

Rutinas en ELE: La enseñanza de verbos reflexivos desde una aproximación pragmática

MARÍA DOLORES GARCÍA-PASTOR

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Escuela Universitaria de Magisterio Ausiàs March

Universitat de València

Recibido: 9 enero 2008 / Aceptado: 22 septiembre 2008

ISSN: 1697-7467

Resumen: Este trabajo presenta un estudio de aula sobre la enseñanza de verbos reflexivos como elementos lingüísticos para la expresión de rutinas diarias en español como lengua extranjera (ELE) desde un enfoque pragmático. Dicho enfoque aboga por la enseñanza y aprendizaje de lenguas orientado al desarrollo del ‘conocimiento pragmático’ de los aprendices de éstas, a saber, el conocimiento consciente de los recursos lingüísticos de una lengua, y las asunciones lingüísticas y socio-culturales que subyacen al uso de los mismos en diferentes contextos. Los sujetos del estudio mostraron en general resultados más positivos que estudiantes de otros grupos de su mismo nivel.

Palabras clave: Verbos reflexivos, rutinas diarias, pragmática y enfoque pragmático, conocimiento pragmático, actividades de sensibilización.

Routines in SFL: Teaching Reflexive Verbs from a Pragmatic Approach

Abstract: This paper describes a classroom-based study on the teaching of reflexive verbs as linguistic elements to express daily routines in Spanish as a foreign language (SFL) from a pragmatic perspective. This perspective advocates the learning and instruction of languages oriented to the development of learners ‘pragmatic knowledge’. Pragmatic knowledge refers to conscious knowledge of the different linguistic resources of a language, and the linguistic and socio-cultural assumptions informing their use across communicative contexts. Participants in this study achieved in general more positive results than learners in other groups of the same level.

Keywords: Reflexive verbs, daily routines, pragmatics and pragmatic perspective, pragmatic knowledge, awareness-raising activities.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la aparición de la noción de ‘competencia comunicativa’ y su consolidación ya por los años 70 y 80, las investigaciones sobre segundas lenguas y lenguas extranjeras se han interesado cada vez más por la enseñanza y aprendizaje de los aspectos pragmáticos de éstas. La investigación de aula sobre el aprendizaje y la enseñanza de dichos aspectos, según apunta Kasper (2001), podría decirse que se ha basado en estudios de tipo ‘observacional’ en el campo de adquisición de segundas lenguas en general, es decir, estudios en donde se observan los procesos de aprendizaje en el aula, y trabajos de tipo ‘intervencionista’ o investigaciones sobre los efectos de determinados enfoques o tratamientos pedagógicos en el aula principalmente en el área de pragmática de interlengua y pragmática intercultural. Este trabajo se

inscribe en este segundo grupo de estudios, y, concretamente, se centra en la enseñanza de verbos reflexivos a estudiantes norteamericanos aprendices de ELE con un nivel elemental.

De entre todos los verbos reflexivos existentes en español, nos concentramos en aquellos verbos que describían acciones íntimamente ligadas a las rutinas diarias de un individuo, por ejemplo, ‘ ducharse’. Con ello, además de centrar el objeto de estudio, se pretendía que el aprendizaje y enseñanza de dichos verbos partiera de su función sociopragmática, a saber, la comunicación de ciertas acciones que forman parte de la vida diaria de un hablante, de modo que éste comparte su rutina diaria con su interlocutor, contribuyendo así a estrechar la relación interpersonal entre ambos. Por tanto, concebimos dichos verbos como elementos pragmlingüísticos que los hablantes utilizan con estos fines sociopragmáticos en la conversación cotidiana. En ese sentido, estos verbos reflexivos implican prácticas comunicativas típicas de la conversación coloquial, cuyo aprendizaje es importante para el desarrollo del conocimiento pragmático en una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Entendemos por ‘conocimiento pragmático’, el conocimiento consciente de los recursos lingüísticos de una lengua, y las asunciones lingüísticas y socio-culturales que subyacen al uso de los mismos en diferentes contextos (Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2003; Kasper y Rose, 2001). Este estudio describe una experiencia práctica en el aula, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de dicho conocimiento mediante la sensibilización de los estudiantes hacia los aspectos pragmáticos de la lengua meta el español en nuestro caso. Dicho objetivo justifica el enfoque teórico adoptado.

2. ENFOQUE TEÓRICO

El enfoque teórico que guía este estudio es un enfoque pragmático, es decir, un enfoque en donde se intenta que los estudiantes de lenguas aprendan los aspectos pragmáticos de éstas a través de su sensibilización hacia dichos aspectos. Para entender este enfoque, es necesario, por tanto, establecer primero qué consideramos como ‘aspectos pragmáticos’ de una lengua. Siguiendo la visión de ‘pragmática’ de Leech (1983), los aspectos pragmáticos de una lengua comprenden, por un lado, los recursos lingüísticos que una lengua proporciona a sus usuarios para comunicarse, es decir, sus elementos pragmlingüísticos; y por otro lado, las condiciones socio-culturales que rodean a estos elementos en su uso a través de diversas situaciones comunicativas, a saber, los factores sociopragmáticos. Tanto el componente pragmlingüístico como el componente sociopragmático de una lengua tienen una base cognitiva, de modo que los hablantes de ésta poseen un conocimiento consciente de los recursos lingüísticos que la integran, y de las asunciones socio-culturales que subyacen a su uso en diferentes contextos. Las distintas investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de los aspectos pragmáticos de una lengua han demostrado empíricamente que sí que es posible aprender dicho conocimiento por medio de la enseñanza en la clase de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Esto se ha conseguido a través del diseño y el uso de actividades didácticas conocidas como ‘actividades de sensibilización’ hacia dichos aspectos pragmáticos más o menos abiertas o estructuradas. Estas actividades normalmente combinan tareas pragmlingüísticas y tareas sociopragmáticas tanto de comprensión como de producción en contextos específicos. A pesar de variar en función del objetivo de estudio, las actividades de sensibilización pragmática suelen tener en común a) el uso de la lengua materna (L1) de los aprendices para establecer comparaciones con la lengua meta, b) el uso de muestras de lengua auténticas, y c) la presentación de dichas muestras previa a cualquier actividad de comprensión o producción

(Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003). Así pues, la experiencia práctica llevada a cabo en este estudio comparte estas características. Por último, cabe apuntar, que aunque la sensibilización de los aprendices de segundas lenguas y lenguas extranjeras hacia los aspectos pragmáticos de éstas no se traduce directamente en una producción socio-culturalmente adecuada en la lengua meta (Kasper, 1997), los diversos estudios en el campo han demostrado que la sensibilización pragmática de estos potencia tal producción (Alcón Soler, 2005; Billmyer, 1990; Olhstain y Cohen, 1990; etc.).

De acuerdo con el enfoque teórico adoptado, y como hemos comentado en la sección anterior, los verbos reflexivos seleccionados en este trabajo fueron conceptualizados como elementos pragmlingüísticos, cuya función sociopragmática es principalmente la de comunicar y compartir con el interlocutor acciones rutinarias de la vida cotidiana. Con ello, vamos más allá de la función pragmática básica que se ha asignado generalmente a estos verbos, a saber, la función consistente en que la acción del verbo recae sobre el mismo agente que la realiza (Pountain, 2000). La función sociopragmática de transmitir y compartir con el oyente acciones rutinarias de la vida diaria no sólo implica que el hablante puede lograr una mayor cercanía relacional con éste, sino que además, ambos ponen de manifiesto una práctica comunicativa característica de la conversación coloquial. Dado que nuestro enfoque teórico conlleva entre otras cosas el estudio de cualquier fenómeno lingüístico en una L2 o LE en su contexto discursivo (Rose, 2005), los verbos reflexivos escogidos en este trabajo fueron explorados como elementos que forman parte de secuencias conversacionales. Así pues, dichas secuencias permiten, por un lado, la expresión de acciones rutinarias de la vida diaria, lo cual tiene un efecto interpersonal entre el hablante y el oyente. Por otro lado, estas secuencias podrían considerarse hasta cierto punto rutinas conversacionales en sí mismas, ya que implican un comportamiento comunicativo más o menos tipificado característico de la conversación coloquial. El aprendizaje de prácticas comunicativas ritualizadas en mayor o menor medida en una lengua es fundamental para el desarrollo del conocimiento pragmático en ésta, ya que dichas prácticas encierran por lo general conocimiento socio-cultural que los miembros de una determinada comunidad de habla comparten (Wildner-Bassett, 1994). En nuestro caso, se añade el hecho de que estas prácticas son esenciales en situaciones de la vida diaria, y que muchos de los errores comunicativos que los aprendices de L2s y LEs suelen cometer son debidos a una manifestación inadecuada de estas prácticas (House, 1996).

Siguiendo a Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor (2003), el enfoque teórico descrito anteriormente puede contribuir a conseguir mayor homogeneidad entre los aprendices de lenguas respecto a su conocimiento pragmático, el cual muestra ser considerablemente más heterogéneo y diverso que el conocimiento gramatical. La reducción de los conocidos fallos pragmáticos en los intercambios comunicativos entre hablantes nativos de una lengua y los aprendices de ésta es otro de los posibles beneficios de este enfoque. Los fallos pragmáticos son fallos comunicativos que se deben a un desconocimiento o concepción equivocada de los factores socio-culturales que subyacen a un contexto comunicativo determinado (Thomas, 1983). Riley (1989) añade que dichos fallos resultan de la imposición de las reglas socio-culturales de un hablante a una situación comunicativa determinada, en la cual otras reglas socio-culturales son más apropiadas. Los fallos pragmáticos, por tanto, producen malentendidos que pueden llegar a dañar la relación entre el hablante nativo y el aprendiz de lenguas, y la imagen social de este último como individuo y como miembro de una cultura determinada (Davies, 1986, 1987). Finalmente, un enfoque pragmático puede ayudar a los aprendices de segundas lenguas y lenguas extranjeras a expandir su percepción de éstas y de los que las hablan.

3. MÉTODOS

Este estudio se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del año académico 1996-97 en un curso de ELE que se inserta dentro de un programa general intensivo de enseñanza y aprendizaje de lenguas implementado por el departamento de español y portugués de una universidad norteamericana. Dicho programa está orientado a que un estudiante alcance un nivel avanzado en el dominio de la lengua en un mínimo de cuatro cuatrimestres. Cada cuatrimestre se corresponde, por tanto, con un nivel superior de dominio lingüístico respecto al anterior. Así pues, los estudiantes empiezan por el nivel de principiante en su primer cuatrimestre; pasan al nivel elemental en el segundo; continúan con el nivel intermedio en el tercero, y terminan en el nivel avanzado en el cuarto y último cuatrimestre.

La experiencia práctica que describe este trabajo se realizó con uno de los grupos del nivel elemental, del cual estaba a cargo la autora. Este grupo lo componían un total de 20 estudiantes de edades comprendidas entre 18 y 30 años aproximadamente. Todos ellos tenían estudios de licenciatura en curso en diversas áreas de conocimiento de la mencionada universidad. Uno de los requisitos establecidos por dicha universidad para todos los estudios de licenciatura es que cualquier estudiante debe escoger obligatoriamente como parte de estos una L2 o LE. La mayoría de estudiantes suelen decantarse por el español debido a la utilidad de esta lengua en los EE.UU. Así pues, la utilidad atribuida a la lengua, la familiaridad con ésta en comparación con otras segundas lenguas o lenguas extranjeras y el hecho de que el estudio de lenguas en general es un requisito establecido por la universidad en cuestión, figuran entre algunos de los motivos por lo cuales los sujetos de este estudio habían decidido estudiar español. Por tanto, la motivación y el interés en el aprendizaje de la lengua entre los sujetos eran variados.

El estudio de aula realizado abarcó tres sesiones de 55 minutos cada una. Estas sesiones se organizaron en distintos pasos pedagógicos con el objetivo final de incrementar el conocimiento pragmático de los estudiantes en lo referente a la comprensión y producción de rutinas diarias en ELE por medio del uso de determinados verbos reflexivos, a saber, ‘despertarse’, ‘levantarse’, ‘lavarse’, ‘ ducharse’, ‘secarse’, ‘vestirse’, ‘peinarse’, ‘maquillarse’, ‘perfumarse’, ‘acostarse’ y ‘dormirse’. Dichos pasos comprendieron, por tanto, actividades de sensibilización hacia los aspectos pragmáticos de la lengua meta que combinaron tareas de comprensión y tareas de producción, ambas en el contexto específico de la comunicación de rutinas diarias en la conversación cotidiana. Según Kasper (1997), la combinación de ambos tipos de tareas debidamente contextualizadas como parte de actividades de sensibilización hacia los aspectos pragmáticos de una lengua es la mejor opción para el aprendizaje de los mismos. Las tareas de comprensión tienden a ser más efectivas para dicho aprendizaje si se basan en la presentación de input real y estructurado (Bardovi-Harlig, 2001), mientras que las tareas de producción tienen un mayor efecto en éste si se centran en el objeto de estudio en concreto y se realizan en grupo (Kasper, 2001). Todas estas consideraciones se tuvieron en cuenta en el presente trabajo.

Para llevar a cabo este tipo de actividades se utilizaron una serie de instrumentos, los cuales comprenden once transparencias donde los verbos reflexivos aparecen representados de forma visual, y dos cuestionarios, uno de ellos con viñetas (véase el Apéndice). Finalmente, el conocimiento pragmático de los estudiantes se evaluó mediante un ejercicio sobre rutinas

diarias, el cual formaba parte del examen de mitad de cuatrimestre que se distribuyó a todos los grupos de ELE de nivel elemental. En dicho ejercicio los estudiantes debían escoger y utilizar los verbos reflexivos mencionados.

4. LAS RUTINAS DIARIAS EN LA CLASE DE ELE

Como apuntábamos anteriormente, nuestro estudio de aula se basó en una serie de actividades de sensibilización pragmática implementadas en distintos pasos pedagógicos a lo largo de tres sesiones en la clase de ELE.

4.1. Primera sesión

En la primera sesión y como primer paso, se presentaron los verbos reflexivos elegidos previamente a la realización de cualquier tarea de comprensión o producción siguiendo las características generales de las actividades de sensibilización pragmática indicadas en la descripción de nuestro enfoque teórico. Dichos verbos se presentaron uno tras otro según la filosofía de presentar cada cosa a su tiempo de Lee y VanPatten (1995). Esto se hizo de forma gráfica mediante transparencias exclusivamente diseñadas para tal fin (véase el Apéndice A como ejemplo). Cada verbo, por tanto, iba representado por una imagen, la cual iba además acompañada de la forma del verbo en infinitivo. La presentación de los verbos siguió el orden lógico de la rutina diaria de un individuo. Así pues, el primer verbo que se presentó fue el verbo ‘despertarse’, seguido del verbo ‘levantarse’, y así sucesivamente. Simultáneamente y para cada uno de ellos el profesor pronunció en voz alta la forma del verbo en infinitivo que aparecía en cada transparencia. Una vez presentados todos los verbos, se procedió a alterar el orden de presentación de estos, y tapando la forma escrita de su infinitivo, se pidió a los estudiantes que dijeran en voz alta de qué verbo se trataba. Este ejercicio oral se llevó a cabo con la intención de que los estudiantes retuviesen la forma y el significado de cada verbo como primer paso a su utilización.

A continuación, el profesor explicó el concepto de reflexividad utilizando verbos a los cuales se les podía aplicar este concepto en la lengua materna de los estudiantes: por ejemplo, el verbo ‘wash’ (lavar), el cual, al tornarse reflexivo, pasa a ‘wash oneself’ (lavarse) en forma impersonalizada. Este modo de proceder refleja una de las características comunes a las actividades orientadas a promover el desarrollo del conocimiento pragmático en L2s y LEs, a saber, el uso de la L1 para establecer comparaciones con la lengua meta (Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003). La explicación del concepto de reflexividad intentó enfatizar principalmente el hecho de que distintas lenguas expresan de forma distinta determinadas ideas por medio de distintos recursos fomentando en todo momento el debate entre los estudiantes. La investigación empírica ha demostrado en los últimos años que explicaciones de este tipo en general resultan muy productivas en el desarrollo del conocimiento pragmático de los aprendices de lenguas (Rose, 2005).

Los verbos se volvieron a presentar, pero esta vez el profesor conjugaba la primera persona del singular, por ejemplo, ‘yo me levanto’, escribiendo dicha forma en la pizarra y colocando la transparencia del verbo en cuestión al lado de la misma. Al mismo tiempo, formulaba preguntas directas a los estudiantes con el mismo verbo conjugando éste en la segunda persona del singular y escribiendo la pregunta realizada en la pizarra, por ejemplo,

‘¿tú te levantas a las 9 todas las mañanas?’. Los estudiantes debían responder en primera persona del singular, y para ello se les ayudaba señalando la forma de la primera persona del verbo anotada en la pizarra. Esta práctica se hizo con todos los verbos repitiéndola para cada verbo un mínimo de tres veces con distintos estudiantes. Además de ello, se introdujo también la tercera persona del singular por medio de preguntas dirigidas a todos los estudiantes sobre lo que un determinado estudiante había respondido, por ejemplo, ‘¿Mike se levanta a las 5 de la tarde todos los días?’. Los estudiantes tenían que contestar a la pregunta dando la información esperada mediante el uso de esta forma verbal. La misma dinámica se siguió para las formas de la primera, segunda y tercera persona del plural de los verbos. Al final del ejercicio, el profesor anotó la observación de que los verbos elegidos generalmente se utilizaban a nivel discursivo bien en afirmaciones bien en peticiones de información personal que el hablante le hacía al oyente.

En resumen, el objetivo de este primer paso pedagógico descrito era que los estudiantes aprendiesen la forma y el significado de los verbos elegidos tomando conciencia de la existencia de dichos verbos como elementos pragmalingüísticos de la lengua meta. Por tanto, se pretendía que llegaran a concebir estos verbos como recursos lingüísticos que la LE proporciona a sus hablantes para comunicar acciones que forman parte de la rutina diaria de un individuo desde distintas perspectivas subjetivas. Estas perspectivas se refieren a la primera, segunda o tercera persona del singular o del plural, y quedan reflejadas en ELE a través de la flexión final del verbo. Además, se esperaba que los estudiantes llegaran a entender de alguna manera el concepto de reflexividad percatándose de que las acciones rutinarias que expresan estos verbos son de naturaleza reflexiva, y de que ésta aparece siempre de forma explícita en ELE mediante determinados pronombres. Los estudiantes debían entender también que el ‘co-texto’ (Brown y Yule, 1983) o contexto discursivo en el que estos verbos normalmente se insertan consiste en afirmaciones o peticiones de información en el habla cotidiana.

4.2. Segunda sesión

En la segunda sesión, el primer paso consistió en lo que Lee y VanPatten (1995) llaman ‘keep meaning in focus’, que en nuestro caso se refiere a mantener el énfasis en el significado de los verbos como vehículos de expresión de rutinas diarias. Este paso se llevó a cabo a modo de refuerzo de lo explicado en la primera sesión y se basó en un ejercicio de grupo abierto en donde los estudiantes tenían que interactuar los unos con los otros recorriendo el aula. Dicho ejercicio constituyó, por tanto, una actividad de rol para el cual se diseñó un cuestionario (véase Apéndice B) en donde los estudiantes que ejercían el papel de entrevistador escribían preguntas en segunda persona del singular y plural — dependiendo de si entrevistaban a un solo compañero o a más de uno —, por ejemplo, ‘¿tu te levantas a las 10 todos los días?’ o ‘¿vosotros os levantáis a las 10 todos los días?’. Por su parte, el entrevistado o los entrevistados anotaban su respuesta en primera persona del singular o del plural respectivamente (‘si, yo me levanto a las 10 todos los días’ o ‘si, nosotros nos levantamos a las 10 todos los días’). Al lado de cada respuesta, el entrevistador anotaba además el nombre del entrevistado o de los entrevistados, de forma que quedara constancia de quien había respondido. Según Tanaka (1988), los juegos de rol constituyen una técnica efectiva en la enseñanza de lenguas, ya que ofrecen al estudiante la oportunidad de practicar la lengua meta y darse

cuenta de un uso socialmente adecuado de la misma. Se añade a esto el hecho de que los aprendices de lenguas se benefician enormemente en su aprendizaje de la comunicación en la lengua meta con sus compañeros como demuestran empíricamente algunos estudios (Hellerman, 2007). Para concluir el profesor preguntó a algunos estudiantes las preguntas que habían realizado en sus entrevistas y las respuestas que habían obtenido.

Seguidamente se organizó a los estudiantes en pequeños grupos y se les pasó un cuestionario (véase Apéndice C) en donde se ofrecía una explicación sobre el uso de los verbos seleccionados en ELE, y se indagaba acerca de los factores sociopragmáticos subyacentes a dicho uso. El cuestionario se redactó en inglés para asegurar su total comprensión por parte de los estudiantes, ya que se consideró que estos no dominaban suficientemente la LE como para entender un cuestionario de estas características en esta lengua. Los factores sociopragmáticos se resumieron en: a) el tipo de contexto de uso con la distinción entre contextos informales — una charla con un amigo (a chat with a friend), tomar café con un amigo (having coffee with a friend), un encuentro en el ascensor con un nuevo vecino (in the lift with your new neighbour), un encuentro en el ascensor con un extraño (in the lift with a stranger), una charla con un nuevo compañero de trabajo (talking to a new colleague at work), y una charla con un dependiente (talking to a shop assistant) —, y contextos formales — un encuentro con tu tutor (a meeting with your tutor) y la realización de una entrevista de trabajo (having a job interview); y b) el tipo de relación social con el interlocutor según la distancia social y el poder. Así pues, el apartado 1 de las dos secciones del cuestionario refleja una relación de amistad en donde la distancia social entre los participantes conversacionales es reducida y el poder es equitativo, es decir, una ‘relación de solidaridad’ (Scollon y Scollon, 1995). El apartado 2 muestra una ‘relación jerárquica’, en la cual hay gran distancia social y una diferencia de poder considerable entre los interlocutores (ibid.). Finalmente los apartados 3 y 4 ilustran una relación entre desconocidos, la cual se caracteriza por una gran distancia social y un poder equitativo o desigual entre los interlocutores con la única diferencia de que en el primer caso cabe la posibilidad de que estos inicien una amistad dada la oportunidad de contacto entre ellos, mientras que en el segundo caso dicha posibilidad no existe.

El profesor pidió a los estudiantes que leyeran y rellenaran el cuestionario dándoles la opción de hablar entre ellos e intercambiar información en el transcurso de la actividad. Los estudiantes coincidieron mayoritariamente en sus respuestas (sección B). Así pues, en el apartado 1 todos los estudiantes afirmaron que sí que utilizarían los verbos reflexivos seleccionados, especialmente el verbo ‘levantarse’, argumentando que lo harían si hablaran de lo que habían hecho ese día. Algunas de las respuestas más ilustrativas fueron ‘Probablemente usaría ‘levantarse’ si estoy hablando sobre mi día’ (‘I would probably use ‘levantarse’ if I’m talking about my day’) o ‘Usaría ‘levantarse’ si le estoy contando a mi amigo lo que he estado haciendo’ (‘I would use ‘levantarse’ if I’m telling my friend what I’ve been doing’). Estas respuestas indican, por tanto, que entre interlocutores con una relación de solidaridad en un contexto informal como el de tomar café, los estudiantes sí que conciben hablar de sus rutinas diarias como algo apropiado en la lengua meta señalando el tema de la conversación como condicionante para hablar de dichas rutinas. La mayoría de los ejemplos ofrecidos en este apartado resultaron ser afirmaciones a diferencia de peticiones de información al oyente entre las que destacan: ‘Yo me levante a las 8:00a.m.’, y ‘Hoy yo me levanto a las 8:30’.¹ Estos

¹ El uso inadecuado de tiempos verbales no se tuvo en cuenta en las respuestas de los estudiantes en base al objetivo sociopragmático de la actividad.

ejemplos muestran una percepción de compartir rutinas diarias con el interlocutor basada principalmente en una tendencia a hablar del ‘yo’ frente a indagar sobre el ‘tú’.

En el apartado 2, todos los estudiantes respondieron en general que no utilizarían ninguno de los verbos mencionados principalmente porque en el contexto de una entrevista de trabajo no se les ocurriría hablar de sus rutinas diarias. Sin embargo, 7 estudiantes, es decir un 35% de los sujetos del estudio, respondieron que sí que lo harían si se les preguntara por dichas rutinas con respuestas como ‘No hablaría de mi rutina diaria a no ser que me preguntaran sobre ella’ (‘I wouldn’t talk about my daily routine unless asked about it’) o ‘Si me preguntan sobre lo que hago todos los días, entonces hablaría de ello’ (‘If I’m asked about what I do everyday, then I would talk about it’). Todo ello apunta a que los estudiantes perciben hablar de rutinas diarias como algo inadecuado entre interlocutores con una relación jerárquica en el contexto formal de una entrevista de trabajo. Se señala de nuevo el tema de la conversación como condicionante para hablar de estas rutinas, siempre que dicho tema sea iniciado o propuesto por el entrevistador. Esto indica que los sujetos son conscientes de una relación de poder desigual entre los interlocutores en el contexto en cuestión, además de una relación caracterizada por una distancia social considerable, hasta el punto de que no perciben adecuado en general que entrevistador y entrevistado compartan información de sus hábitos diarios resultando esto en una mayor cercanía interpersonal entre ambos.

En el apartado 3, todos los sujetos contestaron afirmativamente respecto al uso de los verbos seleccionados con especial mención de ‘levantarse’ y ‘acostarse’. Los estudiantes consideraron que hablar de sus rutinas diarias con un nuevo compañero de trabajo era una forma de ‘empezar una relación’ (‘start a relationship’) o de ‘llegar a entablar una amistad’ (‘become friends’) con esa persona. Algunos de los ejemplos que dieron fueron afirmaciones como ‘Yo me levanto a las 7:30 a.m. para ir a trabajar’ o ‘Yo usualmente me acuesto a las 12:00’. Por tanto, los sujetos perciben una relación entre desconocidos en el contexto descrito como una relación en donde hay una gran distancia social susceptible de ser reducida a partir de comunicar y compartir sus rutinas diarias con el interlocutor en la lengua meta.

En el apartado 4, 5 estudiantes — un 25% de los sujetos — respondieron de forma afirmativa especificando que utilizarían los verbos mencionados si conociesen al dependiente: ‘Si conozco a la persona, puede que hable de mi rutina diaria’ (‘If I know the person, I may talk about my daily routine’) o ‘Si él o ella es mi amigo/a, sí’ (‘If he or she is my friend, yes’). De nuevo, se pone de manifiesto que los estudiantes no ven apropiado hablar de sus rutinas diarias si la relación con el interlocutor se caracteriza fundamentalmente por una gran distancia social. A diferencia del apartado 3, la posibilidad de desarrollar una relación más cercana con el oyente hablando de dichas rutinas no la contemplan en el contexto de una transacción comercial, a no ser que dicha relación exista previamente.

En general, de las respuestas de los estudiantes se derivan las siguientes conclusiones: la variable ‘distancia social’ resulta ser la más significativa a la hora de utilizar los verbos reflexivos en cuestión y hablar de rutinas diarias con el oyente en la lengua meta. Esto revela una percepción de estos verbos como elementos lingüísticos cuya función sociopragmática es primordialmente la de reducir la distancia social entre los interlocutores a través de hablar de uno mismo más que de indagar sobre el otro. Por tanto, no sorprende el dominio de afirmaciones sobre peticiones de información al utilizar estos verbos en el discurso. Destacan los verbos ‘levantarse’ y ‘acostarse’ sobre el resto, quizás porque ambos denotan el comienzo y el final de la rutina diaria de un individuo siendo así más sobresalientes. Las respuestas

obtenidas también revelan una asociación del uso de los verbos mencionados y hablar de rutinas diarias con contextos de tipo de informal, aunque esto está sujeto fundamentalmente a 1) la distancia social entre los interlocutores, y 2) el hecho de que la posibilidad de desarrollar una relación más cercana con el oyente en el contexto en cuestión se considere adecuada. Esto apoya, hasta cierto punto, la idea de que los estudiantes perciben que comunicar y compartir rutinas diarias con el oyente constituye una práctica más o menos usual en contextos informales y, en particular, en la conversación coloquial.

La actividad descrita acabó en una especie de debate abierto, en el cual se llegó a la conclusión de que «todos nosotros variamos nuestro habla según con quien estamos hablando, y dónde y cuando tiene lugar la conversación» (all of us vary our speech according to [...] whom we are talking with, and where and when the interaction takes place) (Rose, 1994: 58). En resumen, esta actividad constituyó una tarea sociopragmática (Kasper, 1997), cuyo objetivo general era que los estudiantes se percataran de a) los factores sociopragmáticos que subyacen al empleo de los verbos seleccionados en diferentes contextos de uso, y b) la función sociopragmática que estos verbos desempeñan en los mismos.

4.3. Tercera sesión

Esta sesión no fue consecutiva a las anteriores, puesto que se llevó a cabo como repaso para el examen de mitad de cuatrimestre en el que los estudiantes iban a ser evaluados, entre otras cosas, sobre el uso de verbos reflexivos en relación a la expresión de rutinas diarias. Organizándoles en grupos, se les pidió a cada uno que eligieran a una persona del grupo, y que escribieran un pequeño párrafo sobre la rutina diaria de la persona elegida utilizando los verbos reflexivos estudiados en clase. A continuación se recogieron los párrafos leídos y se dividió a los estudiantes en dos equipos, cuyos nombres se apuntaron en la pizarra. Cada equipo eligió además a un representante. A esta actividad se le denominó ‘adivina quien’. En ella el profesor formulaba preguntas con la palabra ‘quien’ empleando los verbos reflexivos seleccionados, por ejemplo, ‘¿quién se perfuma todos los días con el perfume de Calvin Klein?’. La mayoría de las preguntas se formularon en base a la información sobre las distintas rutinas diarias de algunos estudiantes, la cuál se había obtenido a través de la lectura de los párrafos mencionados. Una vez formulada la pregunta, el profesor otorgaba algunos minutos a los estudiantes para que pensaran la respuesta y estos la trasladaran al representante del grupo. Acabado el tiempo, el representante de cada grupo no sólo tenía que dar el nombre del estudiante que realizaba la rutina diaria en cuestión, sino que su respuesta debía componerse de un enunciado entero en donde se conjugara correctamente el verbo reflexivo correspondiente. Por cada respuesta acertada se anotaba un punto al lado del nombre del grupo que la había dado. Esta actividad pretendía incentivar a los estudiantes y ayudarles a recordar los verbos reflexivos vistos en clase como recursos pragmalingüísticos de la LE que los hablantes emplean para transmitir y compartir sus rutinas diarias con los demás.

A esta actividad se le sumó una actividad oral breve de tipo sociopragmático, en la cual el profesor aprovechó los distintos párrafos escritos para preguntar a los alumnos con quien hablarían de su rutina diaria, donde y cuando. Estas preguntas se formularon a la vez que se daban ejemplos que sirvieran de guía a los estudiantes en sus respuestas (por ejemplo, ‘¿hablarías de tu rutina diaria con tu tío?’, ‘¿y con la vecina de enfrente?’, etc.). El objetivo de esta actividad era reforzar el aprendizaje de los verbos seleccionados en su dimensión sociopragmática.

4.4. Observaciones

Aunque el examen de mitad de cuatrimestre no se diseñó específicamente para evaluar el aprendizaje de los aspectos pragmáticos de ELE en relación al uso de los verbos reflexivos enseñados, éste contenía un ejercicio contextualizado sobre estos verbos, el cual recogía los factores sociopragmáticos ‘tipo de contexto’ y ‘tipo de relación social con el oyente’ en algunos de los enunciados que lo componían. Es por ello que este examen sirvió hasta cierto punto para evaluar el conocimiento pragmático de los estudiantes en la lengua meta en lo referente a la expresión de rutinas diarias a través de verbos reflexivos. Por tanto, el examen se utilizó como herramienta de ‘evaluación a posteriori’ (post-test) siguiendo la tendencia general de las investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de los aspectos pragmáticos en L2s y LES (Kasper, 2001; Rose, 2005).

Este examen fue diseñado por los supervisores del programa de lenguas de la mencionada universidad, de modo que era el mismo examen para todos los grupos de un mismo nivel, a saber, un total de 3 grupos del nivel elemental incluyendo el grupo objeto de estudio (grupo 1) con 20 estudiantes en dos de ellos, y 23 estudiantes en el otro. Esto permitió comparar los resultados que obtuvieron los sujetos del estudio en el ejercicio de verbos reflexivos con los resultados obtenidos por estudiantes de otros grupos. Estos últimos también habían recibido enseñanza sobre dichos verbos, pero desde otros enfoques distintos al planteado aquí.

En general, los alumnos del grupo objeto de estudio tuvieron más aciertos en el ejercicio de verbos reflexivos que los de otros grupos. Esto se observó al establecer comparaciones de los resultados de este ejercicio entre todos los grupos del nivel elemental en la reunión semanal general de profesores de ELE de la mencionada universidad. El ejercicio de verbos reflexivos consistía en un texto sobre rutinas diarias, cuyos enunciados tenían huecos que el estudiante debía rellenar con el verbo correspondiente en su forma correcta. Siete de cada diez estudiantes del grupo analizado — un total de 14 estudiantes (70%) de 20 — eligieron el verbo correcto pero no la forma. Esto apoya los resultados empíricos de algunas investigaciones que evidencian que los aprendices de lenguas tienen más problemas con la forma que con el contenido (e.g. Bardovi-Harlig y Griffin, 2005). Esta tendencia se observó también en los estudiantes de los otros grupos aunque con un mayor número de errores. En el grupo 2, 3 de cada 10 estudiantes aproximadamente escogieron el verbo adecuado pero no la forma — un total de 8 estudiantes (34,8%) de 23. En el grupo 3, 2 de cada 10 sujetos, es decir, un total de 4 estudiantes (20%) de 20, de nuevo acertaron en el verbo pero la forma producida no era la correcta. La siguiente tabla ilustra todas estas diferencias entre grupos.

Tabla 1. *Aciertos y errores en los grupos de nivel elemental.*

	Estudiantes con aciertos		Estudiantes con errores		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Grupo 1*	14	70	6	30	20	100
Grupo 2	8	34,8	15	65,2	23	100
Grupo 3	4	20	16	80	20	100

*Grupo objeto de estudio.

A pesar de que todas estas observaciones favorecen el tipo de enfoque adoptado sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas en este trabajo, no podemos concluir firmemente que los resultados obtenidos se deban única y exclusivamente a éste. Es probable que otros factores como, por ejemplo, la trayectoria educativa de cada estudiante, su ambiente familiar, etc., influyeran en la obtención de los mismos. Así pues, una de las limitaciones de este estudio común a las investigaciones en el campo es la falta de una exploración más exhaustiva de la relación entre el proceso de enseñanza en el aula y los diferentes factores que intervienen en él, y la producción de los estudiantes en relación al desarrollo de su conocimiento pragmático en la LE (Kasper, 2001; Kasper y Rose, 2001). A ello se añade la necesidad de diseñar un examen orientado expresamente a evaluar dicho conocimiento, y la de observar si la mejora experimentada por los estudiantes en el dominio de la lengua meta se mantiene o desaparece a largo plazo.

5. CONCLUSIÓN

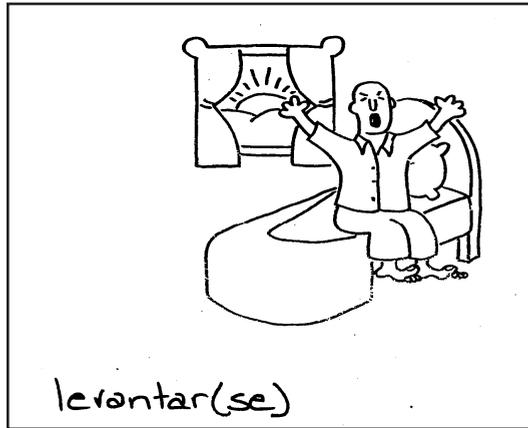
Este trabajo describe un estudio de aula, el cual se centró en la enseñanza de determinados verbos reflexivos como medios de expresión y comunicación de rutinas diarias a estudiantes norteamericanos aprendices de ELE con un nivel elemental. En base al enfoque teórico adoptado, el objetivo principal de este estudio ha sido contribuir al desarrollo del conocimiento pragmático de estos estudiantes. Según diversos investigadores en el campo, el desarrollo de dicho conocimiento se promueve con mayor facilidad mediante actividades de sensibilización hacia los aspectos pragmáticos de la lengua meta. Dichas actividades son más efectivas si se basan en la combinación de tareas de comprensión basadas en input real y estructurado, y tareas de producción en grupo centradas en el objeto de estudio en cuestión, ambas debidamente contextualizadas. El presente trabajo combinó ambos tipos de tareas en el contexto de la conversación coloquial. Mediante todas estas tareas, se pretendía, por tanto, ayudar a los estudiantes a que tomaran conciencia de dichos verbos como estrategias lingüísticas que permiten comunicar parte de la vida diaria de uno mismo compartiéndola así con el interlocutor. De esta manera, podría lograrse una mayor cercanía interpersonal entre ambos. Dicho de otro modo, se esperaba que los estudiantes aprendieran estos verbos como vehículos de expresión y manifestación de las relaciones sociales, y fueran capaces de reconocer que el uso de los mismos está condicionado a la presencia o ausencia de una serie de factores socio-culturales en una situación comunicativa determinada. Además, se esperaba que los estudiantes entendieran también estos verbos como elementos constitutivos de una de tantas prácticas comunicativas características de la conversación cotidiana. A pesar de que no se diseñó una prueba específica para evaluar el desarrollo del conocimiento pragmático de los estudiantes en lo que respecta al empleo de los verbos seleccionados, estos mostraron un resultado global más positivo en el ejercicio de verbos reflexivos del examen de mitad de cuatrimestre que los estudiantes pertenecientes a otros grupos del mismo nivel. En general, este trabajo pretende haber contribuido modestamente a la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la pragmática en ELE, y por extensión, en segundas lenguas y lenguas extranjeras.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alcón Soler, E. (2005). «Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context?», *System*, 33, 3, 417-435.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). «Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?», en K.R. Rose y G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 13-32.
- Bardovi-Harlig, K. y Griffin, R. (2005). «L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom», *System*, 33, 3, 401-415.
- Bardovi-Harlig, K. y Mahan-Taylor, R. (2003). *Teaching Pragmatics*. Washington, D.C.: U.S. Department of State, Office of English Language Programs.
- Billmyer, K. (1990). «I really like your lifestyle»: ESL learners learning how to compliment», *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 6, 2, 31-48.
- Bou-Franch, P. y Garcés-Conejos, P. (2003). «Teaching linguistic politeness: A methodological proposal», *IRAL*, 41, 1, 1-22.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, E. (1986). «Politeness and the foreign language learner», *Anglo-American Studies*, 6, 2, 117-130.
- Davies, E. (1987). «A contrastive approach to the analysis of politeness formulas», *Applied Linguistics*, 8, 1, 75-88.
- Hellermann, J. (2007). «Language learning seen in practices for self-initiated, self repair?», trabajo presentado en el congreso de la Asociación Europea de Investigación sobre Aprendizaje y Enseñanza (EARLI) 2007, Budapest, 28 de agosto.
- House, J. (1996). «Developing pragmatic fluency in English as a second language», *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 2, 225-252.
- Kasper, G. (1997). «Can pragmatic competence be taught?». Honolulu: Second Language Teaching Curriculum Center, University of Hawai'i. Extraído el 4 agosto de 2005: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>>.
- Kasper, G. (2001). «Classroom research in interlanguage pragmatics», en K.R. Rose y G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-60.
- Kasper, G. y K.R. Rose (2001). «Pragmatics in language teaching», en K.R. Rose y G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-9.
- Lee, J.F. y VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Auckland, CA: McGraw-Hill.
- Leech, G. (1983). *The Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Olhstain, E. y Cohen, A. (1990). «The learning of complex speech act behaviour», *TESL Canada Journal*, 7, 2, 45-65.
- Pountain, C. (2000). «Pragmatic factors in the evolution of the romance reflexive (with special reference to Spanish)», *Hispanic Research Journal*, 1, 1, 5-25.
- Riley, P. (1989). «Well, don't blame me!: On the interpretation of pragmatic errors», en W. Oleksy (ed.), *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 231-249.
- Rose, K.R. (1994). «Pragmatic consciousness-raising in an EFL context», en L.F. Bouton (ed.), *Pragmatics and Language Learning Monograph Series vol. 5*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Division of English as an International Language, 52-63.
- Rose, K.R. (1997). «Pragmatics in the classroom: Theoretical concerns and practical possibilities», en L.F. Bouton (ed.), *Pragmatics and Language Learning Monograph Series vol. 8*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Division of English as an International Language, 267-295.

- Rose, K.R. (2005). «On the effects of instruction in second language pragmatics», *System*, 33, 3, 385-399.
- Scollon, R. y Scollon, S.W. (1995). «Interpersonal politeness and power», en R. Scollon y S. W. Scollon (eds.), *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell, 33-49.
- Tanaka, N. (1988). «Politeness: Some problems for Japanese speakers of English», *JALT Journal*, 9, 2, 81-102.
- Thomas, J. (1983). «Crosscultural pragmatic failure», *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Wildner-Bassett, M.E. (1994). «Intercultural pragmatics and proficiency: 'Polite' noises for cultural appropriateness», *IRAL*, 32, 1, 3-17.

APÉNDICE A



APÉNDICE B

	PREGUNTAS	RESPUESTAS
		
		
		
		
		
		
		

APÉNDICE C

A. Read the following information about the use of the reflexive verbs selected for learning:

- The reflexive verbs ‘despertarse’, ‘levantarse’, ‘lavarse’, ‘ducharse’, ‘secarse’, ‘vestirse’, ‘peinarse’, ‘maquillarse’, ‘perfumarse’, ‘acostarse’ y ‘dormirse’ are linguistic elements, which are used in Spanish to convey daily routines, so that we share this personal information with our interlocutor. We do this through statements, in which we give this information to the hearer(s), or information requests, in which we request this information from him/her. However, we do not give this type of information to anybody anywhere. Therefore:

- 1) In a chat with a friend you may tell him/her about your daily routine: “Yo me levanto siempre sobre las 8:00 o 8:30 y me ducho después de desayunar”.
- 2) In a meeting with your tutor you may not tell him/her about your daily routine.
- 3) In the lift with your new neighbour you may tell him/her about your daily routine: “Yo me acuesto pronto todos los días, porque tengo clase a las 8:30 de la mañana”.
- 4) In the lift with a stranger you may not tell him/her about your daily routine.

B. Read the following situations and indicate whether you would use these reflexive verbs or not and why. Please give an example in those cases, in which you would use them. Make sure you include statements and information requests.

- 1) You are having coffee with a friend.
- 2) You are at a job interview.
- 3) You are talking to a new colleague at work.
- 4) You are talking to a shop assistant.