Transferabilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua (E/SL) a niños inmigrantes

Jorge García Mata
Universidad de Málaga

1. Introducción

El grado de comodidad que el hablante nativo prototípico siente en conversación con personas que están aprendiendo su lengua parece estar más relacionado con la medida en que el uso de la lengua por el aprendiz es apropiado para la situación concreta, y no tanto con la corrección morfosintáctica o léxica del mensaje (LoCastro, 2003). Es posible argumentar que, cuando la integración social de hablantes no nativos es una prioridad, un factor decisivo para ella es que estos sean capaces de ser «apropiados» en su uso de la lengua, de manera que la mayor comodidad para los potenciales receptores así conseguida se transforme en una mayor facilidad para la aceptación e incorporación natural del no nativo al entorno social mayoritario. La estrategia sugerida puede ser de aplicación directa para la integración de niños inmigrantes en los centros escolares españoles.

Esta comunicación pretende explorar algunos aspectos que subyacen a la propuesta recién esbozada, centrándose en el papel que juega el desarrollo de la competencia la pragmática en la deseada y rápida integración de los niños inmigrantes. Para ello, comenzamos explorando algunos conceptos básicos (pragmática y competencia pragmática) y delimitando el problema que nos ocupa; a partir de esos principios, nos centramos en algunos aspectos de la transferabilidad de la competencia pragmática con gran influencia en el tratamiento didáctico de esta, precisamente nuestro siguiente centro de atención. Terminamos nuestro trabajo con una indagación alrededor de las funciones que desempeñan los dos contextos en que se mueve el niño inmigrante en la escuela (el aula de apoyo lingüístico y el aula regular del tutor), su función en el desarrollo de la competencia pragmática de este, y una propuesta concreta de actuación basada en las recomendaciones del *Portafolio Europeo de las Lenguas*.

2. Delimitación conceptual

No resulta fácil el trabajo práctico en el área de la pragmática, ya que son muchos los aspectos de la comunicación que tienen una influencia directa o indirecta en ella; prueba de lo anterior es la siguiente definición: «... pragmatics is the study of the speaker and hearer meaning created in their joint actions that incluye both linguistic and non-linguistic signals in the context of socioculturally organised activities»[1] (LoCastro, 2003: 15).

[1] «La pragmática es el estudio de los significados del emisor y receptor creados en sus interacciones conjuntas incluyendo tanto las señales lingüísticas como las no lingüísticas en el contexto de actividades socioculturalmente organizadas».

ASELE. Actas XVI (2005). JORGE GARCÍA MATA. Transferabilidad de la competencia p...
Centro Virtual Cervantes

Sin entrar en un análisis exhaustivo[2], conviene resaltar los siguientes puntos:

i. el significado pragmático tiene entidad propia;
ii. dependiente de la colaboración entre los intervinientes en la conversación; y,
iii. en función de la naturaleza de la tarea sociocultural a que se refiere.

i. establece la justificación para nuestro interés; *ii.* nos orienta hacia entornos comunicativos; *iii.* nos obliga a tratar contenidos culturales a través de una cuidada selección de tareas. Estas tres implicaciones tendrán un gran peso en nuestras propuestas finales para conseguir que los niños inmigrantes alcancen una satisfactoria competencia pragmática, entendida como el «uso funcional de los recursos lingüísticos (...) sobre la base de guiones o escenarios de intercambio comunicativo» (MEC, 2002: 14), en la que intervienen factores tan diversos como los que recogemos en el siguiente diagrama:

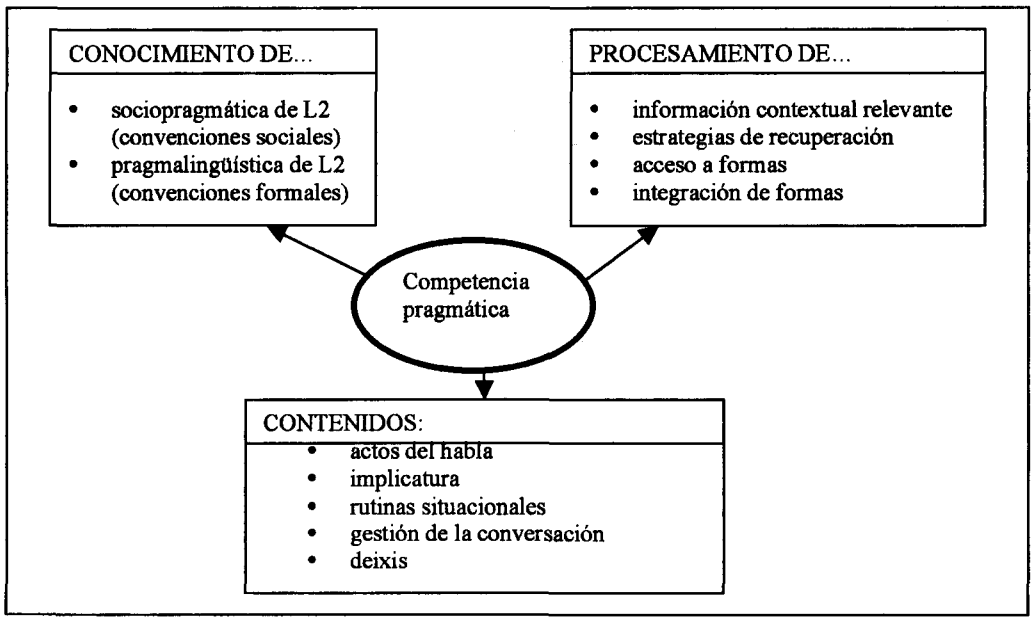

FIGURA 1. *Componentes de la competencia pragmática (Adaptado de Roever, 2001).*

Tanto la definición de LoCastro como los componentes de Roever dan una idea ajustada de la complejidad cognitiva que conlleva el desarrollo de las capacidades pragmáticas en una segunda lengua.

3. Transferibilidad de la competencia pragmática

En general, los profesores y alumnos de lenguas extranjeras operan sobre la suposición de que la comunicación se desarrolla a través de la codificación y decodificación de significados lingüísti-

[2] Se recomienda para ello la obra clásica de S. L. Levinson: *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

ASELE. Actas XVI (2005). JORGE GARCÍA MATA. Transferabilidad de la competencia p...
Centro Virtual Cervantes

cos, y suelen concentrarse en el desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de reglas morfosintácticas y catálogos léxicos, que operan de una manera directa y hasta cierto punto precisa. Dicha ilusión se trunca con las primeras experiencias de comunicación real en contextos no controlados, y sorprende que ello provoque frustración en hablantes que dominan las convenciones pragmáticas en su propia lengua. ¿Por qué se aborda de una manera diferente el aprendizaje de una segunda lengua? ¿Cómo puede aprovecharse la experiencia y habilidades adquiridas en la lengua materna? La respuesta abundaría en la naturaleza inconsciente del procesamiento pragmático, y en la diferente actitud ante la segunda lengua, en la que, en principio, no depositamos unas expectativas de riqueza y flexibilidad equivalentes a los de la primera. Examinaremos más detenidamente estas cuestiones a la luz de los aspectos contenidos en la Figura 1.

i. En el bloque de CONOCIMIENTO es claro que tanto las convenciones sociales como las formales (lingüísticas) no forman parte de la competencia potencialmente transferible desde la L1;
ii. cabe suponer que el PROCESAMIENTO es similar en L1 y L2, de forma que se pueden transferir esas habilidades, aunque con un cierto esfuerzo en lo que se refiere a la correcta interpretación del contexto (al menos las claves lingüísticas); y,
iii. finalmente, los CONTENIDOS a través de los que se realiza el significado pragmático (es decir, aquellos que hacen posible la decodificación indirecta del mensaje) permanecen hasta cierto punto invariantes en L1 y L2: la presuposición (conjunto de creencias que sustentan un mensaje), la deixis (capacidad para generar referencia contextualizada en el mensaje), los actos del habla, particularmente los ilocucionarios (para cuya decodificación es necesario generar una hipótesis sobre las intenciones particulares del hablante al construir tal mensaje), o la implicatura (cualquier inferencia realizada a partir del mensaje que no sea una condición para que este sea verdadero), todos son mecanismos que podrían estar condicionados puesto que el éxito en la decodificación del significado pragmático se basa en la activación de los esquemas mentales adecuados (LoCastro, 2003), y este podría no ser un proceso independiente de la lengua sobre la que se realice.

Bou Franch (1998) distingue tres condiciones para la transferabilidad de la competencia pragmática de la L1 a la L2: el nivel de dominio en la L2, la información cultural de que se disponga y el periodo de estancia en la comunidad L2, de las cuáles sólo la segunda ha sido confirmada por investigaciones (Eisenstein y Bodman, 1986).

Desde el punto de vista de la pragmática cognitiva, el significado pragmático se alcanza cuando se es capaz de *leer* la mente de nuestro interlocutor y se lleva a cabo, en consecuencia, una correcta atribución inferencial de las intenciones de este (Sperber y Wilson, 2002); y para ello es necesario, como hemos visto, disponer de las claves culturales relevantes y un mínimo repertorio lingüístico.

4. El tratamiento didáctico de la pragmática

Como ya se ha indicado anteriormente, existe una escasa familiaridad por parte de los docentes con la importancia que los aspectos pragmáticos tienen para la comunicación en una segunda lengua (Pons, 2005). Asimismo, los materiales de enseñanza-aprendizaje suelen contener escasa infor-

ASELE. Actas XVI (2005). JORGE GARCÍA MATA. Transferabilidad de la competencia p...
Centro Virtual Cervantes

mación relativa a la competencia pragmática (Vellenga, 2004), con poco o nulo tratamiento explícito de los actos de habla, y escasa información metapragmática (cuestiones sobre registro, fuerza ilocucionaria, niveles de cortesía, propiedad, etc.) (Cohen e Ishihara, 2005). Este negativo estado de cosas es el resultado de una combinación de dos factores: la primacía del libro de texto como fuente de materiales y tareas en la clase de L2 (Kim y Hall, 2002), y la dificultad para discernir la diferencia existente entre *cómo hablamos* y *cómo pensamos que hablamos* por parte de los diseñadores de materiales didácticos (Vellenga, 2004).

El primer paso para poner remedio a esta insatisfactoria situación exige plantearse la «enseñabilidad» de la competencia pragmática. Es bien cierto que el alumno ya viene a la clase de ESL con una competencia pragmática en su propia lengua; y, como hemos visto en el apartado anterior, no hay razones para asumir que esa competencia no puede ser transferida (al menos en un cierto grado) a la situación de uso de la SL; sin embargo, dicha transferencia no suele producirse espontáneamente, o resulta infrautilizada (Kasper, 1997*b*).

Partimos de la idea de que la competencia (lingüística o pragmática) no puede ser enseñada (Cohen e Ishihara, 2005; Kasper, 1997*b*); la labor del profesor de segunda lengua es la de *facilitar oportunidades* para que el alumno *adquiera*, *desarrolle* y *use* esa capacidad; esta ayuda incluye la optimización del bagaje que ya posee por ser hablante de su lengua materna.

Antes de pasar a considerar de qué manera podemos llevar a cabo la facilitación que acabamos de sugerir, creemos necesario recoger algunas ideas básicas sobre la didáctica de la pragmática, siguiendo a LoCastro (2003):

i. no está claro qué secuencia de desarrollo sigue la competencia pragmática (de manera que nuestras decisiones sobre gradación y secuenciación de contenidos no puede basarse en resultados de la investigación);
ii. es posible que en los alumnos de ESL esté operando de manera oculta una resistencia al desarrollo de la competencia pragmática, como un reflejo de una resistencia (consciente o inconsciente) ante el proceso de aculturación aparejado (por lo que será necesario introducir el tratamiento cultural como un contenido más que contribuya a reducir dicha resistencia, a partir de una percepción más positiva);
iii. el hablante nativo muestra consistentemente una mayor tolerancia al error gramatical que al pragmático (por lo tanto es imprescindible trabajar la competencia pragmática como un recurso esencial para la mejor integración de los niños inmigrantes en sus centros escolares);
iv. la competencia pragmática se basa en la consciencia de lo apropiado (McLean, 2004, cit LoCastro, 2005), (para desarrollar la cual es necesario que los profesores sepan seleccionar buenos ejemplos para sus alumnos, y llamen su atención sobre ellos).

Se plantea la disyuntiva entre una facilitación explícita (Bouton, 1996; House, 1996; Meier, 1999) de la competencia lingüística, que se basaría en ejemplos ilustrativos, en listas de funciones comunicativas y en explicaciones en L1, y una facilitación implícita (Bardovi-Harlig, 1996; Kasper 1997*a*, 1997*b*), que pivotaría sobre la provisión de oportunidades de *input* (principalmente la interacción frecuente y planeada entre niños nativos y no nativos) y sobre las oportunidades para la práctica de todo aquello a lo que se ha estado expuesto en el *input*, a través del descubrimiento de normas pragmáticas por comparación L1-L2, exposición a situaciones concretas y simulaciones, etc.

Los materiales que acompañan la facilitación del desarrollo de la competencia pragmática deben incluir (Vellenga, 2004):

ASELE. Actas XVI (2005). JORGE GARCÍA MATA. Transferabilidad de la competencia p...
Centro Virtual Cervantes

i. actividades dirigidas al desarrollo de la consciencia pragmática;
ii. información contextual extralingüística para todas las muestras de lengua;
iii. variedad de formas lingüísticas para cada función; y
iv. abundante información cultural.

Estas recomendaciones encuentran una expresión más concreta en la estructura del plan de formación propuesto por Cohen e Ishihara (2005); que se desarrolla en las siguientes fases:

a. Descripción de la situación.
b. Tareas de concienciación pragmática.
c. Feedback sobre normas pragmáticas de la L2.
d. Muestras de audio de interacción natural.
e. Actividades estructurales (léxico y gramatical).
f. Sugerencias de estrategias para uso pragmático.
g. Oportunidades realistas de producción.

Una vez elegido un marco para el diseño de experiencias facilitadoras del desarrollo de la competencia pragmática, hemos de explorar las implicaciones de su aplicación al contexto específico que nos interesa.

5. La escuela, contexto para el desarrollo de la competencia pragmática en ESL de niños inmigrantes

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MEC, 2002), al tratar el desarrollo de las competencias pragmáticas[3] propone dos preguntas cruciales: en qué medida se puede desarrollar esta competencia de manera natural y qué métodos y técnicas se pueden emplear para facilitar ese desarrollo. En el apartado anterior de este trabajo hemos respondido de manera general; queremos ahora darles una respuesta más concreta y centrada en los centros escolares que atienden a alumnado inmigrante.

Cuando nos referimos al aula con presencia de niños inmigrantes, esta puede entenderse en un sentido más general como el aula del tutor, donde el niño inmigrante interactúa con sus iguales, o, de una forma más restrictiva, como el aula especializada donde el niño inmigrante recibe un apoyo específico en relación con el idioma con vistas a su más rápida integración.[4] Vemos en esta división el reflejo de lo que generalmente se distinguen como contextos de enseñanza de lengua extranjera o de segunda lengua. Bardovi-Harlig y Dörnyei (1998) diferencian claramente el tipo de competencia que cada contexto tiende a desarrollar: cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera (situación que asimilamos a las aulas de apoyo), el desarrollo que se obtiene es primordialmente el de la competencia gramatical; por el contrario en entornos centrados en un uso de la segunda len-

3 Epígrafe 6.4.9. (p. 153)

4 Estas iniciativas educativas adoptan diversos nombres: aulas puente, aulas temporales de adaptación lingüística, aulas de apoyo idiomático, aulas de apoyo lingüístico, aulas de compensación lingüística, aulas de enlace, aulas de acogida, etc. Hemos optado en este trabajo por referirnos a ellas simplemente como *aula de apoyo*, entendiéndose que el apoyo se refiere cuestiones de integración cultural y lingüística.

ASELE. Actas XVI (2005). JORGE GARCÍA MATA. Transferabilidad de la competencia p...
Centro Virtual Cervantes

gua (como es claramente el caso en el aula del tutor), la competencia pragmática resulta beneficiada sobre la gramatical: la diferencia entre que la lengua sea el objeto de interés (ELE) y que la lengua sea el instrumento ineludible para la comunicación dentro de una comunidad (ESL) justifica la disparidad en el desarrollo de competencias sugerido por Bardovi-Harlig y Dörnyei.

Ahora bien, es necesario plantearse si el nivel de habilidad en el uso de la lengua influye en el desarrollo de la competencia pragmática; en este sentido «high levels of gramatical competente do not guarantee concomitant high levels of pragmatic competence»[5] (Bardovi-Harlig, 1999: 686); esta contraintuición está apoyada en la explicación de Takahashi y Beebe (1987), según la cual estar en posesión de un repertorio más amplio de estructuras complejas no ayuda automáticamente al aprendiz a seleccionar adecuadamente entre ellas; más bien eleva las probabilidades de uso inapropiado. Resulta, pues, verosímil que los niños inmigrantes en niveles de Educación Primaria, puedan hacer un uso pragmáticamente correcto de formas gramaticalmente incorrectas (Walters, 1980).

A la vista de lo anterior, sería deseable desarrollar programas integrados de desarrollo de la competencia pragmática en niños inmigrantes, de tal forma que el trabajo realizado en el aula de apoyo y el desarrollo de las clases regulares en que el niño inmigrante estuviera inserto se reforzasen mutuamente.

5.1. *Propuestas generales*

No cabe duda de que, en un tiempo relativamente corto, todo niño inmigrante que no sufra alguna discapacidad desarrollará competencia comunicativa equivalente a la de los niños nativos; la cuestión es cómo ayudar a que ese desarrollo sea lo menos traumático posible. Nuestra propuesta es la siguiente:

a. El trabajo en el aula de apoyo debe centrarse en un tratamiento funcional de los eventos de aula, organizados de mayor a menor frecuencia. Estudios del habla del profesor y de las funciones comunicativas que se realizan con más frecuencia en las aulas de Educación Primaria pueden orientar el diseño de experiencias de aprendizaje en el aula de apoyo. Sin embargo, la labor del profesorado especializado debe ir más allá del uso de inventarios estandarizados de funciones comunicativas en el aula, y tratar de analizar el uso específico y las peculiaridades propias del tutor, de forma que se anticipen las dificultades que podría experimentar el niño y se trabajase en la doble dirección de aconsejar una adaptación lingüística al tutor (quizá recomendarle una velocidad más lenta, una articulación más clara, un repertorio de expresiones más limitado, etc.) y de preparar al niño para tales dificultades idiosincrásicas.
b. El aula de apoyo también puede prever en cierto grado los usos funcionales que los compañeros y compañeras del niño van a llevar a cabo en sus interacciones. En este caso, sólo se puede actuar sobre el niño inmigrante, diseñando actividades y simulaciones que preparen al niño para ese entorno.
c. Tanto en *a.* como en *b.* se ha de proceder sobre resultados de observaciones reales y sistemáticas, nunca sobre intuiciones o creencias.[6]
d. El tratamiento explícito en la clase de apoyo debe estar enfocado a disminuir las dificultades esperables y a tratar los problemas encontrados por el niño en su interacción en el aula del

[5] Altos niveles de competencia gramatical no garantizan altos niveles de competencia pragmática relacionados.

[6] Recuérdese la advertencia de Vellenga (2004), citada al comienzo del Apartado 4: «una cosa es cómo hablamos y otra cómo pensamos que hablamos».

ASELE. Actas XVI (2005). JORGE GARCÍA MATA. Transferabilidad de la competencia p...
Centro Virtual Cervantes

tutor. En particular, gran parte del trabajo en el aula de apoyo debe estar orientado al análisis de eventos (tanto ya vividos por el niño como aquellos que previsiblemente se va a encontrar), basado en preguntas diseñadas para aumentar la consciencia sobre el contexto, las claves culturales, las formas lingüísticas, las convenciones sociales, etc., que están operando sobre la situación analizada.

e. En el aula del tutor, la competencia pragmática del niño inmigrante se desarrollará a través de dos mecanismos: por un lado, la interacción con el profesor o profesora estará orientada a involucrar al niño en el negociación de significados,[7] la atención a formas lingüísticas y la interpretación de las normas de comportamiento (Antón, 1999); por otro, la socialización con los otros niños provee oportunidades para el uso significativo, apropiado y efectivo, de la lengua (Ochs, 1996), por medio de la participación recurrente en situaciones de comunicación y la atención al comportamiento y uso pragmático de los compañeros.

f. La complementación entre aula de apoyo y aula regular del tutor cubre las dos áreas que Kasper (2000) contempla en la facilitación del desarrollo de la competencia pragmática: un entrenamiento cognitivo explícito y una socialización con oportunidades implícitas para el desarrollo; el primero es un proceso asimétrico, con el profesor de apoyo en una situación preponderante; el otro es un contexto asimétrico, donde el desarrollo es más fluido e inconsciente, pero por ello también más estable y duradero.

5.2. *Propuestas específicas*

Ha transcurrido un lustro desde que el Consejo de Europa, a través del Consejo para La Cooperación Cultural, puso a disposición de los sistema educativos asociados su propuesta para el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) (Consejo para la Cooperación Cultural, 2000), y han sido escasos los pasos tomados en España para desarrollar y aplicar esas recomendaciones en el sistema educativo, y prácticamente inexistentes las experiencias relacionadas con el apoyo lingüístico para la integración de los niños inmigrantes; queremos sugerir aquí la aplicabilidad del PEL como herramienta adecuada para el desarrollo de la competencia pragmática de ese alumnado.

5.2.1. EL PEL A GRANDES RASGOS.

El PEL es un conjunto de tres instrumentos diseñados para favorecer la autoevaluación y la reflexión de los aprendices de otras lenguas en relación con su propio aprendizaje: el *pasaporte lingüístico* (que contiene información sobre las capacidades y cualificaciones del interesado en su uso de otras lenguas); la *biografía lingüística* (que marca los objetivos y progresos del aprendizaje); y el *dossier* (que recoge una selección de la producción del interesado que representa su capacidad práctica de uso de la lengua en cuestión).

De manera explícita (Little, 2002) el PEL aspira a desempeñar dos funciones: la *informativa* (recogiendo evidencias de la competencia de la interesada) y la *pedagógica* (poniendo a su alcance mecanismos de autoevaluación y reflexión que, en último término, favorecen el desarrollo de la autonomía de aprendizaje).

Obviamente, el PEL es un macro-instrumento pensado para ser aplicado en una amplia gama de situaciones educativas, y que requiere adaptaciones para cada uno de esos contextos, que son respon-

[7] Una recomendación importante es que el tutor o tutora oriente su discurso y preguntas al niño en clave referencial, no de demostración; es decir, interactuar con un genuino interés y valor comunicativo, no meramente formal.

ASELE. Actas XVI (2005). JORGE GARCÍA MATA. Transferabilidad de la competencia p...
Centro Virtual Cervantes

sabilidad de las autoridades educativas desarrollar, presentar para su homologación e implantar en su ámbito de influencia. En lo que se refiere al apoyo lingüístico de niños inmigrantes en las escuelas (nivel de Educación Primaria), creemos que el PEL debe estar orientado a su función pedagógica, dejando para más adelante el desarrollo de sus aspectos más informativos y acreditativos; en consecuencia, parece indicado concentrar la atención en el trabajo relacionado con la biografía lingüística.

5.2.2. EL PEL EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA DEL NIÑO INMIGRANTE EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA.

Proponemos que el aula de apoyo estructure su trabajo alrededor del desarrollo de una biografía linguistica del niño inmigrante, con las siguientes preguntas como eje conductor:

i. ¿qué puedo hacer en español?
ii. ¿qué no puedo (y me gustaría) hacer en español?
iii. ¿qué quiero conseguir en el próximo periodo?
iv. ¿he conseguido mis objetivos para el periodo terminado?

Estas preguntas recuerdan a las cinco que usaba Dam (1995) en su trabajo sobre el desarrollo de la reflexión en jóvenes aprendices de segunda lengua,[8] y se enmarcan en un ciclo de aprendizaje experiencial y reflexivo, que Little (2002) resume en tres fases: planeamiento, implementación y evaluación. En esencia, nuestra propuesta se concreta en la recreación de ese ciclo a través de las siguientes iniciativas:

a. Planeamiento.

Se trata de una etapa reflexiva, que se lleva a cabo en el aula de apoyo, y que gira alrededor de las preguntas *¿en qué situación voy a tener que actuar?, ¿qué se hace (o dice) en esa situación en mi cultura?, ¿cómo pueden ver los demás esta situación aquí?* Claramente, se tratan aquí *conocimientos* sociopragmáticos y pragmalingüísticos (ver Figura 1), que preparan al alumno para una comparación efectiva y útil entre las convenciones propias de la L1 y de la L2.

b. Implementación.

En esta fase, que está orientada a la acción (en contraposición a la *a.* y *c.*, que son de naturaleza reflexiva), se lleva a cabo la observación y análisis de situaciones reales traídas al aula de apoyo (a través de grabaciones multimedia, recuerdos de situaciones vividas, fotografías, imágenes, y otro material auténtico, etc.), que facilitan que el niño tome contacto con *contenidos* pragmático (actos del habla, implicatura, etc.) (ver Figura 1), sobre los que trabajar a dos niveles. El primero de ellos, basado todavía en el aula de apoyo, estructurado en una secuencia controlada de tareas de complejidad cognitiva creciente, tanto sobre contenidos culturales como lingüísticos y más específicamente pragmáticos; recomendamos organizar estas actividades según la escala de complejidad de Duch (1996), que parte de tareas relacionadas directamente con contenidos inmediatos proporcionando toda la información necesaria (nivel 1),[9] pasa por aquellas que tratan con contenidos no inmediatos con toda la infor-

[8] 1. ¿qué estamos aprendiendo?; 2. ¿Por qué lo estamos aprendiendo?; 3. ¿Cómo lo estamos aprendiendo?; 4. ¿Con qué grado de éxito?; y 5. ¿Qué más vamos a aprender?

[9] Ejemplo: El profesor muestra una fotografía de un maestro despidiendo a un niño, y emite el mensaje que le correspondería al maestro y la contestación que daría el alumno. El niño inmigrante debe repetir su parte.

ASELE. Actas XVI (2005). JORGE GARCÍA MATA. Transferabilidad de la competencia p...
Centro Virtual Cervantes

mación disponible, pero que requieren una cierta manipulación y toma de decisiones (nivel 2),[10] para, finalmente, proponer tareas relacionadas con el mundo real, que admiten más de una solución, y en las que no se dispone de toda la información necesaria (nivel 3).[11] Una vez concluido en ciclo de tareas preparatorias, el niño experimenta y completa el desarrollo de su competencia pragmática en la interacción que lleva a cabo con sus compañeros y su tutora en el aula regular.

c. Evaluación.

A partir de esa interacción real, y de nuevo en el aula de apoyo, el niño considera, ayudado por la profesora de apoyo, preguntas sobre esa interacción: *¿cómo actué?, ¿cómo actuaron los demás?, ¿qué dificultades tuve?, ¿qué tengo que mejorar?* La respuesta a estas preguntas conduce a una nueva fase de Planeamiento, que supone el inicio de un nuevo ciclo de concienciación pragmática.

Bibliografía

ANTÓN, M.: «The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom», en *Modern Language Journal, 83*,1999, 303-318.

BARDOVI-HARLIG, K.: «Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together», en L. Bouton y Y. Kachru (Eds.): *Pragmatics and Language Learning, Monograph 7*, Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Division of English as an International Language. 1996, 21-30.

———— «Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics», en *Language Learning, 49*, 1999, 677-713.

BARDOVI-HARLIG, K. y Z. DÖRNYEI: «Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning», en *TESOL Quarterly, 32*, 1998, 233-262.

BOU FRANCH, P.: «On Pragmatic Transfer», en *Studies in English Language and Linguistics*, 0, 1998, 5-20.

BOUTON, L.: «Pragmatics and language learning», en L. Bouton y Y. Kachru (Eds.): *Pragmatics and Language Learning, Monograph, 7*, Urbana-Champaign, IL University of Illinois Division of English as an International Language, 1996, 1-20.

COHEN, A.D. y N. ISHIHARA: «Learner strategy training in the Development of Pragmatic Ability, Centre for Advanced Research on Language Acquisition» (CARLA), 2005, [en línea] <http://www.carla.umn.edu/speechacts/>.

CONSEJO PARA LA COOPERACIÓN CULTURAL: *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Estrasburgo: Consejo de Europa. 2000. [en línea] <http://www.coe.int/portfolio>

DUCH, B.:Problems: «A Key Factor in PBL», en *A Newsletter of the Center for Teaching Efectiveness*. 1996. [en línea] <http://www.udel/pbl/cte/spr96-phys.html>.

EISENSTEIN, M. y J.W.BODMAN: «"I very appreciate": Expressions of Gratitude by Native and Non-Native Speakers of American English», en *Applied Linguistics*, 7, 1986, 167-185.

HOUSE, J.: «Developing pragmatic fluency in English as a foreign language», en *Studies in Second Language Acquisition 18*, 1996, 225-252.

KASPER, G.: «The role of pragmatics in language teacher education», en K. Bardovi-Harlig y B. Hartford (Eds.): *Beyond methods: components of second language teacher education* New York: McGraw-Hill, 1997a, 113-136.

[10] Ejemplo: El profesor reproduce grabaciones con distinto mensajes de un niño en clase. El niño inmigrante debe elegir de qué situación se trata en cada caso.

[11] Ejemplo: La profesora de apoyo, sin previo aviso, entabla conversación con el niño sobre algún aspecto del contexto inmediato. El niño debe responder sin recibir más estímulo.

ASELE. Actas XVI (2005). JORGE GARCÍA MATA. Transferabilidad de la competencia p...
Centro Virtual Cervantes

———— «Can pragmatic competence be taught? » *NFLRC Net Work 6* University of Hawai'i. Second Language Teaching and Curriculum Center. Manoa, HI, 1997b.

———— «Four perspectives on L2 pragmatic development», ponencia al *Annual Meeting of the American Association of Applied Linguistics*, Vancouver, 2000. [en línea] <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW19/NW19.pdf>.

KIM, D. y J. K. HALL: «The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence», en *Modern Language Journal, 86,* 2002, 332-348.

LITTLE, D.: «The European Language Portfolio: structure, origins, implementations and challenges», en *Language Teaching*, 35, 2002, 182-189.

LOCASTRO,V.: «*An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers*», Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

MCLEAN, T.: «Giving students a fighting chance: Pragmatics in the language classroom», en *TESL Canada Journal*, 21, 2, 2004, 72-92.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia, España): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.* 2002. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

MEIER, A. J.: «Identifying and teaching underlying cultural themes of pragmatics», en L. Bouton y Y. Kachru (Eds.): *Pragmatics and Language Learning, Monograph, 9,* Urbana-Champaign, IL University of Illinois Division of English as an International Language, 1999, 113-127.

OCHS, E.: «Linguistic resources for socializing humanity», en J.J. Gumperz y S.L. Levinson (Eds.): *Rethinking linguistic relativity,* Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 407-437.

PONS BORDERÍA, S.: *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*, Madrid: Arcos, 2005.

ROEVER, C.: *«Assessment of Second Language Pragmatics».* 2001. [en línea] <http://www2.hawaii.edu/~roever/ilp-test.htm>

SPERBER, D. y D. WILSON: «Pragmatics, Modularity and Mind-Reading», en *Mind and Language*, 17, 2002, 3-23.

TAKAHASHI, T. y L.M. BEEBE: «The development of pragmatic competence by Japanese learners of English» , en *JALT Journal, 8*, 1987,131-155.

VELLENGA, H.: «Learning Pragmatics from ESL & EFL Textbooks: How likely?», en *TESL-EJ*, 8,2, 2004. [en línea] <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej30/a3.html>

WALTERS, J.: «Grammar, meaning, and sociological appropriateness in second language Acquisition», en *Canadian Journal of Psychology - Revue Canadienne de Psychologie, 34, 1980,* 337-345.

ASELE. Actas XVI (2005). JORGE GARCÍA MATA. Transferabilidad de la competencia p...
Centro Virtual Cervantes