

## Comprensión de los significados pragmáticos en hablantes de español de Argentina como lengua segunda y extranjera

Pragmatic Meanings Comprehension in Non-Native Argentinian Spanish Speakers

Agustín Arispe  
UBA  
aarispe@uba.ar  
ORCID: 0000-0003-1801-3558

Brenda Steeb  
UBA  
brenda.steeb@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-5609-6887

María Carla Ghioni  
UBA/UNLu  
contodaslasletras@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-6808-5985

Florencia Vera Spinelli  
UBA  
florveraspinelli@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-4064-6338

Nicolás Arellano  
UBA/CONICET  
nicolas.a.arellano@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-5197-5428

Recibido: 16 de abril de 2020

Aceptado: 21 de septiembre de 2020

### RESUMEN

Esta investigación se propone realizar un diagnóstico de la comprensión de los significados pragmáticos por parte de hablantes de ELSE de Argentina. Nuestra hipótesis es que el rendimiento en comprensión de los contenidos pragmáticos mejora si estos se vehiculizan a través de un ítem léxico o contextual, y no gramatical, o a través de un tipo de habla no directivo. El estudio se lleva a cabo a través de la aplicación en línea de un cuestionario de 19 escenas que disparan una interpretación pragmática a 49 hablantes de español como lengua segunda y extranjera. Los resultados, analizados estadísticamente, arrojan resultados significativos en el rendimiento de actos de habla para el grupo total y confirman que el rendimiento en actos de habla no directivos es mejor que en los directivos. No obstante, no existen diferencias de desempeño según el nivel (gramatical, contextual o semántico léxico) en el que se vehiculizan los contenidos pragmáticos. Además, se observa que los lusoparlantes brasileños comprenden mejor la pragmática de los enunciados en general y muestran menos dificultades con los actos de habla directivos. Otras variables, como el tiempo de instrucción y el tiempo de residencia, no contribuyen significativamente a la mejora del rendimiento en la comprensión de estos enunciados.

**Palabras clave:** español como lengua segunda y extranjera, pragmática, actos de habla, cortesía, comprensión, español de Argentina.

### ABSTRACT

The objective of this research is to make a comprehensive description of the understanding of pragmatic meanings by speakers of Spanish as a second and foreign language. Our hypothesis is that the performance in the understanding of pragmatic contents improves if these are conveyed through a lexical or contextual item, and not grammatical one, or through a non-directive type of speech. The study is carried out through an online survey to 49 non-native Spanish speakers, which consist of 19 scenes that require a mandatory pragmatic interpretation. The statistically analyzed results confirm that performance in non-directive speech acts is better than in directive ones. However, there are no performance differences according to the level (grammatical, contextual or semantic-lexical) at which the pragmatic contents are conveyed. Furthermore, it is observed that Brazilian Portuguese speakers better understand the pragmatics of utterances as a whole and show less difficulties with directive speech acts. Other variables, such as instruction or residence time, do not contribute significantly to improving performance in understanding these statements.

**Keywords:** Spanish as a second and foreign language, pragmatics, speech acts, politeness, comprehension, Argentinian Spanish.

## 1. Introducción

El apogeo del enfoque comunicativo (Hymes 1971, Canale 1983, Melero 2000) en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras está estrechamente relacionado con el llamado “giro pragmático” de la lingüística, que le dio centralidad al estudio de la dimensión interaccional de la lengua, al desplazar al componente gramatical del foco de la atención (Richards & Rodgers 2003).

Sin embargo, las propuestas didácticas concretas que se desprenden del enfoque comunicativo han demostrado algunas limitaciones para incorporar la enseñanza de los contenidos pragmáticos (Galindo Merino 2006), y los resultados en los aprendizajes no siempre han sido los esperados, ya que se constatan con frecuencia ejemplos de discordancias entre el grado de competencias gramaticales y pragmáticas (de Pablos Ortega 2006). En particular, los manuales para estudiantes de español no suelen incluir explícitamente tareas o dimensiones pragmáticas, especialmente durante los primeros niveles, por lo que la cuestión pragmática a menudo queda relegada únicamente a las situaciones en que se postula una distancia entre interlocutores y cómo esa diferencia repercute a nivel gramatical (*vos vs. usted*, uso del condicional o el imperfecto subjuntivo de cortesía, memorización de frases hechas), incluso estableciendo generalizaciones acerca del trato en personas que no coinciden con la realidad de Argentina. Para aquella cantidad más reducida de alumnos que continúan recibiendo instrucción luego del nivel umbral (Slagter 1979), las tareas de índole pragmático están relacionadas con la adquisición de piezas de vocabulario específicas o situaciones altamente convencionalizadas (*Aula del Sur, Aula Internacional, Pasaporte, Voces del Sur*, entre otros).

La noción de pragmática se ha introducido en la lingüística de la mano de filósofos del lenguaje como Austin (1962), Searle (1969) y Grice (1975). Desde las últimas décadas del siglo XX ha sido ampliamente estudiada desde diversas perspectivas como la sociolingüística, la neurolingüística, la psicolingüística y la gramática textual. El componente pragmático se presenta como un objeto de estudio complejo, ya que no se detiene en los elementos formales de la lengua, sino que avanza hacia el uso que cierta comunidad de hablantes hace de ellos (Escandell Vidal 1996). Es por eso que la unidad de análisis de la pragmática no es la oración, sino el enunciado, entendido no como entidad abstracta, sino como manifestación concreta de la interacción lingüística (Frías Conde 2001, Escandell Vidal 2004). En ese sentido, el contenido de un enunciado está determinado por la situación de enunciación y no puede ser interpretado independientemente de ella. De allí que no se constata una relación unívoca entre formas lingüísticas y significados pragmáticos.

Todo enunciado implica un acto de habla, que puede ser analizado en tres dimensiones: el acto locutivo, relacionado con la emisión de cadenas fónicas; el acto ilocutivo, asociado a la realización de una función comunicativa por parte del hablante; y el acto perlocutivo, que considera la reacción que el acto ilocutivo provoca en el oyente (Austin 1962). Se reconocen diferentes tipos de actos de habla, entre los que destacamos los asertivos, que afirman algo acerca de la realidad; los expresivos, que manifiestan sensaciones; y los directivos, que buscan direccionar la conducta del interlocutor (Searle 1969). Algunos de estos actos de habla, en especial, los directivos, pueden resultar amenazantes para la imagen positiva del oyente, por lo que requieren ser mitigados a través de la cortesía, y así dan lugar a formas de expresión indirectas (Brown & Levinson 1987).

Todas estas variables que entran en juego en la dimensión pragmática de la lengua configuran un escenario de alta complejidad para que los contenidos pragmáticos se constituyan en objeto de enseñanza-aprendizaje en la clase de lengua segunda y extranjera. A eso se suma el carácter cultural e idiosincrático de los significados pragmáticos, que varían de una comunidad de hablantes a otra. La situación se torna aún más problemática en el contexto de la enseñanza en la Argentina, debido a que muchos de los materiales didácticos presentan una variedad peninsular o bien se realizan bajo la premisa de la existencia de una variedad americana sin fisuras.

En ese marco, y teniendo en cuenta la carencia de investigaciones de línea pragmática o sobre niveles avanzados dentro de los estudios en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), consideramos necesario realizar un diagnóstico inicial sobre la comprensión de los significados pragmáticos en hablantes de español de Argentina como lengua extranjera. Para eso, preparamos un conjunto de estímulos compuestos de diferentes enunciados de español coloquial de Argentina con contenido pragmático. Entendemos por coloquial una variedad de lengua que se desarrolla a través de la conversación oral, y cuyas características centrales son la espontaneidad, la expresividad y la eficacia (Contreras Izquierdo 2013: 254).

El criterio para la conformación de las emisiones fue la selección de tanto palabras propias de la variedad argentina, con un contenido no literal, y por lo tanto no incluidas en los diccionarios o materiales didácticos, como de unidades fraseológicas, entendidas como “combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado [...] y que quedan fuera del alcance de la gramática” (Aizpuru 2010: 67-68). La

dificultad de interpretación de estas unidades para los hablantes no nativos radica en su alto grado de especialización pragmática, que les otorga un significado no composicional, es decir, que no puede obtenerse a partir de la relación de la palabra derivada idiomática con la original literal y la comprensión de las unidades léxicas por separado.

De estas cuestiones surge el presente estudio, que se propone analizar la comprensión de los significados pragmáticos en hablantes de español de Argentina como lengua extranjera. En las siguientes páginas, nos proponemos determinar el grado de incidencia de distintas variables independientes (edad, nacionalidad, L1, cantidad de lenguas habladas, entre otras) y de los estímulos lingüísticos (según afecten a un contenido léxico, dependiente del contexto o un elemento gramatical específico) y el tipo de acto de habla (dividido entre directivo y no directivo). Nuestra hipótesis es que el éxito de la comprensión depende del tipo de estímulo que se presenta; en particular, planteamos que el rendimiento en la comprensión de los contenidos pragmáticos mejora si estos se vehiculizan a través de un ítem léxico o contextual, y no gramatical, o a través de un tipo de habla no directivo. Asimismo, sostenemos que los hablantes con L1 portugués brasileño presentan también mejor desempeño, por lo que las similitudes entre el español de Argentina y el portugués de Brasil no serían solo de orden tipológico y gramatical, sino también cultural, algo que les permite a los lusoparlantes brasileños comprender los significados pragmáticos de una mejor manera y con una menor necesidad de instrucción explícita.

## **2. Materiales**

Para la elicitación de datos se confeccionó un formulario de 16 escenas que desencadenaran una interpretación pragmática, en las que se describe una situación determinada entre dos sujetos, y 4 escenas de control, que funcionaban como distractores, a fin de que no se deje en evidencia el objetivo de la investigación. Cada ítem contó con tres posibles respuestas de interpretación: una de nivel literal, una de nivel pragmático y un distractor. A los fines de la interpretación de datos de este trabajo, se consideró que la respuesta correcta era la respuesta pragmática. El total de los ítems evaluados se encuentra detallado en los anexos de este artículo.

La formulación y clasificación de las 16 escenas tuvo en cuenta el nivel en el cual operaba el contenido pragmático y la fuerza ilocutiva de cada enunciado. Se identificaron tres niveles de realización del contenido pragmático tanto lingüísticos como extralingüísticos y, sobre la base de ellos, se clasificaron las escenas entre aquellas que corresponden a un nivel

contextual, en el que lo determinante del contenido pragmático es el contexto situacional de la emisión; las que corresponden a un nivel gramatical, en el cual el contenido pragmático está vehiculizado por estructuras sintácticas o morfemas específicos de diverso tipo; y las de nivel semántico-léxico, en el que el contenido pragmático está inscripto en una pieza léxica que ha sido resignificada en esta variante de español. A la par de esta clasificación, las preguntas también fueron analizadas según las variables pragmáticas relacionadas con la fuerza ilocutiva y el tipo de acto de habla de las emisiones formuladas. Se clasificó a los ítems según fueran actos directivos, asertivos y expresivos.

**Tabla 1:** Ejemplos de los ítems

Tipo	Estímulo	opción A	opción B	opción C
Invitación (directiva) (contex)	A y B están en una cita, en un bar. En un momento de la noche, A le pregunta a B: ¿Por qué no vamos a un lugar más tranquilo?	A le dice a B que se vaya.	A invita a B a pasar una noche romántica.	A invita a B a ir a un lugar con menos ruido.
Acuerdo (asertiva) (semlex)	A y B están conversando sobre una película. A dice: Actuaron bien, ¿no? B contesta: Mal.	B no está de acuerdo con A.	B está de acuerdo con A.	B no sabe si está de acuerdo o no con A.
Valoración (asertiva) (semlex)	A y B están en un restaurante. B dice: Probá este postre, está terrible.	B dice que el postre está feo.	B dice que no quiere más postre.	B dice que el postre es muy bueno.
Control	A y B escucharon una canción. A le dice a B: La escucharía de nuevo.	A quiere volver a escuchar la canción.	A se arrepiente de haber escuchado la canción.	A no quiere escuchar otra vez la canción.
Oferta (directiva) (contex)	A y B están saliendo de una reunión. A va a subir a su auto y le pregunta a B: ¿para dónde vas?	A quiere acompañar a B.	A quiere saber adónde va B.	A está ofreciendo llevar a B.

Para el acceso a datos demográficos relevantes, requerimos que se informara la edad, la nacionalidad, las lenguas materna y segunda, otras lenguas conocidas, el nivel actual de español y, si correspondiera, la cantidad de tiempo vivido en Argentina y la cantidad de tiempo que efectuó estudios formales de español.

### 3. Participantes y procedimiento

Se realizó una primera prueba piloto del cuestionario con 7 personas no hispanohablantes. A partir de esta prueba, se ajustaron situaciones que daban efecto piso y techo. Posteriormente, se probó con otras 7 personas hispanohablantes para cerciorarse de que el cuestionario fuera claro en relación con la variedad de Argentina, y en relación con el contenido pragmático que se buscó elicitarse. En todos los casos, la administración del formulario se hizo a través de la plataforma Google Forms. El total de ítems al finalizar esta primera prueba piloto se redujo a 15, debido a que se retiró de la muestra una de las preguntas del cuestionario que no presentó ningún tipo de inconveniente para los hablantes nativos y extranjeros.

Esta encuesta fue realizada a un total de 49 personas y se distribuyó entre exalumnos, por listas de difusión por correo electrónico de español como lengua segunda y extranjera y en grupos de Facebook dedicados a la lingüística hispánica. Todas las personas prestaron su consentimiento para la realización de esta encuesta. Estas fueron anónimas y se aseguró la protección de los datos. En todos los casos, se aclararon las condiciones de participación, a saber: no hablar español como L1. Los participantes no tuvieron un tiempo máximo de resolución de la tarea.

### 4. Análisis de los datos

Para el procesamiento, ordenamiento y análisis gráfico y estadístico de los datos se utilizó el lenguaje de programación *R*, a través de su entorno *RStudio*. Para el análisis estadístico en particular, se utilizaron las pruebas de chi-cuadrado (*chisq test*,  $\chi^2$ ) y el test de Fisher y, en los casos en que los valores de *p* fueran muy significativos para estos tests, se llevaron a cabo modelos de regresión lineal. Esta decisión metodológica fue tomada en cuenta debido a que el chi-cuadrado permite el análisis de escalas de medida nominales, incluso para variables dependientes (correcto e incorrecto), al contrario de lo que sucede con tests paramétricos, en los que se requeriría escalas de medida de intervalo. Las pruebas que se enunciaron se llevaron a cabo con el paquete “stats” de *R* y para el análisis preliminar en gráficos se utilizó “ggplot2”. El primero corresponde a un conjunto de fórmulas que permiten realizar cálculos estadísticos. El segundo contiene las herramientas necesarias para realizar los gráficos que resultaron de importancia para un primer acercamiento a la distribución de los datos.

El total de la muestra preventivamente se redujo de 49 participantes a 45 (N=45), ya que 4 consultados indicaron hablar español como lengua materna. No se descartaron aquellos sujetos que contestaron haber nacido en Argentina y hablar otra lengua materna distinta al

español. Un primer acercamiento descriptivo acerca de los datos sociodemográficos solicitados indicó que el promedio de edad de los participantes es de 32 años ( $\bar{x}=31,96$ ). Asimismo, 26 de los 45 (57,78 %) consultados nacieron en Brasil; los 19 participantes restantes fueron considerados no-brasileños, entre quienes se encontraban franceses (5), estadounidenses (4), ingleses (3) y alemanes (2), entre otros. La división binaria entre brasileños y no brasileños obedece la línea de la hipótesis inicial elaborada en la Introducción. En cuanto a la L1, al no haber lusoparlantes oriundos de Portugal, la cantidad de hablantes nativos de portugués se homologa con la cantidad de nacidos en Brasil (N=26). Siguen los hablantes nativos de inglés (9), francés (5), alemán (2), chino (1), italiano (1) y turco (1). Asimismo, 33 (73,3 %) consultados manejan una tercera lengua, 7 (15,6 %) una cuarta y 1 (2,22 %) una quinta. La cantidad de horas declaradas de estudio de español o la autoasignación del nivel de español dio resultados diversos. Para ello, se tomó como referencia los niveles asignados por el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002). Si bien 10 de los 45 consultados (22,2 %) indicaron no haber estudiado jamás español, 17 (37,8 %) manifestaron tener un nivel A (A1 o A2), 6 (13,3 %) un nivel B y 22 (48,9 %) un nivel C. La media de estudio es de 20 meses ( $\bar{x}=20,02$ ) y la mediana es de 6 ( $\tilde{x}=6$ ). En la tabla 2, se resume la información relativa a la L1 de los participantes de la muestra con una tabla de frecuencias.

**Tabla 2:** Frecuencia y porcentaje de L1

L1	Frecuencia	Porcentaje
alemán	2	4,44 %
chino	1	2,22 %
francés	5	11,11 %
inglés	9	20 %
italiano	1	2,22 %
turco	1	2,22 %
portugués	26	57,77 %
total no-brasileños	19	42,22 %
total muestra	45	100 %

Concluidos el reordenamiento de los datos y la aplicación del cuestionario, y una vez determinada la estadística descriptiva básica de los datos, pudimos establecer los resultados de la incidencia de los niveles (contextual, gramatical o semántico-léxico) en el rendimiento de



los consultados. Al contrario de lo esperado, el análisis estadístico reveló que no existen diferencias significativas ( $\chi^2(3, N=45) = p > 0,5$ ) en la comprensión de contenido pragmático según esté vehiculizado ya sea por el contexto situacional de la emisión, por la estructura sintáctica o por una pieza léxica en particular. Al mismo tiempo, se cotejó el valor de investigación de las preguntas con contenido pragmático, ya que el análisis entre el grupo control y el grupo pragmático tuvieron como resultado diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2(3, N=45) = p < 0,005$ ). En la tabla 3, se resumen los valores de  $p$  ajustado de esta primera parte de la investigación, que se obtuvieron con una prueba de Fisher (*fisher test*), de análisis de tablas de contingencia, la cual se recomienda para análisis más exactos de chi-cuadrado con muestras pequeñas.

**Tabla 3:** Valores de  $p$  según tipo de estímulo

Interacción	valor de $p$ ajustado
<i>contex:gran</i>	1,00
<i>contex:semlex</i>	0,763
<i>gram:semlex</i>	0,763

En cuanto al análisis a través de otras variables independientes solicitadas en el cuestionario (edad, nivel de estudio, entre otras), la prueba de análisis estadístico arrojó que existe una mejora significativamente superior al nivel de azar ( $\chi^2(1, N=38) = p < 0,005$ ) en el reconocimiento de los significados pragmáticos sin diferencias en el tipo de estímulo si el hablante es de nacionalidad brasileña o habla portugués como lengua materna (todos los hablantes de L1 portugués fueron de nacionalidad brasileña). Las diferencias no se mantienen cuando se analiza si los participantes vivieron o no en Argentina ( $p > 0,05$ ). Las pruebas fueron realizadas con un test de Fisher y el tamaño de las muestras se niveló por azar en todos los casos.

En relación con el tipo de acto de habla que se pone a prueba en cada uno de los ítems del cuestionario, realizamos una prueba para ver si existen diferencias de rendimiento entre los actos de habla directivos y no directivos. La medición global de las respuestas correctas entre los tipos directivos y no directivos arroja una diferencia muy significativa ( $\chi^2(df=1, N=45) = p < 0,005$ ). Esta disimilitud se mantiene si se analizan los grupos por separado de hablantes brasileños y no brasileños ( $p < 0,005$  en ambos casos). No obstante, el rendimiento en actos de habla directivos mejora (GLM ( $z = 2,169$ ) =  $p < 0,05$ ) si se habla portugués como lengua materna.



La mejora no se mantiene con los tipos no directivos, en los que ser lusoparlante no arroja una ventaja por sobre el resto (GLM ( $z=1,610$ ) =  $p>0,05$ ). Las diferencias de rendimiento entre las opciones directas no se encuentran en relación con otras variables independientes ( $p>0,05$ , si se analiza la residencia en Argentina y el cursar estudios específicos de lengua). En el caso de la resolución de las indirectas, hay también una mejora significativa en el caso de haber residido en Argentina en la compleción de la tarea suministrada ( $p<0,05$ ), aunque se mantiene la falta de incidencia de la variable de estudio, al igual que en los actos de habla directivos ( $p>0,05$ ). Los valores fueron obtenidos a través del test de Fisher y el modelo generalizado de regresión lineal (*glm*, por sus siglas en inglés: *generalized linear models*), utilizado para profundizar el análisis ante datos de respuestas dicotómicas muy significativas.

## 5. Discusión

Los resultados reportados en el apartado anterior dan cuenta de diferencias significativas de rendimiento en el resultado total de los ítems evaluados y muestran que el grupo total tiene dificultad para identificar los actos de habla directivos. Por otro lado, cuando tomamos en cuenta a los lusoparlantes, encontramos que el rendimiento total es mejor, aunque no se observan mejoras en el reconocimiento de ítems no directivos. Este no es el caso para los ítems directivos, en los cuales los lusoparlantes muestran un mejor desempeño que el grupo general. No se encuentran diferencias significativas al comparar el total de los ítems con ninguna de las otras variables: edad, otras LSE, residencia en Argentina, cantidad de meses vividos en Argentina, cantidad de horas de estudio de español. Tampoco se encuentran diferencias significativas si se consideran los diferentes niveles lingüísticos.

Estos resultados demuestran cierta dificultad de los hablantes de español como L2 para identificar la fuerza ilocutiva de los actos de habla. Asimismo, este impedimento también radica en la dificultad de identificar la cortesía asignada por los hablantes nativos en actos directivos. La cortesía, como una dimensión de la pragmática, ha sido ampliamente estudiada. Algunos autores como Brown & Levinson (1987) y Leech (1983) consideran a la cortesía como una serie de estrategias funcionales que el hablante pone en juego para lograr que el oyente no se sienta agredido o, por el contrario, para enfatizar una actitud positiva y lograr que el interlocutor se sienta halagado ante una emisión. En este sentido, hay esfuerzos conversacionales que los hablantes de una lengua llevan a cabo para poner en práctica la

cortesía. Por otro lado, desde otra perspectiva, la cortesía es una compleja actividad cognitiva que involucra las expectativas de un hablante sobre el comportamiento del oyente y sus reacciones en función de lo que oiga (Fraser 1990, Escandell Vidal 1998). Un hablante tratará de sopesar los efectos positivos o negativos de su enunciado sobre el oyente teniendo en cuenta las adecuaciones y convenciones sociales (Escandell Vidal 1998) disponibles en su variedad dialectal. Desde ambas perspectivas, en una situación como *A y B terminaron de comer. Están los platos sucios. A dice: Habría que lavar los platos*, lo que indican los resultados de este trabajo es que, ya sea por no identificar las estrategias conversacionales o por las expectativas de los hablantes y oyentes, los hablantes de ELSE tienen más propensión a interpretar incorrectamente actos que originalmente son de cortesía.

La estrategia conversacional que vehiculiza la cortesía en esta situación está directamente relacionada con el uso de la forma condicional del verbo. No conocer esta estrategia, que está codificada ya sea social o lingüísticamente, no permite reconocer que esta expresión es un pedido cortés y no una afirmación o una aserción. Esto bien podría deberse a que los materiales didácticos disponibles o las prácticas en clase no ponen énfasis en el uso del condicional como estrategia de cortesía y refuerzan la práctica del condicional para expresar situaciones imaginarias o hipótesis. Se requeriría para esto partir de la fuerza ilocutiva que puede tener un enunciado con verbo en forma condicional y no de la descripción gramatical misma del tiempo verbal. Los ítems directivos presentes en la encuesta impartida sostienen su significado pragmático sobre la base de diferentes estrategias: el condicional es una de ellas, pero no la única. Indistintamente de las estrategias empleadas, y en línea con el enfoque comunicativo, las tareas llevadas a clase deberían tener como punto de partida las situaciones o las pistas de interpretación en las que pueda hacerse evidente la necesidad de conocer —tanto para la comprensión como para la producción— qué actos se encierran en ciertos enunciados.

Por último, a partir de los resultados obtenidos, se evidenció también que los lusoparlantes brasileños requieren de un aprendizaje diferencial ya que, sea por la cercanía lingüística y/o por la geográfica, cuentan con algunas estrategias que los posicionan en ventaja con respecto a otras comunidades para comprender los enunciados pragmáticos en español. Si bien esto es un hecho reconocido por diferentes instituciones que establecen cursos específicos para lusoparlantes, en particular, hablantes de origen brasileño, de este estudio se desprende que las ventajas comparativas de estudiantes brasileños por sobre otros alumnos no solo se corresponderían con la cercanía entre las lenguas, los fenómenos de frontera o la frecuente enseñanza de español en los colegios secundarios de Brasil, sino que también se anclarían en las similitudes que se observan en la codificación de ciertos significados pragmáticos.

## 6. Conclusión

En este trabajo nos propusimos analizar la comprensión de los significados pragmáticos en aprendientes de español como L2. Particularmente se investigó el peso de factores gramaticales, léxicos, contextuales y del tipo de acto de habla como facilitadores de la comprensión. Los resultados demostraron que identificar el valor pragmático de un enunciado es más costoso cuando se trata de un acto de habla directivo.

Si bien esta investigación no permite establecer el o los factores determinantes en cuanto al porqué se desconocen ciertos contenidos pragmáticos, sí permite concluir que se deben incorporar en las prácticas didácticas diferentes actividades que incluyan la enseñanza explícita y la práctica del uso pragmático de diversas estrategias lingüísticas, específicamente en lo concerniente a pedidos, invitaciones y advertencias. Estos resultados también nos permiten afirmar que se deben producir materiales y actividades adecuadas teniendo en cuenta los mismos criterios. Para ello son necesarias investigaciones dialectales en el campo pragmático que den cuenta de las características regionales más allá de una descripción de rasgos formales de las variedades dialectales.

A estas evidencias y conclusiones se agrega el hecho de considerar el factor sociocultural codificado en el manejo de las estrategias mencionadas. Si se considera que la cortesía y la forma de codificar la fuerza ilocutiva dependen en gran medida de convenciones culturales, no será la misma forma la que se adopte en los distintos dialectos del español y menos aún en las diversas lenguas. Esto refuerza la importancia de enseñar el contenido pragmático y la forma de expresarlo en cada cultura. Por otro lado, de aquí también se desprende que los profesores de cada región de habla hispana deben conocer las particularidades de su variedad dialectal para poder plasmarlas en la confección de materiales didácticos pertinentes (o bien, para adaptar las tareas o los manuales con los que ya se cuentan). Además, resulta imperioso conocer el contraste con otras regiones centrales en la enseñanza del español, ya que muchas veces los estudiantes tienen conocimientos previos y no atender a ellos puede llevarlos a malos entendidos, situaciones incómodas o directamente a no comprender lo que se les dice.

Asimismo, si consideramos que los fenómenos pragmáticos, como la cortesía, dependen de una serie de reconocimientos de base cognitiva de intenciones y expectativas de

los hablantes y oyentes en el intercambio conversacional (Fraser 1990, Escandell Vidal 1998), cabe preguntarse cómo se gestionan estas expectativas y qué cuestiones o fenómenos de ese reconocimiento pueden ser trasladables a una clase de lengua. ¿Son estas estrategias de reconocimiento universales? ¿Están socialmente determinadas? Estas preguntas solo pueden ser respondidas por nuevos estudios que generen bases para la elaboración de prácticas y materiales que permitan diseñar estrategias de enseñanza en una clase concreta.

Dentro de las posibles líneas de trabajo que se desprenden de este estudio se halla la de investigar las causas del desconocimiento de ciertos contenidos pragmáticos aquí relevados y ahondar en la cercanía y la distancia lingüística y cultural entre el español de la región de Argentina y otras lenguas que pueden interferir positiva o negativamente en el aprendizaje. En este último punto, nuestro trabajo brinda algunos argumentos interesantes si consideramos que, en general, no hay diferencias significativas en el rendimiento de todo el grupo en contraste con el criterio L1. Esto nos llevaría a pensar, no de forma conclusiva, que el factor interviniente por el cual los lusoparlantes, todos de proveniencia brasileña, tienen mayor facilidad para la interpretación de contenido pragmático se relaciona más con la cercanía geográfica y el compartir un ámbito sociocultural que con el conocimiento de una lengua tipológicamente similar. Esto se muestra en consonancia con la necesidad de enseñar y aprender una lengua desde un enfoque que haga centro en el contenido sociocultural y el valor de los enunciados y no solo teniendo en cuenta las formas lingüísticas que los conforman.

## Referencias

- Aizpuru, Leyre Martín (2010). Las fórmulas rutinarias sociales en la clase de español como lengua extranjera (ELE). *Lenguas Modernas*, Universidad de Chile, 36, 65-84.
- [*Aula del Sur*] Corpas, Jaime et al. (2009). *Aula del Sur 1 y 2*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- [*Aula Internacional*] Corpas, Jaime et al. (2013). *Aula internacional*. Barcelona: Difusión.
- Austin, John Langshaw (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Brown, Penelope & Stephen Levinson (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, Michael (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Miguel Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-83.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MECED.

- Contreras Izquierdo, Narciso Miguel (2013). Variación lingüística y ELE. El diccionario como herramienta didáctica para la enseñanza del español coloquial. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, XXI, 249-265.
- De Pablos Ortega, Carlos (2006). La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE. En Alfredo Álvarez *et al.* (eds.) *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Oviedo: Oviedo, 515-519.
- Escandell Vidal, María Victoria (1996). *Introducción a la pragmática*. Anthropos: Madrid.
- Escandell Vidal, María Victoria (1998). Politeness: A relevant issue for relevance theory. *Revista alicantina de estudios ingleses*, 11, 45-57.
- Escandell Vidal, María Victoria (2004). Aportaciones de la pragmática. En Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 179-197.
- Fraser, Bruce (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*. 14(2), 219-236.
- Frías Conde, Xavier (2001). Introducción a la pragmática. *Philologica Romanica*. 35, 3-34.
- Galindo Merino, María del Mar (2006). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. En Álvarez, Alfredo *et al.* (eds.) *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Oviedo: Oviedo, 289-297.
- Grice, Herbert Paul (1975). Logic and conversation. En Peter Cole y Jerry L Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 41-58.
- Hymes, Dell (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Miguel Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- Leech, Geoffrey (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres, Longman.
- Melero, Pilar (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- [Pasaporte] Cerrolaza Aragón, Matilde *et al.* (2009). *Pasaporte*. Madrid: Edelsa.
- Richards, Jack & Theodore Rodgers (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Searle, John (1969 [1980]). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Slagter, Peter (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.  
[*Voces del Sur*] Autieri, Beatriz et al. (2002). *Voces del Sur 1*. Buenos Aires: Lamsas SRL.

**Anexo I: Ítems pragmáticos**

ÍTEM	LITERAL	PRAGMÁTICA	DISTRACTORA
1. A y B están en una cita, en un bar. En un momento de la noche, A le pregunta a B: <i>¿Por qué no vamos a un lugar más tranquilo?</i>	A invita a B a ir a un lugar con menos ruido.	A invita a B a pasar una noche romántica.	A le dice a B que se vaya.
2. A y B están conversando sobre una película. A dice: <i>Actuaron bien, ¿no?</i> B contesta: <i>Mal.</i>	B no está de acuerdo con A.	B está de acuerdo con A.	B no sabe si está de acuerdo o no con A.
3. A y B están en un restaurante. B dice: <i>Probá este postre, está terrible.</i>	B dice que el postre está feo.	B dice que no quiere más postre.	B dice que el postre es muy bueno.
4. A y B están saliendo de una reunión. A va a subir a su auto y le pregunta a B: <i>¿para dónde vas?</i>	A quiere saber adónde va B.	A está ofreciendo llevar a B.	A quiere acompañar a B.
5. A y B son amigas y se encuentran casualmente en la calle. Se saludan y A dice: <i>¿Cómo estás? ¡Estás desaparecida!</i>	A no encontraba a B.	A critica la ausencia de B.	B se había ido de viaje 6 meses.
6. A y B son amigos y están conversando sobre un examen. B aprobó con un 10 y A dice: <i>¡Qué hijo de puta!</i>	A está insultando a B.	A admira a B.	A está enojado con B.
7. B llega a la casa de A. A le dice a B: <i>¿Tomás mate?</i> B responde: <i>Tomaría un cafecito.</i>	A B no le gusta el mate.	B no quiere ser grosero.	B quiere tomar mate.
8. A durmió muy poco y tiene que manejar el auto muchas horas. B le dice: <i>Fijate.</i>	B quiere que A maneje con cuidado.	B no haría lo mismo que A.	B haría lo mismo que A.
9. A y B terminaron de comer. Están los platos sucios. A dice: <i>Habría que lavar los platos.</i>	A informa a B que hay que lavar los platos.	A quiere que B lave los platos.	A anuncia que va a lavar los platos.
10. B terminó de ver una serie que A no vio. B le dice a A: <i>Es la serie.</i>	B aclara que es una serie.	B considera que la serie es excelente.	A B no le gustó la serie.
11. A y B están en un bar. A pide dos hamburguesas y B le dice: <i>¿No te vas a quedar con hambre?</i>	B piensa que A pidió poca comida.	B piensa que A pidió mucha comida.	B quiere comer una hamburguesa de A.
12. A le sacó una foto a B, la mira y dice: <i>¡Tan lindo vas a ser!</i>	A le dice a B que será muy lindo en el futuro.	A considera que B está muy lindo en la foto.	A piensa que B es más lindo ahora que antes.
13. A y B están en la oficina. A le dice a B: <i>Ya son las seis de la tarde.</i>	A le informa a B el horario.	A le está diciendo a B que tienen que irse.	A le dice a B que es demasiado tarde.
14. A se levantó muy tarde el sábado. B le pregunta: <i>¿Tenías sueño?</i> A responde: <i>Te parece.</i>	A quiere saber la opinión de B.	A piensa que B dijo algo evidente.	A dice que no tenía sueño.
15. A llega a la casa de B. B le pregunta a A si quiere un café. A le contesta: <i>No, no te quiero molestar.</i>	A no quiere tomar un café.	A quiere tomar café.	A A no le gusta el café.



**Anexo II: Ítems control**

---

CONTROL	OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3
1. A y B escucharon una canción. A le dice a B: <i>La escucharía de nuevo.</i>	A quiere volver a escuchar la canción.	A se arrepiente de haber escuchado la canción.	A no quiere escuchar otra vez la canción.
2. A está manejando su auto. No para cuando ve la luz roja y casi choca a B. B le dice <i>¡Sos un boludo!</i>	B está felicitando a A.	B está insultando a A.	B está saludando a A.
3. A y B son amigas y se encuentran por la calle. Después de unos minutos, A le dice a B: <i>¿Querés ir a tomar algo?</i>	A considera que B quiere ir a tomar algo.	A quiere ir a un bar con B.	A quiere evitar hablar con B.
4. A llega a la casa de B. A le pregunta a B: <i>¿Puedo pasar al baño?</i>	A quiere conocer el baño.	A necesita usar el baño.	A se siente mal.

---