de debatir es adecuada a la situación?

SÍ

NO

3.1. ¿Por qué?

.....

.....

**III. Vuelve a ver el vídeo. ¿Cómo actúa el grupo durante la discusión? Apunta lo que observas**

(ej. turnos de palabra, tono de la voz, risas, etc.)

Puedes anotar en italiano, si quieres.

C2.S4
¿Qué observas?

- IV. Usando la transcripción, completa la tabla. Individua las estructuras o expresiones que sirven para hacer lo que viene en la columna de la derecha.

C2.S4	
Estructuras y expresiones	Valor lingüístico funcional
	Introducir una opinión
	Contraargumentar
	Reducir el conflicto
	Expresar que se está seguros/convencidos de algo
	Poner en duda
	Desresponsabilizarse de la afirmación
	Compartir el punto de vista
	Ser descortés



## **PARTE II:**

Ahora, contesta a las preguntas.

Puedes volver a **consultar la transcripción y tus respuestas anteriores.**

**Contesta:**

a. Si tuvieses que discutir con un amigo español, ¿respetarías los turnos de palabra?

SÍ  NO

b. Por lo que has visto en el vídeo, ¿crees que en España es aceptable que no se respeten los turnos de palabra?

SÍ  NO

c. Por lo que has visto en el vídeo, ¿consideras adecuada la actitud de los interlocutores en el contexto universitario?

SÍ  NO

d. ¿Crees que los estudiantes italianos discutirían con la misma actitud en contexto universitario?

SÍ  NO

d.1 Si hay diferencias, ¿cuáles?

.....

e. ¿Crees que has aprendido algo nuevo sobre la forma de interactuar entre hablantes españoles?

SÍ  NO

e.1 En caso de que Sí, ¿qué has aprendido?

.....

<b><u>Ora FINE</u></b>	
------------------------	--

## PARTE III: RESUME

Vuelve a controlar tus repuestas y las transcripciones.

- a. En español expresiones y estructuras que se usan cuando se expresa una OPINIÓN OPUESTA son:

<b>Estructuras y expresiones para introducir una opinión opuesta</b>

- b. Las chicas españolas durante un DEBATE, ¿qué actitud tienen? Puedes contestar en italiano si quieres:

<b>Actitud del grupo en el debate</b>

<b><u>Ora inizio</u></b>	
--------------------------	--

## **PARTE IV: POST-TEST**

Según las modalidades que acabas de analizar, ¿podrías expresar de forma adecuada tu desacuerdo?

**Contesta:**

Durante una clase universitaria estás discutiendo con un compañero sobre un tema propuesto por la profesora. Expresa tu desacuerdo **EN LOS DOS CASOS**.

### **PRODUCCIÓN 1**

<b><u>318</u></b>	A: ¡Tú a la entrevista de trabajo puedes ir como quieras!
-------------------	---

.....

### **PRODUCCIÓN 2**

<b><u>373</u></b>	B: Imagínate que tú estudias Derecho pero tienes el pelo lleno de rastas dime en qué co ennn ¡¿dónde te van a coger estudiando Derecho con rastas?!
-------------------	---

<b><u>Ora FINE</u></b>	
------------------------	--

Encuesta telemática enviada al Grupo de Nativos Españoles (GNE)

1. ¿Consideras cortés la actitud de los intercambios que has visualizado en los vídeos? (FRAGMENTO1/2/ 3)

---

Sí

NO

2. ¿Crees que la forma de debatir en los tres vídeos es adecuada a la situación?

---

Sí, en todos los vídeos

No, en ninguno de los vídeos

Solo en el vídeo FRAGMENTO 1

Solo en el vídeo FRAGMENTO 2

Solo en el vídeo FRAGMENTO 3

OTRA OPINIÓN

3. Justifica con ejemplos tu respuesta 2.  
(Puedes usar muestras de lengua o descripciones)

---

Testo risposta lunga

---

4. En el vídeo fragmento 1, ¿hay expresiones descorteses?

---

sí

No

4.a Si hay, ¿cuáles?

---

Testo risposta lunga

---

5. En el vídeo fragmento 2, ¿hay expresiones descorteses?

---

sí

No

5.a Si hay, ¿cuáles?

---

Testo risposta lunga

---

6. En el vídeo fragmento 3, ¿hay expresiones descorteses?

---

sí

No

6.a Si hay, ¿cuáles?

---

Testo risposta lunga

---

7. Durante un intercambio de opinión,  
¿respetas los turnos de palabra?

---

- Sí
- No
- Poco

8. ¿Cómo consideras la opinión opuesta?

---

- a. Merece la pena escucharla porque lo diferente es siempre bueno y enriquece el debate.
- b. Es algo bueno, hay que negociar las posiciones divergentes de la mía, para llegar a un acuerdo.
- c. Es algo bueno, hasta que la oposición a mi opinión no sea demasiado radical.
- d. Como algo que me empuja a discutir para hacer valer mi punto de vista y mis valores.





## **Agradecimientos**

Se agradece a la Profesora Elena Landone y al Profesor Javier De Santiago Guervós por su guía y apoyo constante durante todo este camino.

Se agradece a la Profesora Ana María González Luna Corvera por su apoyo.

Se agradece a la Profesora Cecilia Campos por su preciosa colaboración.

Se agradece a la Profesora Maria Vittoria Calvi, Coordinadora del Programa de Doctorado de la Università degli Studi di Milano por su apoyo constante.

Se agradece a la Profesora Francisca Noguerol Jiménez, Coordinadora del Programa de Doctorado de la Universidad de Salamanca por su apoyo y ayuda.