

El aprendizaje de la pragmática a través de un corpus multimodal de nativos y aprendientes de español

Learning Pragmatics through a Multimodal Corpus of Spanish Learners and Native Speakers

Marta Vacas Matos

ACCENT / IES Abroad

titavama@gmail.com

RESUMEN

Cuando los aprendientes de una lengua extranjera se enfrentan a ella, además de asimilar una nueva gramática y un vocabulario diferente, con el fin de evitar errores pragmalingüísticos y sociopragmáticos, deben aprender a ver el mundo a través de una nueva pragmática. La web del corpus que se presenta es un recurso avanzado pensado para enseñar pragmática en una clase ELE a diversos niveles. A su vez, analiza y compara en nativos y no nativos la realización de tres actos de habla conflictivos para los aprendientes de una lengua extranjera (los cumplidos, el rechazo y las disculpas). Además, dada su naturaleza multimodal, también se pueden analizar y comparar las diferencias en el lenguaje no verbal, en los gestos, la proxémica y el tono de voz. El formato descargable de las transcripciones permite tres versiones de las mismas (sin anotaciones, con anotaciones y con etiquetaciones) para su explotación.

Palabras clave: corpus, multimodal, pragmática, actos de habla, comunicación intercultural.

ABSTRACT

When foreign language learners face a new language, besides learning a new grammar and vocabulary, they should learn to see the world through new pragmatic rules, in order to avoid pragmalinguistic and sociopragmatic mistakes. The corpus website presented here is an advanced resource built to teach pragmatics in a SL/FL class at different levels. It analyzes and compares three different speech acts that are controversial and difficult for foreign language learners (compliments, refusals, and apologies). Moreover, given its multimodal nature, non-verbal language differences, gestures, as well as voice tone and proxemics are analyzed. The corpus allows to download the transcriptions in three different modes (with or without annotations and tags) for their study.

Keywords: corpus, multimodal, pragmatics, speech acts, intercultural communication.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años 90, varios lingüistas (Bouton, 1988, 1990, 1992, 1994; Kasper y Rose; 1999, Rose y Kasper, 2001; y Kasper 2001) han ido exponiendo en numerosos estudios publicados los beneficios de la instrucción de la pragmática en clase de una lengua extranjera. Sin embargo, no es hasta los años 2000 cuando aparecen los primeros trabajos importantes sobre la enseñanza de la pragmática, abogando por una consciencia pragmática necesaria para la adquisición (Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003). Esta adquisición sería favorecida por tres pilares fundamentales, como son las actividades de consciencia pragmática, las muestras auténticas de lengua, o que el input preceda a estas actividades. Según estas autoras, un modo ideal de integrar la pragmática en la clase desde los primeros niveles es tener siempre presente la L1 de los estudiantes como herramienta indispensable para contrastar los ejemplos de la L2. La obra de Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, escrita por y para profesores de lenguas extranjeras, impulsó no solo la instrucción de la pragmática en el aula, sino también la investigación en este campo, buscando nuevas formas de llevar la pragmática al aula (Kasper, 2001; Rose y Kasper, 2001; Tateyama, 2001; Alcón Soler, 2005; Félix-Brasdefer, 2008; Louw, Derwing y Abbott, 2010)

En 2001 se publica el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), el cual incluye la pragmática como una parte de la competencia comunicativa, lo que perpetúa su visibilidad en la adquisición de segundas lenguas e impulsa la publicación de nuevos manuales que incluyen ya esta parte de la lengua, frecuentemente ignorada en el pasado. Del mismo modo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) en 2006 ya enfoca la pragmática desde un punto de vista intercultural y apela así a la competencia y a la identidad intercultural de los aprendientes para ser conscientes de referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, y habilidades y actitudes interculturales. Estos conocimientos se dividen dentro del PCIC en tres fases para cada nivel del MCER (A1-C2): fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación, reflejando así el hecho de que la pragmática es una competencia del estudiante independiente del nivel léxico-gramatical que tenga el alumno.

La pragmática aparece también en sistemas de acreditación como el DELE (*Diploma de Español Lengua Extranjera*), o el IDI (*Intercultural Development Inventory*), una herramienta que mide la adaptación intercultural de las personas. Sin embargo, en el caso de los exámenes DELE, la pragmática no se evalúa en profundidad, al menos hasta llegar a los niveles C, a pesar de ser en todos sus niveles un examen basado en el MCER y el PCIC. No obstante, numerosos autores han apoyado la instrucción de la pragmática desde niveles bajos (Takahashi y Dufon, 1989; Wildner-Basset, 1994; Tateyama et al. 1997; Bardovi-Harlig y Dornyei, 1998; Hassall, 2001; Tateyama, 2001; Félix-Brasdefer y Cohen, 2012), obteniendo muy buenos resultados incluso si los estudiantes no tienen bases sólidas de gramática y vocabulario (Kasper, 1997), o mostrando también que la enseñanza de la pragmática en niveles bajos sirve como catalizador de otras competencias y no solo de la competencia pragmática (Tateyama et al., 1997).

La pragmática, pues, es un componente de la lengua que necesita ser enseñado, pudiendo pasar desapercibido para el alumno como comportamiento cultural e incluso individual. Desde los años 80, algunos autores como Thomas (1983) ya empezaron a reflexionar sobre la necesidad de enseñar la pragmática en la clase de lenguas extranjeras, especialmente en el caso de los estudiantes que están en programas de estudio en el extranjero. De esta manera, el nuevo hablante podrá seguir convenciones pragmáticas para

poder expresarse y comunicarse mejor. Igualmente, por parte de los investigadores en pragmática y aprendizaje de lenguas, se han realizado grandes esfuerzos para encontrar las maneras más eficaces de enseñar este conocimiento inherente a los nativos. Sin embargo, el peso de la tradición gramatical en la enseñanza de idiomas ha podido más a la hora de componer los planes de estudios (Lörscher y Schulze, 1988) y los contenidos de los manuales, de modo que la competencia pragmática se ha visto afectada hasta tiempos recientes. A propósito de esto, dos de los investigadores más activos en el campo de la adquisición de la pragmática, Félix-Brasdefer y Cohen (2012), han reflexionado sobre cómo hacer llegar la pragmática a los alumnos a través de la gramática.

Como sabemos, la pragmática va más allá de la simple comunicación y una pragmática errónea puede afectar a la imagen que el hablante da a sus interlocutores en términos de cortesía y etiqueta (Riley, 1989; Kasper, 1990). Desafortunadamente, los profesores siguen sin enseñar la pragmática en el aula por diferentes razones, entre ellas, la falta de tiempo a la hora de cumplir los programas. Muchas veces esta falta de involucración por parte de algunos profesores está provocada por la estructura de algunos manuales, los cuales tradicionalmente se limitan a enseñar los saludos y los registros lingüísticos para cubrir la competencia pragmática sin ir mucho más allá. En otras ocasiones, ni siquiera los mismos profesores son conscientes del componente pragmático del lenguaje hasta que surge la pregunta o hasta que un estudiante comete un error pragmático grave. Por esta razón, urge diseñar herramientas que les faciliten este proceso.

Sin duda, una de estas herramientas son los manuales de español que podemos encontrar en los últimos años en el mercado y que recientemente están haciendo un buen trabajo al respecto. Algunas editoriales españolas como Difusión, con manuales como *Aula*, *Abanico* y *El ventilador* (que dedica una unidad en exclusiva a la pragmática y conocimientos culturales) ya introducen en su organigrama la pragmática de la L2 y la reflexión sobre la pragmática intercultural en el aula. *Destino Erasmus*, de la Universidad de Barcelona, es otro ejemplo de cómo un manual puede acercar la pragmática a los estudiantes¹.

Sin embargo, no existía hasta la fecha de su creación un corpus multimodal que reflejase, por una parte, cómo reaccionan y se comportan los hablantes nativos de español y, por otra, cómo evoluciona la competencia pragmática en la interlengua de los aprendientes. Fue por este motivo por el que se creó el COREMAH (Corpus Español Multimodal de Actos de Habla): por un lado, para investigar esta evolución de la competencia pragmática en estudiantes de una lengua extranjera (no solo en el ámbito pragmalingüístico —relacionado con qué estructuras usar en determinados contextos—, sino también en el sociopragmático —más relacionado con qué es socioculturalmente adecuado y qué no en un determinado contexto—); por otro, para observar, a través del vídeo y las transcripciones anotadas y etiquetadas, las tendencias en las manifestaciones pragmáticas de los hablantes: las de los nativos y las de los no nativos.

2. EL CORPUS

2.1. El contexto teórico-didáctico del COREMAH

Se ha observado a partir de numerosos estudios (Schumann, 1986; Olshtain y Bum-Kulka, 1985; Blum-Kulka y Olshtain, 1986; Bardovi-Harlig y Dornyei, 1998; Kasper y Rose, 1999; Dekeyser, 2007; Taguchi, 2008; Llanes y Muñoz, 2009; Alcón Soler, 2015) que una de las maneras más efectivas de adquirir la pragmática es el contacto con hablantes nativos, en

un proceso llamado *aculturación*², en el cual, inconscientemente, los estudiantes adquieren conocimientos pragmalingüísticos y sociopragmáticos, y van adaptando su manera de comportarse pragmáticamente hacia la cultura meta. Desafortunadamente, esta manera de *absorber* el conocimiento inconscientemente no es tan viable para la mayoría de los estudiantes de una lengua extranjera, que la aprenden en su propio país, y no en el país donde se habla esta lengua. Por este motivo, una de las metas del COREMAH es acercar la experiencia del contacto con la lengua extranjera a través del vídeo y así suplir de algún modo esa carencia que tienen la mayoría de los estudiantes de una lengua extranjera.

A su vez, el hecho de vivir en un país en el que se habla la lengua que se está estudiando no garantiza la adquisición de su pragmática si no se mantienen relaciones sociales con individuos de la cultura meta. Pero no solo se necesita eso para aprender la pragmática, a su vez el estudiante necesita ser consciente de que los comportamientos de los individuos de una sociedad se rigen por diferencias pragmáticas y no por meras diferencias personales e individuales. Es decir, el estudiante necesita ser consciente de que estas diferencias pragmático-culturales existen y que esto diferencia a grupos de personas, no solo desde un plano intercultural, sino también en un plano intracultural, donde se pueden encontrar diferencias de registro, de léxico o incluso gramaticales. Esto es, hay que partir de la activación de la consciencia pragmática para llegar a la adquisición de la pragmática de la lengua meta.

2.2. Otros recursos multimodales

Otros corpus multimodales, como el CID³ (*Corpus of Interactional Data*) para el francés, con ocho horas de conversación grabadas y en el que se analizan los gestos, la prosodia y la risa, entre otros componentes pragmáticos del discurso, o el M4 (*Multimodal Meeting Manager*) de la Comisión Europea⁴, en el cual se han grabado, gracias a habitaciones dotadas de sensores de movimiento, conversaciones en universidades y organismos europeos en seis países, analizando movimientos, gestos y distancias, para mejorar herramientas de detección de emociones en el campo de la inteligencia artificial. La mayoría de estos corpus se han desarrollado desde una perspectiva social, psicológica o emocional. Sin embargo, una pequeña parte ha sido creada para el análisis intercultural, como el *UTEP-ICT Cross-Cultural Multiparty Multimodal Dialog Corpus*⁵, de la Universidad del Sur de California, creado para analizar las percepciones de distintos grupos culturales a la hora de interpretar comportamientos humanos. Un caso especial es *The Spanish Corpus Proficiency Level Training*⁶, de la Universidad de Texas en Austin, dedicado a la enseñanza de idiomas. LAITS (*Liberal Arts Instructional Technology Services*), también de la Universidad de Texas en Austin, cuenta con una página web de ejercicios por niveles, con un compendio de vídeos clasificados por niveles de comprensión en los que un hablante nativo narra un evento o hace una descripción. Igualmente, el *Media Center* de la Universidad de Texas en Austin ha creado unos productos multimedia que, en su apartado de vídeos⁷ contienen narraciones, documentales y hasta entrevistas a hispanohablantes. Estas tres herramientas contienen transcripciones sin anotar de sus vídeos, aunque van acompañados de contenidos de apoyo de vocabulario y gramática para usarlos como materiales en las clases de español. Otro ejemplo de material multimodal, enfocado más en la fonética del mundo hispano, es *The Sounds of Spanish*⁸, de la Universidad de Ohio State.

Aparte de estos recursos, existe, basada en la Universidad de Minnesota, una página web llamada *Dancing with Words: Strategies for Learning Pragmatics in Spanish*⁹, que

contiene, entre otros, recursos para profesores y estudiantes para la enseñanza de la pragmática con una guía de niveles.

Sin embargo, hasta la creación del COREMAH (Vacas, 2017) no se había creado ningún corpus multimodal de español específico para investigación intercultural y la enseñanza de la pragmática de ciertos actos de habla.

2.3. Metodología de la creación del COREMAH

El COREMAH es un corpus de vídeo de hablantes nativos y estudiantes de español de dos niveles diferentes. En el corpus se ven, pues, diferencias interculturales entre hablantes nativos y no nativos a través de la transferencia pragmática que presentan estos últimos. Para ello, se seleccionaron tres grupos de hablantes: uno nativo de hablantes de español peninsular, y dos no nativos estadounidenses de niveles B1 y C1 con inglés como L1. Se les propuso desarrollar una serie de *role-plays* de manera dirigida, siguiendo el modelo de enseñanza de pragmática de Cohen (1995), pero de desarrollo libre, en los siguientes actos de habla: cumplimiento, rechazo y disculpas. Se eligieron estos tres actos de habla en concreto y no otros, aunque se grabaron 10, ya que estos eran los más conflictivos y más complejos en su realización, y en los que más diferencias se encontraban entre los hablantes nativos (en este caso españoles) y los no nativos (estadounidenses).

Se eligió el método de *role-play* para grabar los vídeos, ya que muestra de manera más natural que el DCT¹⁰ (Discourse Completion Test) o la entrevista *role-play* (una adaptación del DCT), y porque las respuestas son más variadas y elaboradas, incentivando la negociación entre hablantes (Bou-Franch y Lorenzo-Dus, 2008). La tipología de corpus, multimodal, fue elegida así para poder analizar también otros componentes de la comunicación que no son estrictamente el lenguaje verbal, pero que aportan significado al mismo. Esto convierte al COREMAH en una herramienta más completa, ya que muestra componentes paralingüísticos, y en los actos comunicativos reales hay una relación fundamental entre lengua, gestos y cognición (Adolphs, Knight y Carter, 2011). De este modo, se podrán analizar otros rasgos de la comunicación como son los gestos, la proxémica o la entonación, y también se podrá hacer a los estudiantes más conscientes de la naturaleza multimodal de la comunicación real nativa (Kress y van Leeuwen, 1996; Ackerley y Coccetta, 2007).

El corpus se grabó en dos escenarios diferentes: el campus estadounidense de Middlebury College en Vermont y el campus satélite que tiene la misma institución en Madrid. Las grabaciones se hicieron con una cámara *High Definition Camcorder Canon XA10 Flash Memory Professional*, para preservar una calidad tanto acústica como visual óptima y, una vez fragmentadas, se subieron a la plataforma Youtube en formato oculto para poder enlazarlas al corpus.

Para escoger a los estudiantes de español se optó por los niveles B1 y C1 del MCER, que se corresponden al nivel de los mismos cuando van a realizar cursos en el extranjero en su tercer año de universidad, y han cursado al menos tres semestres de español (B1); y al nivel de los alumnos no nativos que forman parte del máster de español de Middlebury (C1). Cada grupo no nativo está compuesto por 24 hablantes nativos de inglés: el grupo intermedio está compuesto por, 8 hombres y 16 mujeres, de edades entre los 19 y los 26 años (M=20,7); por otro lado, los sujetos del nivel avanzado son 5 hombres y 19 mujeres, de entre 22 y 55 años (M=29,79); por último, el grupo de control de nativos de español lo componen 7 hombres y 17 mujeres, de entre 18 y 45 años (M=30,08)¹¹.

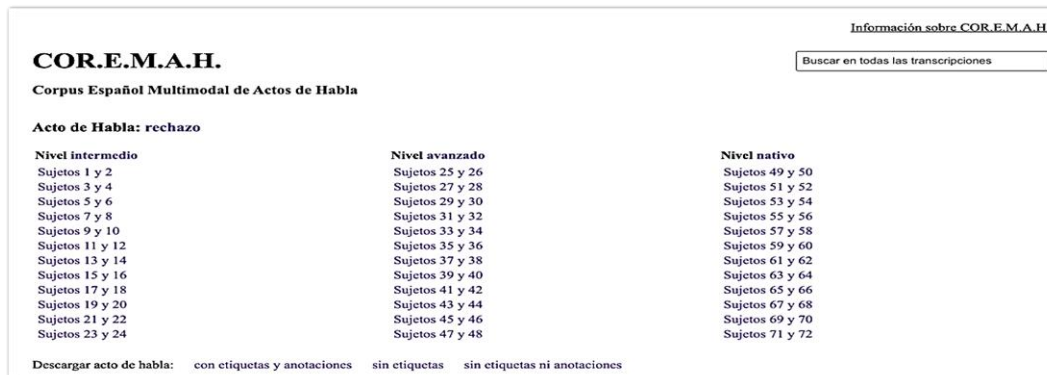


Figura 1. Página de inicio del COREMAH

Antes de empezar las grabaciones se le entregó a cada participante un cuestionario sobre sus conocimientos de español y su historia con el aprendizaje de la lengua¹², y antes de grabar cada acto de habla se les entregaron los contextos de cada situación a los dos participantes, A y B, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Hablante A	Hablante B
Tienes un amigo que habla sorprendentemente bien español. Díselo.	Tu amigo te dice lo bien que hablas español. Reacciona.

Figura 2. Ejemplo de instrucciones para el *role-play*

Se les dio tiempo a los hablantes para que prepararan su escena, y una vez que ambos estaban listos, se empezaba a desarrollar el *role-play*.

Los actos de habla se transcribieron minuciosamente, tanto en su parte de lenguaje verbal como no verbal. Las transcripciones tomaron como modelo la norma de transcripción del grupo Val.Es.Co (Valencia, Español Coloquial), de la Universidad de Valencia, adaptándolas al objeto y naturaleza del estudio, de modo que se eliminaron anotaciones y etiquetaciones que no eran pertinentes a la investigación que se hizo con el COREMAH, como algunas de tipo fonético, ya que el objeto de dicha investigación era averiguar si la competencia pragmática se adquiere al mismo tiempo y nivel que la competencia gramatical. A continuación, se puede ver la tabla de transcripciones que se ha utilizado:

Intervención de un interlocutor identificado como 1	#1:
Palabra truncada/falso inicio	per-, yo quie-
Alargamiento	bue::no, hola::
Solapamiento	inicio [/ final]
Mantenimiento del turno de un participante en solapamiento	= cuando quieras =
Pronunciación marcada o enfática	AHORA
Pronunciación silabeada	a-ho-ra
Exclamación	i!
Interrogación	¿?
Interrogaciones exclamativas	¿i !?
Pausa / silencio	[...]
Ininteligible	[xxx]
Anotaciones sobre la prosodia o gestos (aparecen al margen o dentro de los enunciados)	(muy despacio) (ríen) (se toca la cara)

Tabla 1. Tabla de transcripción del COREMAH

Las etiquetaciones son dependientes de cada acto de habla dada la naturaleza de estos, aunque algunas se comparten entre ellos, como las de intensificadores y mitigadores, destacándose en el corpus mediante diferentes colores, para facilitar la visualización de las tendencias pragmáticas de los hablantes. Igualmente se han respetado los errores lingüísticos, tanto de no nativos como de nativos, para preservar la naturaleza del *role-play*, y se ha hecho una transcripción fiel de cada acto de habla según aparece en el vídeo. Se transcribieron y etiquetaron un total de 108 vídeos, lo que equivale a un total aproximado de 2160 horas de trabajo de transcripción y etiquetación.

2.4. Descripción del COREMAH

El corpus está compuesto por 108 vídeos, 36 para cada acto de habla, de una duración total de 108 minutos, y sus correspondientes transcripciones, contando con un total de 18737 palabras. El corpus, dividido por actos de habla, también se puede organizar por grupo de hablantes, pulsando el enlace del grupo en la página principal.

Para volver a la página principal del corpus, basta con pulsar en el enlace a COREMAH, en cada página en la esquina superior izquierda, o en el enlace de inicio, situado en la misma posición en cada una de las grabaciones. Para acceder a una grabación en concreto, basta con pulsar en los sujetos que se quieran consultar, y este enlace lleva directamente a la página donde se puede ver el vídeo junto a sus transcripciones y los datos de los hablantes: género, nivel de español, tiempo estudiando español y estudios en el extranjero o procedencia de sus profesores de español, entre otros.

Inicio > rechazo > avanzado

	Sujeto 29 55	Sujeto 30 38
Edad		
Género	F	F
Estudios en el extranjero	España	España
Estudios en el extranjero (meses)	10	0
Estudios en el extranjero (años)	0	6
Estudios en el extranjero (meses totales)	10	72
Nivel de español	máster	máster
Autopercepción del nivel de español	alto	avanzado
Tiempo estudiando español (años)	20	24
Otras lenguas en casa	no	no
Otras lenguas que habla	no	no
Contacto con otras culturas	viajes	México, Cuba
Procedencia de sus profesores de español	España, Argentina, Puerto Rico	España

Buscar palabras y etiquetas:

- h-ayu
- h-ins
- h-int
- h-int-g
- h-mit
- h-mit-g
- h-org
- h-pre
- o-alt
- o-dis
- o-exc
- o-gra
- o-ind
- o-int
- o-int-g
- o-mit
- o-mit-g

Rechazo - Avanzado - 29 y 30



Etiquetas y Anotaciones
descargar

Ocultar Etiquetas

Ocultar Anotaciones

#30: ¿Sabes qué? Que-que esto no-no lo entiendo. No entiendo esto muy bien.

#29: =¿Cómo, qué?=
#30: [Hay tantas] teorías y nombres tan =¿cómo vas a estudiar?=
#29: [Sí] Bueno, primero [...] se estudia una tarea y que va siempre s-siempre con un investigador. El nombre.
#30: =Claro=

Figura 3. Ejemplo de grabación del COREMAH

A su vez, tanto en cada grabación como en cada página del COREMAH, se puede acceder a un buscador, el cual extrae las apariciones de cada palabra (o palabras) o etiqueta en la sección que se está buscando, por grupo, por acto de habla o en todo el corpus. Igualmente, en cada vídeo se puede pulsar cada uno de los botones de las etiquetas, que aparecen en la parte inferior izquierda de la página, para resaltar con colores en el texto las apariciones de esta estrategia, y se pueden destacar varias a la vez.

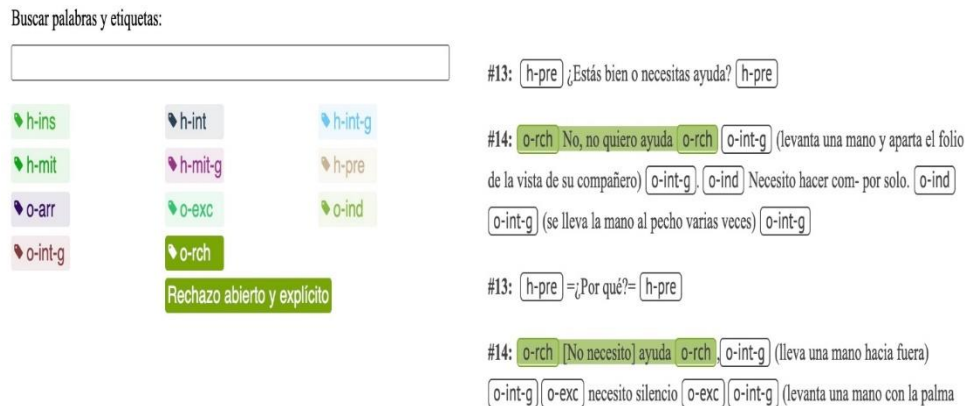


Figura 4. Ejemplo de etiqueta seleccionada con la estrategia resaltada

Las etiquetas que empiezan por “h” son aquellas en las que interviene el hablante que realiza el acto de habla, y las que comienzan por “o” son las pertenecientes a los oyentes, que reaccionan a este acto de habla en concreto. Al poner el cursor del ratón encima de cada una de las etiquetas, se expande el nombre completo para facilitar así la búsqueda de cada estrategia, como se puede ver en la siguiente imagen:



Figura 5. Muestra de cómo se expande el nombre en las etiquetas al poner el cursor del ratón encima

De esta manera, se puede consultar el corpus, pudiéndose descargar, a su vez, cada transcripción de tres modos distintos para su uso: completa, con etiquetaciones de estrategias y anotaciones del lenguaje no verbal; ocultando solo las etiquetas, de modo que se apreciaría el diálogo y se reflejaría el lenguaje no verbal a través de las anotaciones; o solo el texto que dicen los hablantes, en la pestaña de “ocultar anotaciones”. Igualmente se pueden descargar todas las transcripciones de cada acto de habla en estos tres modos, en la parte inferior de cada uno de ellos.

2.5. Los actos de habla elegidos

Se escogió el acto de habla del rechazo a recibir ayuda al observar una diferencia sustancial de respuesta entre los dos grupos para no aceptar ayuda de otros. Ambas culturas son muy distintas en su comportamiento a la hora de reconocer sus propios méritos públicamente: mientras la cultura estadounidense es más propensa a mostrar orgullo de sus méritos, la española tiende más a una respuesta basada en la modestia, más humilde, aunque esta humildad sea solo lingüística, por ser este comportamiento socialmente mejor aceptado que una respuesta más vanidosa, como es la de la cultura estadounidense, que muestra su orgullo ante el hecho de reconocer méritos propios. Tanto en este caso como en los otros dos actos de habla, veremos que los hablantes tratan de salvar su imagen, de acuerdo con los estándares de la cultura a la que pertenecen como nativos.

En el caso del cumplido, se seleccionó por la gran diferencia en frecuencia de aparición de este acto de habla en el comportamiento observado entre estadounidenses y españoles. Mientras en la primera cultura es tremendamente frecuente, en la segunda, es un acto de habla poco frecuente, aunque más complejo. Se escogió el cumplido de halagar la capacidad de hablar la lengua extranjera, ya que evitaría que la variable sexo/género afectase a los resultados a la hora de escoger las estrategias necesarias tanto para hacer un cumplido como para reaccionar a él. Esta decisión se tomó debido al desequilibrio del número de hombres y mujeres que participan en los grupos.

Finalmente, se escogió el acto de habla de la petición de disculpas por no presentarse a una cita para ir al gimnasio por la gran diferencia cronémica en el comportamiento de ambos grupos. Mientras los españoles son un grupo que tiende más al policronismo, este tipo de acto de habla refleja, a su vez, las tendencias más grupales de los españoles o individualistas entre los estadounidenses.

2.6. Resultados de la investigación

Los resultados de la investigación mostraron que los estudiantes de nivel intermedio y los de nivel avanzado respondían de manera similar en los tres actos de habla, y que, salvo en algunos casos muy excepcionales, la pragmática de los dos grupos de estudiantes era más parecida entre ellos (por lo tanto, más influida por su L1) que a la de los hablantes de la lengua que estaban estudiando. Esto corrobora la hipótesis de base del estudio que dio lugar al COREMAH: la pragmática debe ser enseñada explícitamente para poder ser asimilada, aprendida y adquirida. Aunque los estudiantes del grupo avanzado mostraron una mayor riqueza léxica y de estrategias para responder a cada acto de habla (es decir, su competencia pragmlingüística contaba con una mayor riqueza y variabilidad) su comportamiento todavía difería mucho del comportamiento de los nativos, su competencia sociopragmática, por lo tanto, era más débil y su comportamiento era más afín a la cultura estadounidense.

3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

3.1. Implicaciones generales

Un corpus multimodal como el COREMAH ayuda, a través de las imágenes, a analizar la adquisición de la cultura a través de otros rasgos de la comunicación que no son

estrictamente verbales, mostrando comportamientos de la vida cotidiana (Cohen 1995, Lorenzo-Dus 2008). Los gestos, la proxémica o la entonación, así como todo aquello que tiene que ver con la semiótica, hacen que los estudiantes se fijen en esta parte de la interacción, y que sean más conscientes de la naturaleza multimodal de la comunicación real nativa (Ackerley y Cocchetta 2007). Kress y van Leeuwen en 1996 ya afirmaban que un texto hablado no tiene solo una naturaleza verbal, sino también visual, y el habla se combina con otros rasgos paralingüísticos como son la expresión facial, la postura del cuerpo o los gestos. Esta multimodalidad que aporta el COREMAH, ayuda a los aprendientes a activar su conocimiento del mundo en un plano mucho más multidimensional que un texto, o un audio. Además, como *input* es más natural que cualquier material audiovisual creado o no *ad hoc* (una serie, un corto, una película, etc.) y guionizado. La mayoría de los estudiantes de una lengua extranjera no tienen la oportunidad de vivir en un país donde se habla por un periodo relativamente largo de tiempo, o de tener amistades nativas, con lo cual no tendrán muchas oportunidades de presenciar actos de habla o comunicación real en su día a día. Un corpus multimodal proporcionará, de este modo, a estudiantes y profesores, acceso directo a información concreta, además, sobre los participantes de la conversación, como son, por ejemplo, su actitud, su estado de ánimo, sus relaciones sociales, así como la distancia entre hablantes, las expresiones faciales, los gestos que utilizan, la entonación o las miradas (Ackerley y Cocchetta, 2007).

Debemos insistir sin duda en el papel de la consciencia lingüística en el campo de la adquisición de la pragmática. Schmidt (1990, 1993, 1995) describió a través de su *Hipótesis del Reconocimiento*, que hay algo estrictamente necesario para que los aprendientes de una lengua extranjera adquieran la competencia pragmática: la atención, la consciencia y el reconocimiento de los rasgos pragmáticos. Por lo tanto, para que el *input* pragmático se vuelva *intake*, según la hipótesis de Krashen (1985) del *input comprensible*, o *hipótesis del monitor*, los estudiantes deben ser conscientes de las diferencias interculturales y pragmáticas. Schmidt propone dos maneras básicas de enseñar la pragmática: de forma inconsciente, es decir, a través de la conversación; y de forma consciente, es decir, de manera explícita. A partir de esta propuesta, distintos autores han analizado los efectos de la enseñanza de la pragmática, obteniendo resultados más positivos en cuanto a la enseñanza explícita de la pragmática (House y Kasper, 1981; Blum-Kulka, 1982; Olshtain y Cohen, 1990; Bardovi-Harlig et al., 1991; Bouton, 1994; Rose, 1994; Schmidt, 1995; Cohen, 1996; House, 1996; Tateyama et al., 1997; Kasper y Rose, 1999; Kasper, 2001; Tateyama, 2001; Yoshimi, 2001; Alcón Soler, 2005; Félix-Brasdefer, 2008; Louw, Derwing y Abbott, 2010; Eslami y Liu, 2013).

El primer paso para que el estudiante pueda adquirir la pragmática de la lengua extranjera que está aprendiendo es activar la consciencia pragmática, es decir, llamar la atención de los rasgos pragmáticos de las dos culturas, la cultura materna y la cultura de la lengua meta, para así poder apreciar las diferencias. Por un lado, existirán rasgos pragmáticos comunes a las dos culturas y, por otro, rasgos diferentes. Serán estos últimos en los que tendremos que enfocarnos, porque son los que constituyen una puerta fácil de entrada para el error pragmático a través de la transferencia de la L1. De este modo, la pragmática intercultural juega, pues, uno de los papeles más importantes a la hora de enseñar y aprender la pragmática de la L2.

Por lo tanto, como hemos visto, hay dos modos básicos de enseñar la pragmática en la clase de ELE: de manera implícita y de manera explícita. De manera implícita, confiamos en las capacidades del estudiante para descifrar qué es relevante y qué no, en términos pragmáticos, y las diferencias que hay entre su cultura y la nuestra (Schmidt 1993). De

este modo, no estaremos cien por cien seguros de si el estudiante se ha dado cuenta de las diferencias interculturales y, más aún, si el estudiante está adquiriendo un patrón pragmático o no. Aunque sí es posible la adquisición inconsciente de algunos de estos patrones pragmáticos de manera implícita, lo cierto es que la mayoría de los estudios apuntan las ventajas de la enseñanza consciente y explícita de la pragmática, no solo para entender la actuación del nativo, sino también para comprender la organización de su sistema pragmalingüístico y sociopragmático.

3.2. Cómo usar el corpus

El corpus puede ser usado de diversas maneras. Por ejemplo, usando solo las transcripciones de los vídeos (con anotaciones) a modo de obra de teatro, como si fueran acotaciones, para analizar el lenguaje no verbal, la proxémica entre los hablantes, los movimientos de los mismos, o incluso el tono de voz de los hablantes. Así, se puede reflexionar primero, desde la propia lengua del estudiante, hacia la lengua meta.

Una actividad interesante que se podría llevar a cabo con este corpus es proponer a los estudiantes el juego del *role-play*, que interactúen ellos en parejas, y una vez han sido expuestos todos los intercambios, mostrar a los estudiantes un ejemplo de nativos de español, con una serie de preguntas previas a la muestra del vídeo, como, por ejemplo, "¿cómo crees que sería esta conversación entre dos personas nativas de español?" o "¿crees que en todas las culturas harían lo mismo?". De este modo, haremos que el estudiante y la clase reflexionen acerca de la variabilidad cultural incluso antes de ver un vídeo de nativos. Una vez mostrado el vídeo, podemos proponerles una serie de actividades de consciencia intercultural, como, por ejemplo, que analicen el tono de voz de los hablantes, sus gestos, cómo se ha desarrollado el acto de habla, las diferencias con lo que han visto en sus compañeros de clase, y lo que detectan que es o no adecuado en su cultura.

Otro modo de usar el corpus y, sobre todo, de aprovechar su multimodalidad, es visualizar cualquiera de los vídeos, pero sin sonido, hacer lo mismo con otros, y tratar de emparejar los vídeos con las transcripciones. Esto se puede hacer con la transcripción pura (sin anotaciones del lenguaje no verbal) o con anotaciones. Además de resultar una actividad con buena acogida entre los estudiantes, los ayuda a ver las grandes diferencias interculturales entre los grupos, si esto se hace con vídeos de nativos de español y vídeos de nativos de inglés. Este ejercicio también se puede desarrollar poniendo los vídeos sin sonido para que los estudiantes escriban lo que creen que dicen los hablantes. Luego, al ver el vídeo con sonido, pueden comparar los diálogos que ellos han creado con los que realmente se han producido y, de este modo, comparar culturas, la suya con la de los hablantes de inglés, o con la de los hablantes nativos de español.

También se pueden usar las transcripciones sin anotaciones para observar qué tipo de estructuras o vocabulario son más comunes en cada cultura, o los patrones de cada acto de habla. Una diferencia muy notable entre los hablantes españoles y estadounidenses fue el uso de palabras malsonantes, prácticamente ausente en estos últimos. Se puede usar para reflexionar, pues, sobre la variabilidad léxica y estructural y la riqueza de los hablantes no nativos del nivel avanzado, en comparación con los recursos limitados que tiene un hablante intermedio. Este tipo de actividad, igualmente, es idónea para introducir en la clase el lenguaje informal y coloquial. Así, se podrían ver en contexto locuciones y conjunciones que no se suelen estudiar en la clase de español, y que forman parte del día a día de las conversaciones entre nativos.

De la misma manera, se les pueden ofrecer las transcripciones a los estudiantes (sin anotaciones) para que las interpreten, como si fueran actores, e inmediatamente después de esta interpretación, mostrar el vídeo de cada transcripción y analizar las diferencias en el lenguaje no verbal. Una parte muy interesante de esta actividad sería que los mismos estudiantes se grabaran, para así poder analizar de una manera más detallada sus movimientos.

Igualmente se pueden analizar las impresiones de los alumnos al ver los vídeos de los nativos españoles: qué impresiones tienen de las personas que están actuando. De este modo, se puede apreciar cómo una reacción natural de un nativo podría ser malinterpretada por un no nativo, y viceversa. Se puede comparar, de la misma manera, cómo ha resuelto cada grupo el conflicto que se planteaba en cada conversación y qué elementos son comunes en cada cultura. Por ejemplo, en el caso del *role-play* de las disculpas es común entre los nativos de español terminar con besos y abrazos, algo que no se ve en las grabaciones de los estadounidenses. Es más, si los estudiantes están en un programa de estudios en el extranjero, se les puede proponer que observen estos actos de habla en la vida real y que lleven sus notas u observaciones a clase para que se puedan discutir en grupo.

Por último, en un ejercicio de análisis del discurso, también se pueden usar las transcripciones junto a los vídeos del grupo de los hablantes nativos de español para examinarlas en un plano mucho más profundo, incluso para grupos de profesores, analizando lingüísticamente el texto y viendo qué marcadores del discurso se han utilizado. También se podría ver qué mitigadores e intensificadores aparecen, las pausas que se han producido, el tono, los patrones seguidos, las estructuras, e incluso lo que no aparece, pero ellos esperaban que apareciera, o lo que les ha sorprendido que aparezca (como palabras malsonantes, o el reproche, que parece algo exclusivo del grupo nativo de españoles).

En este artículo solo se han expuesto algunas de las actividades que se pueden desarrollar con el corpus, sin embargo, al ser un recurso multimodal, se podrían desarrollar muchas más actividades en torno a la pragmática para su reflexión, explotación y futura adquisición.

4. CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

A través de la construcción del corpus, se pudo observar que a no ser que se explique explícitamente, o se haya vivido por un gran periodo de tiempo en el país donde la L2 se habla, es muy difícil que los estudiantes hayan adquirido la pragmática de la lengua que estudian (Vacas, 2017). En la competencia sociopragmática, los estudiantes avanzados mostraban unos patrones de conducta muy similares a los de sus compañeros de intermedio, y más alejados de los que mostró el grupo de nativos de español. Sin embargo, en la competencia pragmalingüística, esto es, en cuanto a estructuras y léxico, los estudiantes avanzados tenían un abanico mucho más amplio de recursos que sus compañeros de nivel intermedio. Estos hallazgos en la investigación vinieron a ratificar la hipótesis básica del estudio en el que se basó el corpus: que la pragmática se debe enseñar de manera explícita.

El COREMAH es, por lo tanto, un recurso multimodal que muestra el registro informal y la pragmática de estos tres actos de habla complejos para que puedan ser analizados, se pueda reflexionar sobre ellos y, de este modo, adquirir la pragmática del español, ya que este tipo de recursos típicamente no aparecen en los manuales al uso de español, ni siquiera

en los de nivel avanzado. A pesar del reto que supuso transcribir y etiquetar el lenguaje no verbal, ya que no existía en español ningún corpus que hiciera esto en el momento en el que se creó el COREMAH, el hecho de haberlo creado abre la puerta a nuevos corpus y nuevos materiales para la clase de ELE que sí lo hagan en el futuro. Junto con estos tres actos de habla se grabaron otros siete más que también podrán ser transcritos y analizados en un futuro.

Hay otras muchas opciones que se podrían tener en cuenta para futuros trabajos con corpus multimodales de actos de habla, como es el analizar otros actos de habla, igualmente de diferentes variedades del español que no sea el peninsular (incluso en parejas mixtas, con hablantes de dos variedades distintas), analizar y etiquetar la prosodia, el tono, los silencios, o incluso la proxémica más detalladamente. Otras opciones que producirían sin duda resultados muy interesantes serían corpus en los que las parejas estuvieran formadas por un nativo y un no nativo, corpus bilingües y corpus de hablantes de herencia, para ver qué aspectos de la pragmática nativa de su lengua materna conservan estos hablantes y cuáles no.

Este corpus y el estudio lingüístico que lo hizo posible tenían como meta, además del análisis y los datos obtenidos, multiplicar las opciones y animar a futuros investigadores y profesores a construir más corpus y actividades basadas en la idea de los *role-plays* y el comportamiento natural, de modo que los futuros estudiantes de español tengan acceso a modelos pragmáticos para evitar así el fallo pragmático y promover la adquisición de la esta competencia a todos los niveles.

NOTAS

1 Para ver un análisis más exhaustivo de estos y otros manuales, recomiendo leer Vacas (2017), donde se comentan y analizan varias actividades.

2 Según el Instituto Cervantes: "El proceso de aculturación consiste, por un lado, en la incorporación de elementos de la nueva cultura y, por otro, en el reajuste de los patrones culturales del individuo o grupo, motivados ambos por la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas". Extraído de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aculturacion.htm

3 <http://www2.lpl-aix.fr/~otim/ressources.html>

4 <https://cordis.europa.eu/project/id/IST-2001-34485>

5 <http://nld.ict.usc.edu/group/corpora/utep-ict-cross-cultural-multiparty-multimodal-dialog-corpu>

6 <https://www.laits.utexas.edu/spt/intro>

7 <http://laits.utexas.edu/spanvid/>

8 <http://dialectos.osu.edu/advanced-search>

9 http://carla.umn.edu/speechacts/sp_pragmatics/home.html

10 DCT, en sus siglas en inglés proviene de "Discourse Completion Test. una técnica usada en estudios de pragmática y lingüística en general por la cual se provoca una respuesta de los sujetos investigados ante una situación a través de un guion en el que se explica la situación concreta en la que se desarrolla el acto de habla, o el rasgo lingüístico concreto que se quiere investigar.

11 Para ver más detalles de los hablantes se puede consultar la página web del COREMAH, en su apartado de información.

12 Para ver más detalles sobre esto, consúltese Vacas (2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerley, K., y Cocchetta, F. (2007). Enriching Language Learning through a Multimedia Corpus. *ReCALL*, 19(3), pp. 351-370.
- Adolphs, S., Knight, D., y Carter, R. (2011). Capturing context for heterogeneous corpus analysis: Some first steps. *International Journal of Corpus Linguistics*, 16 (3), pp. 305-324.
- Alcón Soler, E. (2005). Does Instruction Work for Learning Pragmatics in the EFL Context?. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 33 (3), pp. 417-435.
- Alcón Soler, E. (2015). Pragmatic Learning and Study Abroad: Effects of Instruction and Length of Stay. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 48, pp. 62-74.
- Bardovi-Harlig, K, Hartford, B.A.S., Mahan-Taylor, R., Morgan M.J. y Reynolds, D.W. (1991). Developing Pragmatic Awareness: Closing the Conversation. *ELT Journal*, 45(1), pp. 4-15.
- Bardovi-Harlig, K, y Dornyei, Z. (1998). Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 32 (2), pp. 233-262.
- Bardovi-Harlig, K. y Mahan-Taylor, R. (2003) *Teaching Pragmatics*. Washington, DC: United States Department of State. Consultado el 8 de septiembre de 2020 en la web: <https://www.indiana.edu/~dsls/publications/printtableofcontents.doc>
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning to Say What You Mean in a Second Language: A Study of the Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second Language. *Applied Linguistics* 3(1), pp. 29-59.
- Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. (1986). Too Many Words: Length of Utterance and Pragmatic Failure. *Studies in Second Language Acquisition*, 8 (2), pp. 165-179.
- Bou-Franch, P. y Lorenzo-Dus, N. (2008). Natural versus elicited data in cross-cultural speech act realisation: The case of requests in Peninsular Spanish and British English. *Spanish in Context*, 5 (2), pp. 246-277.
- Bouton, L.F. (1990). The effective use of implicature in English: Why and how it should be taught in the ESL classroom". En: Bouton L. y Kachru Y. Eds. *Pragmatics and language learning*, 1, University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an International Language.
- Bouton, L.F. (1992). The interpretation of implicature in English by NNS: Does it come automatically -without being explicitly taught?. En: Bouton, L. y Kachru, Y. Eds. *Pragmatics and language learning*, 3, University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an International Language.
- Bouton, L.F. (1988) "A Cross-Cultural Study of Ability to Interpret Implicatures in English", *World Englishes*, 7 (2), pp. 183-196.
- Bouton, L.F. (1994). Conversational Implicature in a Second Language: Learned Slowly When Not Deliberately Taught. *Journal of Pragmatics*, 22 (2), pp. 157-167.
- Cervantes, Instituto (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones Anaya.
- Cervantes, Instituto (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Chamorro Guerrero, M.D., Lozano López, G., Ríos Rojas, A., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J.P., Ruiz Fajardo, G. (2010) *El ventilador: curso de español de nivel superior C1*. Barcelona: Difusión.
- Cohen, A.D. (1995). Investigating the production of speech act sets. Speech Acts across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language. *Studies on Language Acquisition*, 11, pp. 21-43.
- Cohen, A.D. (1996). Developing the Ability to Perform Speech Acts. *Studies in Second Language*

Acquisition, 18(2), pp. 253-267.

- Corpas, J., García, E. y Gamendia, A., (2013) *Aula 1: curso de español*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Gamendia, A. y Soriano, C. (2013) *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Gamendia, A. y Soriano, C. (2015) *Aula 3: curso de español*. Barcelona: Difusión.
- Chamorro, M.D., Lozano, G., Martínez, P., Muñoz, B., Rosales, F., Ruiz Campillo, J. P. y Ruiz G. (2010) *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- DeKeyser, R. (2007) *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Eslami, Z.R., y Liu, C.N. (2013). Learning Pragmatics through Computer-Mediated Communication in Taiwan. *International Journal of Society, Culture & Language*, 1(1), pp. 52-73.
- Félix-Brasdefer, J.C. (2008). Teaching Pragmatics in the Classroom: Instruction of Mitigation in Spanish as a Foreign Language. *Hispania: A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese*, 91 (2), pp. 479-494.
- Félix-Brasdefer, J.C. y Cohen, A.D. (2012). Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource. *Hispania*, 95(4), pp. 650-669.
- Hassall, T. (2001). Modifying Requests in a Second Language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39 (4), pp. 259-283.
- House, J. (1996). Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), pp. 225-252.
- House, J. y Kasper G. (1981). Politeness Markers in English and German. En: Columas, F. Ed. *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. Mouton. M: The Hague, pp. 157-185.
- Kasper, G. (1990). Linguistic Politeness: Current Research Issues. *Journal of Pragmatics*, 14 (2), pp.193-218.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [documento HTML]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Consultado el 8 de septiembre de 2020 en la Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kasper, G. (2001). Classroom Research in Interlanguage Pragmatics. En: Kasper G., y Rose K.R., Eds. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge; New York: Cambridge University Press. Cambridge applied linguistics series.
- Kasper, G. y Rose, K.R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, pp. 81-104.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London; New York: Longman.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge.
- Llanes, A. y Muñoz, C. (2009). A Short Stay Abroad: Does It Make a Difference?. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 37(3), pp 353-365.
- Lörscher, W. y Schulze R. (1988). On Polite Speaking and Foreign Language Classroom Discourse. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 26 (3), pp. 183-199.
- Louw, K.J., Derwing, T. y Abbott M.L. (2010). Teaching Pragmatics to L2 Learners for the Workplace: The Job Interview. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 66 (5), pp. 739-758.
- Olshtain, E. y Blum-Kulka, S. (1985). Degree of Approximation: Nonnative Reactions to Native Speech Act Behavior. En: Gass, S.M. y Madden, C.G. Ed. *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Newbury House, pp. 303-325.
- Olshtain, E. y Cohen, A.D. (1990). The Learning of Complex Speech Act Behaviour. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 7(2), pp. 45-65.
- Riley, P. (1989). "Well Don't Blame Me! On the Interpretation of Pragmatic Errors. En: Oleksy, W., Ed. *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 231-249.
- Rose, K. R. (1994). Pragmatics consciousness-raising in an EFL context. *Pragmatics and language learning*, 5, pp. 52-63.
- Rose, K.R. y Kasper G. (2001) *Pragmatics in language teaching*. Cambridge; New York: Cambridge University Press. Cambridge applied linguistics series.

- Schmidt, R. (1990). *The Role of Consciousness in Second Language Learning*. *Applied Linguistics* 11 (2), pp. 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, Learning, and Interlanguage Pragmatics. En Kasper, G. y Blum-Kulka, S. Eds. *Interlanguage Pragmatics*. New York; Oxford: Oxford University Press, pp. 21-42.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning. En: Schmidt R. Ed. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, cop., pp. 1-64.
- Schumann, J.H. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), pp. 379-392.
- Taguchi, N. (2008). Cognition, Language Contact, and the Development of Pragmatic Comprehension in a Study-Abroad Context. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 58(1), pp. 33-71.
- Takahashi, S., y DuFon M.A. (1989). *Cross-Linguistic Influence in Indirectness: The Case of English Directives Performed by Native Japanese Speakers*. Manuscrito no publicado, Departamento de Inglés como lengua extranjera, Universidad de Hawai en Manoa 28 sep. 1989, pp. 1-43.
- Tateyama, Y. (2001). Explicit and Implicit Teaching of Pragmatic Routines: Japanese sumimasen. En: Kasper G., y Rose K.R., Eds. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge; New York: Cambridge University Press. Cambridge applied linguistics series.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L.P., Tai, H. y Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatics routines. *Pragmatics and language learning*, 8, pp. 145-177.
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics Applied Linguistics* 4 (2), pp. 91-112.
- Vacas, M. (2017) *Diseño y compilación de un corpus multimodal de análisis pragmático para la aplicación a la enseñanza del español L2/LE* (Tesis sin publicar). Universidad Autónoma de Madrid.
- Vacas, M. (2018). *Multimodal corpus of Spanish speech acts: Main features and potential pedagogical uses*. En: F. Rosell-Aguilar, T. Beaven, y M. Fuertes (Eds.). *Innovative language teaching and learning at university: Integrating informal learning into formal language education* (pp. 89-97). Voillans: Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.22.779>
- Wildner-Bassett, M. (1994), "Intercultural Pragmatics and Proficiency: "Polite Noises" for Cultural Appropriateness. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 32 (1), pp. 3-17.
- Yoshimi, D.R. (2001). Explicit Instruction and JFL Learners' Use of Interactional Discourse Markers. En: Kasper G., y Rose K.R., Eds. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge; New York: Cambridge University Press. Cambridge applied linguistics series.