

Nº 1
(2017)

ISSN: 2531-128X



Revista

*Investigación
y Letras*



Facultad de Filosofía y
Letras

Revista Investigación y Letras Nº 1 (2017)



Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Cádiz

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte del contenido puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico sin permiso escrito de los editores.

Consejo de Redacción

Director

Jacinto Espinosa García (Universidad de Cádiz, España)

Secretarios

Vicente Castañeda Fernández (Universidad de Cádiz, España)

Javier Guzmán Armario (Universidad de Cádiz, España)

Consejo de redacción

Javier Guzmán Armario (Universidad de Cádiz, España)

Manuel Sánchez Landaluce (Universidad de Cádiz, España)

José Luis Cañizar Palacios (Universidad de Cádiz, España)

Claudine Lécrivain Viel (Universidad de Cádiz, España)

Dra. Asunción Aragón Varo (Universidad de Cádiz, España)

Luis Escoriza Morera (Universidad de Cádiz, España)

Juan Carlos Mougán Rivero (Universidad de Cádiz, España)

María Lazarich González (Universidad de Cádiz, España)

Francisco Javier De Cos Ruiz (Universidad de Cádiz, España)

Carmen Fernández Martín (Universidad de Cádiz, España)

Sandra Inés Ramos Maldonado (Universidad de Cádiz, España)

Lourdes Rubiales Bonilla, (Universidad de Cádiz, España)

Antonio Javier Martín Castellanos (Universidad de Cádiz, España)

Teresa Bastardín Candón (Universidad de Cádiz, España)

Francisco Rubio Cuenca (Universidad de Cádiz, España)

Fátima Coca Ramírez (Universidad de Cádiz, España)

Consejo Asesor

María Luisa Harto Trujillo (Universidad de Extremadura, España)

Julio Soane Pinilla (Universidad de Alcalá de Henares, España)

Antonio Manuel Ávila Muñoz (Universidad de Málaga, España)

Ivo Buzek (Universidad de Masaryk, República Checa)

Dirección de la redacción:

Decanato de Filosofía y Letras

Universidad de Cádiz

Avda. Gómez Ulla s/n

11003 Cádiz

I.S.S.N.: 2531-128X

Diseño de cubierta: Yolanda Costela Muñoz

Maquetación: Yolanda Costela Muñoz y Alejandro Delgado Rojas

Sumario

Mujer y poder en Roma: Las emperatrices sirias	7
María Jesús Acedo Panal	
Análisis de Mariana Pineda de Federico García Lorca: hechos históricos y hechos ficticios a partir del material popular	17
Carmen Alonso Mozo	
Los intelectuales en la Transición: Antonio García Santesmases	38
Juan Manuel Arellano García	
Cómo gestionar la toma de turno conversacional en español: el contexto sinohablante como ejemplo	54
Jose Manuel Cabello Cotán	
La necrópolis de Los Algarbes (Tarifa, Cádiz). Una revisión de la propuesta de aplicación de las nuevas tecnologías para su conservación y difusión, tres años después	69
Jose Manuel Colodrero Canton	
La muerte en la Prehistoria Reciente de la Sierra de Cádiz. Estudio del conjunto funerario del Cerro de la Casería de Tomillos	81
Yolanda Costela Muñoz	
La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras: desde el método tradicional hasta el enfoque por tareas	98
Alejandro Delgado Rojas	
El mosaico de Baco (Puente Melchor, Cádiz), arqueología, arqueometría y musealización	114
Ana Durante Macías	
La prostitution à Paris dans l'œuvre de Catulle Mendès	130
Azahara Galán Sánchez	
L'abbé Henri Breuil, préhistorien français: biographie et présence dans le sud de la Péninsule Ibérique durant la première moitié du XX^e siècle	140
Michèle Hédouin	
La crítica de autor en el siglo XIX: introducción y guía bibliográfica	153
Alexia Zilliox	

Artículos

**How to manage turn-taking in spanish conversation: the chinese context
as an example**

José Manuel Cabello Cotán

Máster en Estudios Hispánicos. Universidad de Cádiz

jcabello@us.es

Resumen

El trabajo que presentamos es de carácter teórico-reflexivo y tiene como objeto de estudio la enseñanza-aprendizaje de la pragmática conversacional para estudiantes sinohablantes de español como L2/LE en lo que se refiere a la toma de turno de habla. Nos hemos centrado en este tema debido, en primer lugar, a la gran distancia sociopragmática existente entre éstos y los hispanohablantes y, en segundo lugar, a la falta de consenso y escasez de materiales respecto a este asunto. Por tanto, el objetivo principal que perseguimos es compensar este desacuerdo y déficit mediante un análisis y revisión de los principios pragmáticos fundamentales en la metodología de la enseñanza de la pragmática conversacional y nuestra propia experiencia docente en pos de una mejora del enfoque pragmático en la enseñanza de ELE en el ámbito sinófono. Con el fin de mitigar el fallo pragmático en las habilidades conversacionales del español en estos estudiantes, nuestro estudio sugiere un método de enseñanza ecléctico que combine el enfoque tradicional chino (indirecto y explícito) con el comunicativo (directo e implícito) de forma equilibrada y guiados por un profesorado consciente de las diferencias pragmático-culturales existentes entre hispanoparlantes y sinófonos.

Palabras clave: pragmática de la interlengua; ELE para sinohablantes; enfoque pragmático; cortesía e imagen; fallo pragmático; estructura conversacional; toma de turnos de habla.

Abstract

This theoretical and insightful work deals with the teaching and learning of conversational pragmatics for Chinese speaking students of Spanish as a SL/FL regarding turn-taking in conversation. We focused on this due to, first, the substantial sociocultural distance between Chinese speakers and Spanish speakers and, second, the lack of both consensus amongst experts and didactic materials about this subject. Thus, the aim of this study is to compensate for these difficulties through the review and analysis of the fundamental principles of pragmatics in conversational pragmatics teaching methodology and our own teaching experience in order to improve the pragmatic approach in teaching Spanish as a foreign language in the Chinese context. In order to prevent the pragmatic failure and improve conversational skills in Spanish, for this type of student, we suggest an eclectic teaching method that combines both the Chinese traditional approach (indirect and explicit) and the communicative approach (direct and implicit) in a balanced way. It must be carried out by well-trained teachers who are aware of the main pragmatic and cultural differences between Spanish and Chinese speakers.

Key words: interlanguage pragmatics; Spanish as a SL/FL for Chinese speakers; pragmatic approach; politeness theory and face-threatening; pragmatic failure; conversational structure; turn-taking.

Recibido: 20/02/2017

Aceptado: 22/04/2017

1.- Introducción

Desde hace años, el enfoque pragmático ha tomado carta de naturaleza dentro del campo de la metodología de enseñanza de segundas lenguas. La pragmática de la interlengua, rama de la investigación de segundas lenguas y subdisciplina de la Pragmática, estudia la manera en que los hablantes no nativos entienden y realizan los actos lingüísticos en la lengua objeto y la forma en que adquieren el conocimiento pragmático.

La enseñanza de la pragmática en una clase de L2/LE ayuda a los estudiantes a ser conscientes de que el aprendizaje de las reglas formales (fonología, morfología, sintaxis y semántica) no es suficiente para comunicarse en la lengua que estudian, ya que los actos de habla pueden llegar a variar enormemente en su ejecución de una cultura a otra. Hacer que los estudiantes reflexionen sobre esto es importante para que se haga un correcto uso de la lengua (Escandell, 2004). Esto es vital en el caso de la enseñanza-aprendizaje del español para sinohablantes¹, ya que proceden de un sistema educativo en el que, con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras, se prioriza el aprendizaje y memorización de las reglas gramaticales prescindiendo, la mayoría de veces, del *uso de la lengua*² en un contexto comunicativo y de improvisación. Un dominio de la competencia pragmática adecuada con un correcto uso de los marcadores del discurso, y una dinámica adecuada en la conversación propiciarán un desarrollo efectivo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Hay veces que los extranjeros no saben cómo participar en una conversación por su falta de entendimiento de los mecanismos y normas para la toma de turnos en la cultura española, lo que puede llevar a malentendidos. Es decir, su comportamiento, desde la perspectiva española, es pragmáticamente inadecuado. Por ejemplo, las culturas anglosajona y, sobre todo, japonesa suelen mantener una conversación espontánea respetando más el turno de palabra sin apenas interrupciones ni solapamientos, por lo que la toma de turnos en el estilo conversacional español les puede llevar a formarse un estereotipo de los españoles como maleducados o irrespetuosos a la hora de conversar entre ellos (Montaner, 2003: 5). Esto mismo ocurre en el ámbito asiático, en general, y en el chino, en particular, donde la diferenciación en la toma de turnos y las pautas de conversación respecto al español es más que notable. En la poco intrusiva interacción entre sinohablantes, encontramos unas marcas discursivas, típicas de la lengua china y escasas en la lengua española, como estrategias de alternancia de turnos. Estos estudiantes suelen transferir las estrategias de conversación de su lengua materna a su interlengua propiciándose así una serie de errores en la toma de turnos, malentendidos culturales e interferencias conversacionales. Es por esto por lo que hay que tener en cuenta que, en español, estas disrupciones, rupturas y solapamientos no siempre reflejan una falta de respeto, sino que, por el contrario, demuestran atención y cohesión en la conversación. En otras palabras, los españoles, en sus conversaciones espontáneas, se decantan abiertamente por lo que desde la teoría pragmática de la cortesía lingüística se denomina cortesía positiva³ (solidaridad) lo cual supone que se involucren de un modo intenso y directo que favorece este tipo de interrupciones y solapamientos de función fática y cooperativa (Grande Alija, 2006: 337).

¹ Entiéndase por “sinohablante” aquellas personas procedentes, principalmente, de China, Taiwán, Macao y Hong Kong cuya lengua materna (L1) es el chino mandarín, el chino cantonés o cualquiera de sus dialectos.

² Con el enunciado uso de la lengua se hace referencia al empleo de ésta en tanto que práctica social, destacando de este modo la que se concibe como su función fundamental, que es la comunicación (definición del *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*).

³ Ampliaremos la definición de este concepto posteriormente en los subapartados 2.1. *Teoría pragmática de la cortesía lingüística: el concepto de “imagen”* y 2.2. *El concepto de “imagen pública” en la cultura china*.

Por tanto, el conocimiento y la concienciación acerca de las principales diferencias socioculturales que encontramos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas favorecerá un mejor desarrollo de la competencia pragmática y, como consecuencia, una mejor competencia comunicativa. Cuanto mayor sea esa diferencia sociocultural que encontremos (como es el caso de las principales áreas sinohablantes de Asia, especialmente China), más hincapié habrá que hacer en este sentido. La elaboración y diseño de actividades destinadas a un aprendizaje pragmático y formal de la “toma de turnos” y una enseñanza adecuada teniendo en cuenta sus ventajas y dificultades supondrán una gran ayuda, ya que hay una gran escasez de actividades encaminadas a dicho fin y una ambigüedad en lo que se refiere al modo de llevarlas a cabo en un contexto de aula.

En las últimas décadas, un gran número de los estudios que se han llevado a cabo en la pragmática de la interlengua han versado sobre la comprensión y la realización de actos de habla por estudiantes de una L2/LE, ya que es el aspecto de la pragmática que más atención ha recibido en la investigación de la adquisición de segundas lenguas (Hudson, 1992; Bardovi-Harlig, 1999; Chang, 2011). Sin embargo, a pesar de que los resultados de estos estudios han sido muy valiosos para conocer y profundizar en el conocimiento pragmático de los hablantes no nativos, resultan insuficientes debido a que no toman en cuenta fenómenos discursivos tales como abrir y cerrar una conversación, introducir temas, distribuir los turnos de habla o el uso de los marcadores del discurso. Todos estos aspectos son igualmente importantes en las conversaciones cotidianas, pues no sólo regulan el discurso, sino que también indican el compromiso conversacional y el comportamiento social de los interlocutores en una conversación.

Refiriéndonos concretamente al tratamiento de los componentes pragmático y conversacional en la enseñanza-aprendizaje de español como L2/LE para estudiantes sinohablantes y, en general, asiáticos, aún son menos los estudios de los que disponemos y es sólo muy recientemente cuando han empezado a aparecer trabajos que traten el tema, aunque de una manera algo difusa y sin mucho consenso (Fernández, 1997, 1998; Escandell, 2003; Russell y Vásquez 2011; Toledo Vega, 2012). Este repentino interés se debe al auge que está experimentando la enseñanza del español en Asia haciendo necesario un estudio especializado del tipo de enfoque pragmático que se debería tomar en un contexto tan “reciente” y particular como éste.

En los siguientes apartados realizaremos un análisis y revisión sobre el fallo pragmático, la toma de turno de palabra y los métodos de enseñanza que pensamos que son más eficaces a la hora de enseñar pragmática conversacional en un contexto sinohablante centrándonos en la toma de turnos en el estilo conversacional español. Todo ello con el fin de compensar ese déficit de materiales y falta de acuerdo entre expertos en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de ELE basada en un enfoque pragmático y la transmisión de habilidades conversacionales en el contexto sinófono.

2.- EL FALLO PRAGMÁTICO EN ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE ESPAÑOL

El fallo pragmático es un concepto básico dentro de la transferencia pragmática ya que el trasvase de ciertos comportamientos sociopragmáticos de una L1 a una L2 ocasiona la aparición de lo que se denomina “fallo pragmático”, término acuñado por Jenny Thomas en 1983. Como ya hemos visto antes, hay veces que ciertos hablantes, al comunicarse en una L2, cometen errores en la comunicación produciéndose malentendidos a pesar del buen dominio gramatical que tengan. Estos errores, que son importantes puesto que pueden romper la comunicación, tratan de la “incapacidad para comprender ‘lo que se quiere decir mediante lo que se dice’” (Thomas, 1983: 91). El problema estriba en que mientras que nos puede resultar fácil identificar un error

gramatical, nos resulta más complicado percatarnos de un fallo pragmático, lo cual conduce al fracaso en la comunicación cultural. En la enseñanza-aprendizaje de una L2 o una LE se ignora con frecuencia la pragmática, ya que, en muchas ocasiones, profesores o libros no prestan atención al “fallo pragmático”. Esto se puede deber, en parte, a que los procesos de adquisición de una L1 y una L2 son diferentes. Davies nos dice lo siguiente al respecto:

La diferencia entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y la adquisición de una lengua materna parece estar en que mientras que los profesores de lengua extranjera tienden a considerar la aparente falta de educación o tacto al hablar como asuntos de poca importancia que se resolverán con el paso del tiempo, los padres normalmente no están preparados para esperar pacientemente a que sus hijos adquieran un comportamiento lingüístico correcto de forma natural. (Davies, 1986: 118)

En el caso concreto de los estudiantes sinohablantes de español, se produce una elevada cantidad de errores pragmáticos derivados de la gran distancia cultural existente entre la C1 (cultura materna) y la C2 (cultura meta). En este sentido, Roncero (2011: 34) señala que “el conocimiento [pragmático] cobra aún mayor importancia cuanto mayores sean las diferencias culturales de los interlocutores”. Esto explica, por tanto, que en el plano pragmático-conversacional se produzcan malentendidos conversacionales de forma abundante. Con todo esto, para nuestro trabajo y este apartado, se hace indispensable la explicación y reflexión sobre la teoría pragmática de la cortesía lingüística dentro de la Pragmática y la importante repercusión que ésta tiene en la cultura china (“imagen pública”). De esta manera, allanaremos el camino para el siguiente apartado en el que nos centraremos en la toma de turnos conversacional del español y las dificultades que se observan en el ámbito sinohablante a este respecto.

2.1.- Teoría pragmática de la cortesía lingüística: el concepto de “imagen”

El modo en que nos dirigimos a una persona no depende únicamente de cuál sea nuestra intención comunicativa, sino que también influyen otros factores como el grado de confianza entre los participantes, la diferencia de edad, de jerarquía, etc. Es decir, no es lo mismo mantener una conversación en una reunión seria de negocios que en un restaurante con los amigos. Igual que no es lo mismo mantener una conversación con unos desconocidos que con algún familiar cercano. Se trataría, pues, de una distancia social que debemos tener en cuenta a la hora de interaccionar y que, como consecuencia, modificará la forma lingüística del mensaje. Existen entonces dos ejes básicos con referencia a este último aspecto: un eje horizontal de familiaridad y un eje vertical de jerarquía (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Por ejemplo, un estudiante de español chino que acaba de aprender la expresión para saludar “¿qué pasa, tío?”, que implica informalidad y familiaridad con el oyente, no puede emplear esa expresión con su profesor por mucha confianza que haya. Es decir, en este caso se ha tenido en cuenta el eje horizontal de familiaridad, pero no el eje vertical de jerarquía, por lo que resultaría inapropiado. Es por esto por lo que en las conversaciones y la toma de turnos que en ella ocurren se han de tener en cuenta estos dos ejes de modo que se favorezca el equilibrio. La cortesía interviene como medida correctora para mantener el equilibrio social y evitar el conflicto. Como profesores de español, debemos tener en cuenta, además, que la concepción de estos dos ejes sufrirá variaciones dependiendo de la cultura en la que nos encontremos ya que, por ejemplo, el tuteo en clase entre profesor y alumnos es frecuente en la cultura española, pero impensable en otras culturas como la china.

Uno de los modelos con mayor repercusión que explican la teoría de la cortesía es el de Brown y Levinson (1978, 1987), en el que encontramos dos importantes conceptos como son la racionalidad (capacidad de razonar para conseguir unos fines) y la imagen. Prestaremos especial atención a este último, sobre el cual E. Goffman (1967) nos explica que es la representación de nosotros mismos, una imagen pública y privada que aspiramos a mostrar a los demás. Cuando nos comunicamos tratamos de evitar dañar tanto nuestra propia imagen como la ajena, por lo que existen dos tipos de imagen, la negativa y la positiva. La imagen negativa es el deseo de acción, de verse libre de imposiciones y de controlar nuestro territorio. La imagen positiva es el deseo de ser apreciado y aceptado por los demás, de que los otros compartan tus deseos (Grande Alija, 2006: 333). Del modelo de Brown y Levinson extraemos que la ejecución de la mayoría de los actos de habla daña tanto la imagen propia como la ajena (ACIs, Actos contra la Imagen, Garcés, 1993).

2.2.- El concepto de “imagen pública” en la cultura china

En este sentido y teniendo en cuenta el modelo de Brown y Levinson (1978, 1987), el concepto de imagen pública tiene mucha importancia en la cultura china. Esto se llama en chino liǎn (臉) o miànzi (面子), lo que en español significa “la cara”, y tiene mucha relación con la idea de guardar las apariencias. De acuerdo con Roncero:

En un contexto sinófono la imagen personal está por debajo de la familiar o de la del grupo a la que se pertenece, y en la mayor parte de las interacciones se debe proteger la imagen de todos los participantes en la comunicación. En otras palabras, se observa la situación del acto de habla, y después de haber entendido qué posición ocupa cada participante, se actúa de acorde con esos principios para mantener una situación en la que todos mantengan una imagen pública digna dentro del grupo. (Roncero, 2011: 37)

Por ejemplo, en un contexto de aula, un profesor (o estudiante) intenta mantener un diálogo en español con un estudiante sinohablante delante de la clase. Al conversar, el profesor puede preguntar algo que el estudiante no comprenda, por lo que éste, al no comprenderlo bien, antes que pedir al profesor que le repita la pregunta, preferirá contestar con alguna oración a pesar de que no tenga coherencia por tal de no dañar su imagen pública ante los compañeros y poder mantener las apariencias. Por tanto, el concepto de imagen puede tener repercusión en el normal desarrollo de la conversación y tiene una gran importancia en el mundo asiático en general estando presente tanto en un contexto de aula como en la vida cotidiana.

3.- La conversación como tipo de discurso y su estructura: la toma de turnos en español y chino

La competencia conversacional resulta de vital importancia en la comunicación humana, ya que aprendemos una lengua para poder comunicarnos y fundamentalmente, y como consecuencia, para poder mantener conversaciones con nuestros interlocutores. La conversación es una actividad característica de los humanos que se basa en una cooperación entre los participantes con el fin de establecer una comunicación fluida y coherente. Respecto a la conversación como tipo de discurso, Levinson (1983: 271) nos dice que “se trata del tipo de habla predominante con el que estamos familiarizados, donde dos participantes o más se alternan libremente al hablar y que acostumbra a tener lugar fuera de marcos institucionales específicos.”

Existen numerosos estudios sobre la competencia conversacional. Aunque, según Gómez Morón (2004: 141), podemos destacar el realizado por Richards y Schmidt (1983), del que extraemos que la simple transferencia del comportamiento conversacional de una lengua a otra (de L1 a L2) podría tener consecuencias más serias que los errores gramaticales o de pronunciación, ya que la competencia pragmática está estrechamente relacionada con la imagen que presentamos de nosotros mismos a los demás. Gallardo (1998: 15) afirma que “el término ‘conversación’ pertenece a la lengua natural, y que se utiliza muchas veces como sinónimo de otros próximos: ‘diálogo’, ‘intercambio’, ‘charla’, ‘tertulia’”. De acuerdo con los diferentes estudios especializados, los factores que determinan la naturaleza de la conversación son principalmente la situación, los participantes y la relación que guardan entre ellos, la finalidad o intención del acto de habla, las normas, la clave, los instrumentos y el género. En resumen, tenemos un contexto que determina la naturaleza de la conversación. Todo esto se complica si los participantes que toman parte en la conversación son hablantes tanto nativos como no nativos, momento en el que el aspecto sociocultural tendrá una gran importancia, ya que, aunque todas las culturas poseen ciertas normas de comportamiento social comunes en la conversación, siempre existirán diferencias importantes que pueden entorpecer el normal desarrollo propiciando de este modo una serie de malentendidos.

Como indica Gómez Morón (2004), Dörnyei y Thurrell (1994) explican que la conversación viene determinada por los siguientes factores: “reglas y estructuras conversacionales” (propiedades formales de la organización conversacional: toma de turnos, interrupciones, solapamientos, cambios de tema, etc.), “estrategias conversacionales” (parafrasear, aproximación, repetición, etc.), “funciones y significados de la conversación” (es el propósito comunicativo) y, por último, contextos sociales y culturales (existen variables sociales e interculturales). De igual forma, Gómez Morón (2004: 143-144) nos muestra, haciendo referencia al artículo de Dörnyei y Thurrell (1994), que a pesar de que se podría pensar que la conversación es un fenómeno no estructurado, existe una estructura en este tipo de discurso y una serie de convenciones tanto como para su forma como para su contenido. Sabemos ahora que la conversación es una actividad muy organizada que requiere ciertas habilidades por parte de los hablantes. La conversación se desarrolla mediante una alternancia de turnos no predeterminada. Para el cambio de turnos existen los llamados “lugares de transición pertinente” (LTP) que, mediante signos verbales (marcadores de discurso, por ejemplo), prosódicos o gestuales, señalan la posibilidad de iniciar un nuevo turno (Grande Alija, 2006: 336).

Por otra parte, debemos tener en cuenta la frecuencia y el grado de los solapamientos, las interrupciones, las disrupciones, los cambios de tema, etc., en definitiva, el dinamismo de la conversación, ya que éste cambiará dependiendo de los participantes y del contexto. Los turnos de palabra en una conversación espontánea poseen unas características diferenciadoras según la formalidad del contexto. Características que, como señala Gaviño Rodríguez (2008: 149), “diferencian los turnos de palabra de las conversaciones coloquiales de otros turnos de palabra en modalidades no coloquiales, como el debate, la reunión de trabajo, una asamblea, etc.”. En su trabajo, Iglesias Moreno (1999: 38-39) nos enumera un conjunto de reglas, que se suelen dar en toda clase de conversación, establecidas por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) mediante las cuales describen el funcionamiento sistemático de la toma de turnos:

- (1) Hay alternancia de hablantes.
- (2) Normalmente cada vez habla un único participante.
- (3) Los solapamientos son frecuentes pero breves.

- (4) Las transiciones entre los turnos no son espaciadas.
- (5) El orden de los turnos no es fijo, sino variable.
- (6) La duración del turno no es fija, sino variable.
- (7) La longitud de la conversación no se explica de antemano.
- (8) El contenido de la conversación no se explica de antemano.
- (9) La distribución relativa de los turnos no se especifica de antemano.
- (10) El número de participantes puede variar.
- (11) El habla puede ser continua o discontinua.
- (12) Existen técnicas para la distribución del turno.
- (13) Se usan distintas unidades construccionales del turno.
- (14) Hay mecanismos de reparación para errores y violaciones de la toma de turno.

Respecto a la dinámica conversacional y la toma de turnos en español, hay que resaltar una serie de características propias de la cultura española (ampliable a la cultura hispana a grandes rasgos) para comprender su funcionamiento. En la conversación entre españoles, aproximadamente, la mitad de alternancias de turno son impropias (Cestero, 2000). Es decir, el cambio de turno se debe, a menudo, a una serie de interrupciones y solapamientos entre los participantes que marcan el desarrollo de la conversación. Estas disrupciones no tienen por qué suponer una falta de respeto, desinterés o falta de atención hacia el interlocutor, sino que, en la mayoría de los casos, significa una implicación, un interés y una participación activa en una conversación espontánea. Como ya se apuntó al comienzo de este trabajo, los españoles prefieren mantener una conversación de un modo intenso y directo en la que los participantes, a través de estas disrupciones y solapamientos de función fáctica y cooperativa, muestren interés y cooperación. Se trata de la denominada cortesía positiva (solidaridad) que se encuadra dentro de la teoría pragmática de la cortesía lingüística. Obviamente, la mecánica conversacional y el mayor o menor grado de las disrupciones variará dependiendo de los participantes y el contexto. Sin embargo, el hecho de que la dinámica conversacional del español (en un contexto informal principalmente) esté marcada por estas interrupciones y solapamientos en la toma de turnos, no implica que no existan lugares de transición pertinentes que faciliten o posibiliten la intervención de otro participante. Estos LTP, en su mayoría, se hacen evidentes mediante la prosodia del lenguaje y la gesticulación de los interlocutores en la conversación antes que por los signos verbales. Estas marcas tan sutiles son difíciles de interpretar y aprender si no eres nativo, de ahí la dificultad para los aprendientes de español en la participación en una conversación donde haya hispanohablantes. En lo que se refiere a los mecanismos y normas para la toma de turnos en español y a modo de una explicación más visual de lo que queremos transmitir, Grande Alija nos da el siguiente ejemplo:

Cuando Suzuki, una chica japonesa, llegó [a España]..., esperaba turno para hablar. Así que durante mucho tiempo no consiguió colocar ni una palabra. Un día le dijeron unas amigas: “¿Y tú por qué nunca hablas?”, “Porque nunca me dejáis”, dijo ella. Y entonces le explicaron que aquí el turno no se cede, sino que te lo ganas a picotazo limpio. Se ríe y dice: “Cuando llegué aquí, losorros de chicas hablando me parecían peleas de gallinas”⁴. (Grande Alija, 2006: 337)

⁴ I. Monsó, País Semanal, 28/IV/2002, p. 168

De una forma parecida a lo que ocurre en las culturas anglosajona y japonesa, la mecánica conversacional del chino se caracteriza por un respeto en la alternancia de la toma de turnos incluso en un contexto informal. El patrón que se sigue es escasamente intrusivo y con pocas interrupciones y superposiciones. Si en una conversación en chino, tratáramos de interrumpir el turno de habla de la misma forma que lo haríamos en una conversación espontánea en español, es bastante probable que nuestro interlocutor no se detenga hasta que no termine su turno de palabra y, si lo hace, se muestre algo incómodo. Clancy et al. (1996), citado por Pérez (2011: 44), subrayan, sobre el estilo conversacional en lengua china, que el respeto por el turno del hablante es una de las estrategias esenciales en las conversaciones en lengua china.

Si hacemos referencia a los lugares de transición pertinente (LTP), es decir, los momentos de la conversación donde encontramos indicios para iniciar un turno de habla en lengua china, Pérez nos explica lo siguiente:

En conversaciones en lengua china existe un mecanismo conversacional que consiste en la realización de una marca discursiva en la finalización del turno de habla. El oyente, atento a esta marca, entiende que el turno del hablante ha finalizado o está requiriendo pragmáticamente una respuesta o marca discursiva que le proporcione al hablante un feedback positivo indicándole que su enunciado en marcha está siendo recibido de manera adecuada. (Pérez, 2011: 45)

Es decir, en la poco intrusiva interacción entre sinohablantes, existen unas marcas discursivas, típicas de la lengua china y escasas en la lengua española, como estrategias de alternancia de turnos. En este sentido, los estudiantes sinohablantes de español tienden a transferir las estrategias de conversación de su lengua materna a su interlengua dando lugar a una serie de errores en la toma de turnos y la dinámica conversacional.

4.- La enseñanza de la pragmática conversacional del español en el ámbito sinohablante

En la actualidad, conscientes de la importancia del desarrollo de la capacidad sociopragmática y conversacional de los individuos (sobre todo en individuos con grandes diferencias socioculturales), a la hora de aprender una segunda lengua o lengua extranjera, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002) nos hace referencia a la necesidad del desarrollo de la competencia pragmática y de la interacción oral mediante un enfoque orientado a la acción para el desarrollo de una adecuada competencia comunicativa. Al mismo tiempo, establece la división de los objetivos por diferentes niveles de competencia, permitiendo así un mejor diálogo entre profesionales de la enseñanza y sus usuarios. De la misma forma y centrándose en la lengua española, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2007) contribuye a esta labor sirviéndonos de herramienta de referencia para el desarrollo y adecuación de las diferentes pruebas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española relacionadas con los aspectos sociopragmáticos y culturales.

En este sentido, en la enseñanza-aprendizaje de español para sinohablantes, en los últimos años han surgido una serie de manuales específicos⁵ para este tipo de estudiantes donde se presta

⁵ Los libros *Sueña* (ed. Anaya) y *¿Sabes?* (ed. Sgel) son dos buenos ejemplos de este tipo de manuales de aprendizaje de español con un método específico para chinos.

especial atención a su peculiar forma de aprender y sus principales dificultades. El problema es que estos materiales se centran más en los aspectos formales de la lengua que en los pragmático-culturales. Y aunque en estos manuales se está prestando una atención cada vez mayor al tratamiento de la interculturalidad y el conocimiento pragmático del español, los esfuerzos resultan aún insuficientes y, además, sólo permiten su aplicación en grupos monoculturales⁶. En definitiva, hay unanimidad en lo que se refiere a los objetivos que hay que lograr, aunque existe una gran divergencia en lo relacionado al camino a seguir para poder lograrlos.

Como ya hemos visto, el fallo pragmático puede ser una de las causas fundamentales del fracaso comunicativo en interacciones entre hablantes nativos y no nativos, pero tanto profesores como libros de texto han ignorado este fenómeno pragmático, quizás porque la pragmática descriptiva no ha alcanzado todavía el nivel de precisión que la gramática por su parte ha alcanzado para la competencia lingüística. Por ello, se hace necesario incentivar, mediante las pertinentes explicaciones y aclaraciones, la realización de actividades efectivas que compensen ese déficit de tratamiento pragmático-cultural en los materiales didácticos. Para ello, el profesor (nativo o no) ha de ser lo suficientemente consciente de la importancia del tratamiento de la pragmática y estar lo suficientemente capacitado para poder transmitir los conocimientos de la manera más adecuada posible. Aun teniendo en cuenta estas circunstancias, existe la gran dificultad de que un contexto de aula en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no favorece en modo alguno la asimilación de las características y nociones pragmáticas y conversacionales de una segunda lengua o lengua extranjera ya que éstas se “aprenden y comprenden” de una forma natural mediante una exposición real al lenguaje y no de un modo forzado o artificial como muchas veces resulta el aula. En esta línea, Ambjoern (2008: 4) nos comenta que “la enseñanza explícita y sistemática de la comunicación interactiva encaminada a desarrollar la competencia conversacional de los estudiantes no sólo requiere la elaboración de nuevos ejercicios y tareas para este fin específico, sino también la introducción de formas de entrenamiento lingüístico menos tradicionales”.

Existen diferentes formas metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los aspectos pragmáticos y socioculturales, y los factores conversacionales de una L2/LE en clase. Para ello, debemos tener en cuenta diferentes factores que están relacionados con la procedencia y cultura de los estudiantes, su edad, su nivel académico, los intereses y motivación, sus necesidades, los objetivos propuestos y el programa de estudios con el que cuente la institución educativa. Se puede afirmar que no existe consenso sobre el método adecuado para llevar a cabo la enseñanza de los factores conversacionales. En cierta medida, esto provoca que los profesores se dejen llevar por sus propias intuiciones a la hora de mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes con la esperanza de que de esta forma puedan desarrollar un conocimiento interactivo a través de la participación.

4.1.- El profesor de español para sinohablantes

La Pragmática se ha convertido en una materia obligada en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. Ésta nos proporciona las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder avanzar en la descripción de las reglas y los principios (la mayor parte de las veces no conscientes) que están en vigor cuando nos comunicamos (Escandell, 2004). Se hace

⁶ Nos referimos a grupos compuestos únicamente de estudiantes chinos.

imprescindible, por tanto, que los profesores no sólo posean los conocimientos teóricos de la lengua española, sino que también sepan los mecanismos y normas tanto conscientes como inconscientes que se llevan a cabo en la comunicación, así como los conocimientos metodológicos de enseñanza de conceptos pragmáticos más adecuados para la correcta enseñanza de la lengua. A esto, habría que añadir que sería conveniente que los profesores fueran conocedores de algunos de los rasgos socioculturales más característicos de las diferentes culturas de los estudiantes para poder así comprender cuáles serán las principales dificultades con las que se van a encontrar los estudiantes. Como nos dice Escandell (2004), enseñar una lengua lleva asociado enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos. Enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticalmente correctos, con la diferencia de que la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni corrige con la misma facilidad.

Además de los conocimientos teóricos de la lengua española y los conocimientos metodológicos de enseñanza de conceptos pragmático-conversacionales, resulta muy conveniente que el profesor de español para sinohablantes tenga un conocimiento de la cultura china (lengua incluida, aunque no esencial) tanto en un contexto de LE como de L2. De acuerdo con esta idea, Álvarez (2012: 205) explica que “los profesores tenemos que conocer las grandes diferencias que existen entre la cultura china y nuestra cultura para promover la interculturalidad en clase y para modelar a un alumno que pueda establecer y aceptar lazos de unión entre otras culturas y la suya”. Este conocimiento se puede adquirir no sólo con la formación académica sino también con la propia experiencia, aunque una combinación de ambas sería lo ideal. Evidentemente esta consideración se hace más difícil cuando el profesor se enfrenta a un grupo multicultural en un contexto de L2 donde deberá emplear un método de enseñanza más general y, al mismo tiempo, un tratamiento más personalizado para este tipo de estudiantes.

Además, el profesor de español para estudiantes sinohablantes debe tener en cuenta que el papel del alumno en clase suele ser pasivo. Esto se debe a que estos estudiantes proceden de un sistema educativo donde históricamente el profesor es la autoridad que imparte el saber y el protagonista de la clase provocando una ausencia de interacción, opinión y réplica por parte de un alumno que sólo debe asentar, repetir y memorizar. En referencia a esto, Roncero (2011: 40) aporta un interesante comentario sobre la traducción de la expresión china *zūnshī zhòngdào* (尊師重道), que literalmente significa “respetar al maestro y valorar los preceptos”, donde nos explica que “en las sociedades confucionistas el respeto al maestro está presente no sólo en la clase, sino durante toda la vida”. Debemos tener en cuenta que esta forma de enseñanza-aprendizaje en sus lugares de origen con este tipo de sistema educativo se hace extensible a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, de ahí que resulte tan difícil para los profesores occidentales la relación profesor-alumno y la implantación de un método comunicativo en un contexto sinófono. El profesor de español para sinohablantes, por tanto, ha de tratar de mostrarse cercano, motivar al alumno y animarlo a participar e interactuar en clase sin miedo a la improvisación y al error. En otras palabras, en una clase con un enfoque comunicativo y pragmático, es el estudiante quien debe ser el protagonista y no el profesor.

4.2.- Uso práctico del enfoque pragmático: métodos de enseñanza de habilidades conversacionales del español a sinófonos

Centrándonos en los métodos de enseñanza de habilidades conversacionales, según Richards (1990), encontramos dos: directo e indirecto. Un gran número de profesores emplean el método directo, que consiste en proporcionar a los estudiantes diferentes opciones y materiales para practicar la conversación mediante actividades comunicativas, tales como role-playing o dramatización, las simulaciones, las *problem-solving tasks*, etc. para que así puedan inducir las normas comunicativas. Es decir, mediante la interacción, los alumnos podrán mejorar su conocimiento de la lengua meta. Por tanto, esta forma de enseñanza se encuadraría dentro del método comunicativo. Por otro lado, podemos enseñar indirectamente y de una forma explícita a los estudiantes los mecanismos conversacionales adecuados. Estaríamos hablando entonces del método indirecto, que es defendido por autores como Dörnyei, Bou y Garcés. Como nos dice Thomas (1983), la mejor solución para abordar este fenómeno en el aula es ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades metapragmáticas que les permitan analizar la lengua de forma consciente. El método comunicativo, pues, será esencial para sustentar la enseñanza-aprendizaje de los aspectos comunicativos y conversacionales, aunque nunca dejando de lado el método indirecto. Una metodología que tenga en cuenta el importante peso de la pragmática en una clase de español como L2/LE y que potencie el desarrollo conversacional de los estudiantes no resulta tarea fácil ya que, aunque ofrece innumerables ventajas para la adquisición de una correcta competencia comunicativa, plantea también muchas incógnitas sobre cómo llevarla a cabo en clase, por lo que se nos presentan también numerosas dificultades.

Por una parte, entre las ventajas que su consideración y tratamiento en el aula suponen, encontramos que su revisión supone un mejor desarrollo de la competencia comunicativa. Además de ello, nos servirá para aclarar posibles malentendidos en la interpretación de los enunciados en una interacción que nos puedan llevar a hacernos una idea errónea de esa persona o cultura y a desterrar estereotipos permitiendo así un equilibrio social y propiciando la capacidad de asumir una perspectiva intercultural. La enseñanza explícita en clase de los aspectos pragmáticos y socioculturales, y los mecanismos conversacionales adecuados, en otras palabras, el método indirecto, cuenta con una validez probada, ya que existen estudios experimentales que así lo demuestran. Así, House (1996) realizó un estudio longitudinal en el que comprobó que, aunque la enseñanza explícita no implica directamente un desarrollo de la fluidez conversacional, la información dada por el profesor juega un papel fundamental en promover el conocimiento lingüístico de los alumnos respecto a marcadores y estrategias discursivas (Gómez Morón, 2004: 144).

Por otra parte, si queremos sustentar nuestra enseñanza del español como L2/LE en un enfoque pragmático donde prioricemos la comprensión de los mecanismos y normas conversacionales, antes de nada, debemos tener en cuenta una serie de inconvenientes para llevarla a cabo de la forma más idónea. En primer lugar, debemos tener en cuenta que un contexto de aula nos ofrece un panorama artificial en el que el *input* lingüístico no resulta, en términos de calidad y cantidad, natural. Es decir, difícilmente podremos trabajar una conversación real del español en una clase de L2/LE de manera que no resulte artificial. Por esta razón, hay que priorizar el método indirecto, con una enseñanza explícita, ya que nos ayudará a compensar esta carencia en el aula.

Respecto al método directo, encontramos que sólo los hablantes nativos o los hablantes no nativos más avanzados pueden proporcionar un *input* apropiado desde un punto de vista sociolingüístico, pero en un aula, por lo general, difícilmente podremos encontrar esta homogeneidad en los estudiantes. Además, como Richards (1990) nos comenta, la mayoría de las actividades propuestas están basadas en un modelo discursivo transaccional (en el que predomina el

intercambio de información actual) muy diferente al tipo de discurso que ocurre en la conversación cotidiana, que tiene como objetivo principal el mantenimiento de las relaciones sociales (Gómez Morón 2004: 144). Otro problema que encontramos es que muchas veces, los estudiantes estudian español, pero no conocen la cultura ni el tipo de comportamiento conversacional. Igualmente, esto le puede ocurrir al profesor, en el caso de que no sea nativo. También puede ocurrir lo contrario, que el profesor nativo no conozca el comportamiento sociocultural de los estudiantes a los que enseña. En estos casos, resulta de vital importancia el conocimiento de la otra cultura y saber qué transferencia pragmática negativa se puede dar más comúnmente. Ya por último, hay veces que los estudiantes toman el propio comportamiento conversacional de su cultura como el único válido, mostrándose reticentes a adoptar el comportamiento de la otra cultura. Es entonces cuando los profesores han de equipar a los alumnos con este conocimiento pragmático-cultural animándolos a distinguir los tipos de fallos pragmáticos y ayudándolos a ser conscientes de que hablar una L2/LE de forma apropiada no significa necesariamente someterse a las normas socioculturales de la comunidad de la lengua objeto. Se trata simplemente de asegurarse de que los estudiantes sepan lo que están haciendo y por qué lo hacen.

Debemos tener en cuenta que el sistema educativo en China (y en otros muchos lugares de Asia) y su cultura de aprendizaje de lenguas han estado siempre marcados por una metodología tradicional donde priman la repetición y memorización, y los conocimientos gramatical y léxico, obviando por completo importantes aspectos comunicativos y pragmático-culturales que permitan hacer un uso real de la lengua. Es decir, en la enseñanza de lenguas extranjeras en China se ha venido utilizado en las últimas décadas el método de gramática-traducción y el método audiolingüe, por lo que, las clases no son comunicativas, ya que carecen por completo de un enfoque comunicativo. Álvarez (2012: 243) nos dice que “a pesar de los avances experimentados en diferentes universidades en China, parece ser que permanece por toda China la idea de que sólo con el estudio de la gramática se llega a dominar la lengua”. Este hecho provoca que los intentos de implementación en los últimos años de una enseñanza de lenguas comunicativas en China hayan fracasado o no hayan sido satisfactorios ya que, como señala Rubio (2011: 17), “nuestros alumnos están poco habituados a metodologías abiertas de corte comunicativo”. Reflexionar sobre esto es importante, ya que nos hace conscientes de que las diferencias no son sólo cultural y lingüística, sino también metodológica, lo que nos hace poder explicarnos algunas dificultades para ser capaces de enfrentarlas de la forma más adecuada.

En definitiva, debemos tener claro que, aunque indudablemente un enfoque comunicativo y un método directo en una enseñanza inductiva son necesarios a la hora de enseñar la pragmática conversacional del español en clase en un contexto sinófono, no debemos abandonar por completo la metodología tradicional (método indirecto) de estos alumnos puesto que el uso exclusivo de una metodología comunicativa podría llevar al fracaso. Es decir, debido a la particularidad de estos alumnos, debemos buscar un equilibrio de ambos métodos, ya que, para una mejor asimilación y aprendizaje de la dinámica conversacional del español, es fundamental que se enseñen explícitamente los mecanismos de la conversación. Por tanto, basándonos en estas premisas y en la propia experiencia consideramos que la forma más eficaz de enseñanza en clase para que los alumnos logren comunicarse con eficacia en un contexto natural sería una metodología ecléctica que combine el enfoque tradicional, al que los alumnos sinohablantes están acostumbrados, con un enfoque comunicativo. Esto es, aunar la tradición pedagógica china con las propuestas metodológicas europeas (método comunicativo). Si aplicáramos a estos alumnos directa y

exclusivamente una metodología comunicativa e interactiva, supondría un contraste demasiado brusco en el método de enseñanza que acabaría repercutiendo en el rendimiento del alumno dificultando la tarea del profesor. Evidentemente, las proporciones en la combinación de estos dos métodos dependerán del profesor y las características de los alumnos. Igualmente, el paso de uno a otro método no es imposible, aunque es algo que no suele funcionar y, en todo caso, se debe hacer paulatinamente.

5.- Conclusiones

A lo largo de estas páginas, se ha tratado de transmitir la necesidad de un enfoque pragmático en el aula para la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE centrándonos en la pragmática conversacional y la toma de turnos de palabra. Este estudio evidencia la necesidad de su tratamiento y aplicación en contextos culturales tan diferentes como el sinohablante con el fin de evitar el fallo pragmático. Un dominio de la competencia pragmática adecuada con un correcto uso de los marcadores de discurso, así como una dinámica adecuada en la conversación, propiciará un desarrollo efectivo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este trabajo, que ha comenzado mediante una contextualización y estado actual del tema a través de su introducción, hemos tratado de analizar y reflexionar sobre el fallo pragmático, la toma de turno de habla y los métodos de enseñanza que consideramos más eficaces para la enseñanza-aprendizaje de la pragmática conversacional en un contexto sinohablante. Hemos querido referirnos en particular a la toma de turnos en el estilo conversacional español, ya que consideramos que el vehículo principal de la comunicación son las conversaciones espontáneas que, en según qué casos, si no se realizan de forma adecuada, pueden llevar a las personas a formarse un estereotipo de los españoles como maleducados o irrespetuosos a la hora de conversar (Montaner, 2003: 5).

Para llevar a cabo nuestro estudio, hemos tenido como referentes los principios básicos que promulga el MCER (2002) y el PCIC (2007) relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la pragmática. Asimismo, nos hemos basado en nuestras propias reflexiones y experiencia docente y en diferentes autores expertos en la materia (citados en este trabajo) que previamente han demostrado la eficacia de diversos métodos, técnicas de enseñanza y teorías en el campo de la pragmática conversacional para después analizar y revisar los principales materiales que abordan tal tema en pos de una mejor comprensión de sus características. Se trata entonces de una propuesta flexible que tiene en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos de acuerdo a una realidad sociocultural en la que se van a tener que desenvolver haciendo uso de las competencias comunicativas adquiridas. Creemos haber realizado una revisión útil y provechosa en la medida de lo posible en torno a la pragmática en las relaciones comunicativas socioculturales de la lengua española que potencie esta escasez de recursos e ideas para su tratamiento en un contexto tan artificial para el natural aprendizaje de lenguas extranjeras como es el aula. Trabajo que se hace aún más necesario en ámbitos culturales tan peculiares como el sinohablante, el que se ha utilizado en este trabajo como ejemplo y referencia.

Finalmente, tras nuestro análisis y revisión de los principios pragmáticos fundamentales en la metodología de la enseñanza de la pragmática conversacional, hemos considerado que la mejor forma de llevar a cabo un enfoque pragmático en la enseñanza de ELE en el ámbito sinohablante sería un método ecléctico. Esto es, un método de enseñanza de lenguas que combine el enfoque tradicional chino (indirecto y explícito) con el occidental (directo e implícito) buscando un equilibrio acorde con las necesidades de los estudiantes y guiados por un profesorado formado y

consciente de las diferencias pragmático-culturales existentes entre la C1 y la C2.

Bibliografía

- ÁLVAREZ BAZ, Antonio (2012): El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- AMBJOERN, Lone (2008): "Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos de problemas y propuestas de solución". *redELE*, 13, pp. 1-15.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (1999): "Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics". *Language Learning*, 49, 4, pp. 667-713.
- BROWN, Penelope y LEVINSON, Stephen (1978): "Universals in Language Usage: Politeness Phenomena". En E. Goody (ed.): *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*, pp. 65-98. C.U.P. Cambridge.
- BROWN, Penelope. y LEVINSON, Stephen (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*. C.U.P. Cambridge.
- CESTERO, Ana María (2000): "El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)". *Revista Española de Lingüística*, 24, 1, pp. 77-99.
- CHANG, Yuh-Fang (2011): "Interlanguage pragmatic development: The relation between Pragmalinguistic competence and sociopragmatic competence". *Language Sciences*, 33, 5, pp. 786-798.
- CLANCY, Patricia M.; THOMPSON, Sandra A.; SUZUKI, Ryoko; TAO, Hongyin (1996): "The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin". *Journal of Pragmatics*, 26, 3, pp. 355-387.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD y Anaya. Madrid.
- DAVIES, Eirlys E. (1986): "Politeness and the Foreign Language Learner", *Anglo-American Studies* 6, pp. 117-130.
- DÖRNYEI, Zoltán y THURRELL, Sarah (1994): "Teaching conversational skills intensively: Course content and rationale". *ELT Journal*, 48, pp. 40-49.
- ESCANDELL-VIDAL, María Victoria (2004): "Aportaciones de la Pragmática". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, pp. 179-198. SGEL. Madrid.
- FERNÁNDEZ, Claudia y Equipo Pedagógico Nebrija. (1998): *Aportaciones de la pragmática a la enseñanza de español como lengua extranjera*. Fundación Antonio de Nebrija. Madrid.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa. Madrid.
- GALLARDO, Beatriz (1998): *Comentario de textos conversacionales*. Arco Libros. Madrid.
- GARCÉS CONEJOS, Pilar (1993): "Revisión crítica de algunos de los postulados de la teoría de La cortesía lingüística propugnada por Brown y Levinson", *Quaderns de Fiologia: Estudis Linguistics*, 1, pp. 43-62.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (2008): *Español coloquial. Pragmática de lo cotidiano*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Cádiz.
- GOFFMAN, Erving (1967): *Interaction ritual; essays on face-to-face behavior*. Doubleday. Garden City, N.Y.

- GÓMEZ MORÓN, Reyes (2004): “La competencia pragmático-conversacional en los manuales de español como lengua extranjera: Breve revisión teórico-práctica desde la teoría pragmática de la cortesía lingüística”. En F. Lorenzo Berquillos y S. Ruhstaller (coords.): *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, pp. 141-153. Edinumen. Universidad Pablo de Olavide.
- GRANDE ALIJA, Francisco Javier (2006): “La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales”, en *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 332-342. Servicio de Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- HOUSE, Juliane (1996): “Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language”. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 225-252.
- HUDSON, Thom; DETMER, Emily; BROWN, James (1992): *A framework for testing cross-cultural pragmatics*. Second Language Teaching Curriculum Center. University of Hawai'i. Honolulu.
- IGLESIAS MORENO, Ángela Eugenia (1999): Interacción hablante nativo-hablante no nativo; el uso de los marcadores del discurso. Trabajo final de Grado, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla.
- INSTITUTO CERVANTES. (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (2a ed.)*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1992): “Les interacciones verbales”. *Cahiers de praxématique*, 1, 18, pp.147-152. Armand Colin. Paris.
- LEVINSON, Stephen C. (1983): *Pragmática*. Barcelona: Teide, 1989.
- MONTANER MONTAVA, María Amparo (2008): “Aspectos pragmáticos de la diversidad lingüística (Lenguas de Asia y Europa)”. En A. Moreno (coord.): *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*, p. 81. UAM. Madrid.
- PÉREZ RUIZ, Javier (2011): “Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una Propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 2.
- RICHARDS, Jack C. y SCHMIDT, Richard W. (1983): “Conversational Analysis”. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.): *Language and Communication*, 117-154. Longman. London.
- RICHARDS, Jack C. (1990): *The Language Teaching Matrix*. C.U.P. Cambridge.
- RONCERO MAYOR, Luis (2011): “La competencia pragmática en chino y español en la clase de E/LE en Taiwán: diferencias conceptuales, imagen pública y ambigüedad”. *SinoELE*, 4, pp. 34-45.
- RUBIO LASTRA, Miguel (2011): “La asignatura de Comunicación Oral en Taiwán: Situación actual y propuesta de cambio”. *SinoELE*, 4, pp. 1-33.
- RUSSELL, Victoria y VÁSQUEZ, Camilla (2011): “A web-based tutorial for the instruction of Spanish pragmatics”. *The IALLT Journal for Language Learning Technology*, 41, 2, pp. 27-55.
- SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail (1974): “A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation”. *LSA Bulletin*, 50, 4, pp. 696-735.
- THOMAS, Jenny (1983): “Cross-cultural Pragmatic Failure”. *Applied Linguistics*, 4, pp. 91-112.
- TOLEDO VEGA, Gloria (2012): Adquisición pragmática en aprendientes de español como lengua extranjera. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.

Evaluadores

- Alicia Arévalo González** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Dolores Bermudez Medina** (Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Universidad de Cádiz)
- Gonzalo Butrón Prida** (Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, de América y del Arte. Universidad de Cádiz)
- Nuria Campos Carrasco** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Marieta Cantos Casenave** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Diego Caro Cancela** (Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, de América y del Arte. Universidad de Cádiz)
- Vicente Castañeda Fernández** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Francisco Javier de Cos Ruiz** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Mario Crespo Miguel** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Elena Cuasante Fernández** (Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Universidad de Cádiz)
- Pedro Pablo Devís Márquez** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Juan José Díaz Rodríguez** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Victoria Ferrety Montiel** (Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Universidad de Cádiz)
- Rafael Galán Moya** (Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Universidad de Cádiz)
- Javier Guzmán Armario** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Óscar Lapeña Marchena** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- María Lazarich González** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Pilar Lirola Delgado** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Carmen Lojo Tizón** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Antonio Martín Castellano** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Juan Carlos Mougán Rivero** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Ana M^a Niveau de Villedary y Mariñas** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Maurice O'Connor** (Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Universidad de Cádiz)
- José Antonio Ruiz Gil** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Ramón Vargas Machuca** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Nieves Vázquez Recio** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Eduardo Vijande Vila** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)