

La Interdependencia pragmático-gramatical en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE)¹

Jeremy Bachelor
Heartland Community College
Normal, IL, EE. UU.

Resumen

Este estudio amplía investigaciones anteriores que analizaron la relación entre la gramática y la pragmática en lenguas extranjeras. Mientras otras investigaciones mantienen que la pragmática depende de la gramática, proponemos que están altamente relacionadas y que la gramática también depende de la pragmática. A tal fin, 72 estudiantes principiantes de español hicieron pruebas pre y post de gramática y pragmática (en concreto de invitaciones, solicitudes, disculpas y rechazos). El grupo experimental, cuya única diferencia fue recibir intervenciones pragmáticas, mejoró considerablemente más, tanto en gramática como en pragmática, lo que sugiere que la instrucción pragmática influye positivamente en la gramática.

Palabras clave: pragmática, gramática, correlación, enseñanza del español como lengua extranjera, segunda lengua

Abstract

Interdependence of pragmatics and grammar in the learning of Spanish as a Foreign Language

This study expands upon previous research examining the relationship between grammar and pragmatics in foreign languages. While other studies maintain that pragmatics depends on grammar, we propose that both are highly related and that grammar also depends on pragmatics. To this end, 72 beginning students of Spanish took pre and post grammar and pragmatics tests (specifically regarding invitations, requests, apologies and rejections). The experimental group, whose only difference was receiving pragmatic interventions, improved considerably

¹ Este artículo se sustenta en el proyecto de investigación "La Interdependencia Pragmático-Gramatical en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera: Un Estudio Pragmalingüístico", realizado por el autor en el año 2014 (la intervención con los estudiantes se hizo en el semestre académico enero-mayo de 2014).

more, both in grammar and pragmatics, suggesting that pragmatic instruction positively influences grammar.

Key words: pragmatics, grammar, correlation, the teaching of Spanish as a foreign language, second language

Résumé

L'Interdépendance de la pragmatique et de la grammaire chez les apprenants d'espagnol langue étrangère (ELE)

Cette étude s'étend sur les recherches précédentes qui explorent le lien entre la grammaire et la pragmatique dans les langues étrangères. Bien que d'autres études soutiennent que la pragmatique dépend de la grammaire, nous proposons non seulement que les deux domaines sont intimement liés mais nous que la grammaire dépend également de la pragmatique. À cet égard, 72 étudiants d'espagnol de niveau débutant ont effectué un pré-test et un post-test de grammaire et de pragmatique (notamment en ce qui concerne les invitations, les demandes, les excuses et les refus). Le groupe expérimental, a amélioré leur niveau grammatical mais aussi leur niveau pragmatique, ce qui suggère que l'enseignement de la pragmatique puisse influencer la grammaire de manière positive.

Mots-clés: la pragmatique, la grammaire, la corrélation, l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère, les langues secondes

INTRODUCCIÓN

Los educadores de lenguas extranjeras han empezado a comprender el valor de atender a los aspectos sociales de la lengua a la hora de enseñar (Vellenga, 2011). Para conocer dichos aspectos, los especialistas en el lenguaje han de prestar atención a la pragmática, disciplina lingüística que se interesa en "analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto" (Martín et al., 2008, p. 421). Con una tendencia reciente por enseñar idiomas con la comunicación como meta principal (Bachelor, 2016; Sidek, 2012; Tamjid & Birjandi, 2011), el énfasis en el aula en la comprensión social de la lengua meta y del conocimiento de las señales culturales resulta más importante que nunca (Bachman & Palmer, 2010; Roever, 2011). Sin embargo, esto no quiere decir que los profesores no deban tener en cuenta la gramática. De hecho, muchos investigadores han sugerido que la pragmática depende de la gramática (Bardovi-Harlig, 1999, 2003; Håkansson & Norrby, 2005; Hoffman-Hicks,

1992; Ran, 2007; Wedgwood, 2012). Teniendo estas investigaciones en cuenta, se llega a la hipótesis de que es posible que la gramática, en cierto modo, también dependa de la pragmática en los estudiantes de lenguas extranjeras.

IMPORTANCIA Y DECLARACIÓN DEL PROBLEMA

Debido a que la instrucción de la pragmática del español es un componente fundamental para la comunicación, es necesario descubrir cuáles son las mejores formas de adquirir una alta competencia pragmática. Además, es importante señalar si la pragmática depende de la gramática o no y si la pragmática es extrapolable en el campo del estudio de la lingüística aplicada.

Con respecto a otros estudios, una innovación de este trabajo es el hecho de que en él se analiza la producción de cuatro actos de habla diferentes (solicitud, invitación, rechazo y disculpa) por parte de los informantes, con el objetivo de llegar a una conclusión más global sobre el conocimiento pragmático en los aprendices de español como lengua extranjera. Hasta ahora, el estudio de la pragmática se ha centrado principalmente en la investigación de aspectos aislados de su competencia en los estudiantes de idiomas, y muy pocos autores han intentado analizar más de un acto de habla en el mismo estudio, con la excepción de Langer (2011), quien estudió lo que él consideraba una competencia global de pragmática en estudiantes de español como lengua extranjera.

Finalmente, la mayoría de las investigaciones que han analizado la pragmática y la gramática en el aprendizaje de lenguas extranjeras no se han centrado en la adquisición específica de español, sino del inglés.

ANTECEDENTES

Romero (2012) explica que la pragmática es un campo de estudio que se enfoca en los actos lingüísticos dentro de contextos específicos. En el contexto de la instrucción de lenguas extranjeras, la enseñanza de la pragmática trata de facilitar la habilidad de los estudiantes para relacionar el empleo socialmente apropiado de la lengua dentro de los

contextos en los que estos se hallan (V. G. & Rajan, 2012). V. G. y Rajan (2012) explican que la pragmática “abarca los actos del habla, la estructura conversacional, la implicatura conversacional, la gestión conversacional, la organización del discurso y los aspectos sociolingüísticos del uso del idioma, así como la elección de las formas [de tratamiento]” (como se citó en Bachelor, 2015, p. 11).

Por tanto, la competencia pragmática es un componente esencial para la comunicación eficaz. “Durante muchos años, los profesores de lenguas extranjeras centraron su atención en la competencia gramatical, y los métodos de enseñanza que aplicaban se basaban en ahondar en la gramática y su memorización” (Bachelor, 2015, p. 11). No obstante, se ha ocasionado recientemente un cambio de paradigma y los educadores de lenguas extranjeras se han dado cuenta de que la meta principal para un estudiante de idiomas es la de poder comunicarse de una manera eficaz (Poehner & van Compernelle, 2011; Sidek, 2012; Tamjid & Birjandi, 2011).

Se descubrió durante un estudio de V. G. y Rajan (2012) que la capacidad para comunicarse entre alumnos de lenguas extranjeras es mermada por una falta de competencia pragmática. Teniendo en cuenta que la comunicación es la meta más importante para los estudiantes de idiomas, los resultados de la investigación de V. G. y Rajan insinúan que la enseñanza de la pragmática es esencial para garantizar que los alumnos puedan comunicarse de una manera eficaz en la lengua meta y que la instrucción únicamente centrada en la gramática no es suficiente para conseguir este objetivo.

Los estudiantes de lenguas extranjeras necesitan aprender gramática con el fin de adquirir una mayor competencia pragmática. Estudios recientes proporcionan evidencias que respaldan esta afirmación y que se discuten a continuación. Kasper (2001) indica, como argumento a favor de esta idea, que los estudiantes de lenguas extranjeras exhiben conocimiento de una estructura gramatical en particular, mientras que no la adoptan para expresar o modificar la fuerza ilocucionaria de un acto de habla. Asimismo, la autora (Kasper, 2001) señala que los estudiantes de lenguas extranjeras conocen una estructura gramatical y la utilizan para expresar las funciones pragmalingüísticas que no son usadas convencionalmente en el idioma meta. Además, aunque los estudiantes de lenguas extranjeras conozcan tanto las funciones gramaticales como las pragmalingüísticas, utilizan estas estructuras de una manera no nativa.

En uno de los primeros estudios sobre la correlación entre la pragmática y la gramática en estudiantes de lenguas extranjeras, Kärkkäinen (1992) diseñó una prueba de expresiones epistémicas en inglés para alumnos finlandeses. Se encontró con que los alumnos de baja aptitud modificaban principalmente sus actos de habla por actos parentéticos tales como “creo que”, mientras que los estudiantes de nivel alto tendían a usar adverbios y verbos modales. La autora recomienda que los estudiantes de inglés profundicen en la gramática para poder expresarse de una manera más correcta pragmáticamente.

Håkansson y Norrby (2005) diseñaron un método que medía los niveles de la pragmática para relacionarlos con niveles de gramática en estudiantes suecos. Sus comparaciones mostraron que existe una relación clara entre la fase de desarrollo gramatical de los alumnos y la fase de desarrollo pragmático. En concreto, “learners with a high-level of grammar also display native-like pragmatic command” [los alumnos con un alto nivel de gramática también muestran comandos pragmáticos casi nativos]² (Håkansson & Norrby, 2005, p.156). En su estudio, los dos mejores ejecutantes en el aspecto pragmático también estaban en el grupo de estudiantes que tenían las calificaciones más altas en la competencia gramatical. Por su parte, los que tenían las puntuaciones más bajas en la pragmática también se encontraban entre los que estaban en los niveles más bajos de la competencia gramatical. Estos resultados validan la afirmación anterior de Hassall (1997), quien apuntaba que un bajo dominio de la gramática también restringe la capacidad pragmática del alumno. Es importante señalar que Håkansson y Norrby (2005) hicieron hincapié en que la relación entre los dos aspectos no era inversamente proporcional. Ninguno de los sujetos con niveles bajos de gramática mostró puntuaciones altas en la pragmática. Sin embargo, hubo casos de sujetos que mostraron puntuaciones altas en gramática pero que lograron puntuaciones mediocres en pragmática, pero no había casos de estudiantes con un alto nivel pragmático y un bajo nivel gramatical. Esto sugiere que existe una correlación entre la gramática y la pragmática, sin que se sepa aún si son o no interdependientes. La presente investigación intenta responder a esa pregunta y demostrar que las dos están muy relacionadas entre sí.

² Todas las traducciones son propias del autor.

En otro estudio, Ran (2007) analizó la relación entre la competencia gramatical y la capacidad pragmática de cuarenta y dos estudiantes chinos de inglés. Para medir sus niveles de competencia gramatical y pragmática, los participantes hicieron una prueba consistente en reglas básicas de gramática y de algunos actos de habla. Los resultados mostraron que existe una relación positiva entre ambas competencias, ya que los participantes con alta competencia gramatical tenían una alta capacidad pragmática y viceversa. El autor concluye que la competencia gramatical es necesaria para adquirir la competencia pragmática.

Nunan (1999) está de acuerdo con las afirmaciones anteriores y llega a la conclusión de que la gramática es una habilidad compleja y requerida por la mayoría de estudiantes de lenguas metas con el fin de usar la pragmática correctamente. Para ser capaz de obtener un buen conocimiento de una lengua meta es evidente que el dominio de los fundamentos de la gramática es un requisito previo, puesto que ayudan a la interpretación y el uso de expresiones pragmáticas. Dado el hecho de que la gramática se compone de reglas a menudo difíciles y complejas, su dominio eleva la competencia pragmática del estudiante (Kirtchuk, 2011).

Quinn (1995) explica que, tras la aparición e implantación del enfoque comunicativo en las aulas de lenguas extranjeras, se informó a los profesores sobre la necesidad de prestar atención a los significados semánticos y valores pragmáticos de la lengua. Esta era, por tanto, una clara indicación de que la pragmática no podría funcionar sin el uso de la gramática, puesto que se pone de relieve que la competencia comunicativa no solo implica conocer la gramática, sino también las normas de adecuación al contexto.

Aun así, no todos los estudios se enfocan solamente en la importancia de la gramática para la adquisición de la pragmática. Lo social, lo cultural, la gramática y el léxico son necesarios en el aprendizaje de idiomas. La competencia léxica es una parte de la competencia gramatical en lenguas extranjeras; la gramática y el vocabulario se sobreponen y se consideran dos factores inseparables en el lenguaje (Green, 2004). Que la gramática proceda de la pragmática en el aprendizaje de lenguas extranjeras es crucial, ya que ayuda a llegar a la competencia comunicativa a través de la construcción gramatical, estratégica, discursiva e incluso sociológica del estudiante, mediante el uso de actividades comunicativas en el aprendizaje de la pragmática (Ferris & Hedgcock, 1998).

Dada la frecuente afirmación de que la gramática tiene influencia sobre la pragmática, algunos investigadores decidieron explorar y categorizar la gramática y los problemas más comunes que tienen los estudiantes al aprenderla. En la actualidad, las preguntas sobre los problemas gramaticales de los estudiantes siguen siendo muy debatidas en la disciplina lingüística. DeKeyser (2005) categorizó la gramática en tres tipos, según el nivel de dificultad en su adquisición: el nivel del significado, el nivel de la forma y el problema de la forma intencionada. Un ejemplo de la dificultad gramatical se demuestra en la lengua inglesa, en la que la forma y la expresión es considerada como un desafío para la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras. Por ejemplo, los estudiantes tienen dificultades al utilizar con precisión características morfológicas del primer idioma, debido a la cantidad de reglas y características diferentes sobre cómo debe mostrarse la gramática en el discurso con el fin de transmitir el significado correcto. En un escenario en el que un hablante de la primera lengua y otro de la segunda lengua están participando en una conversación, y el primero emite el enunciado “usted fuma, ¿no es cierto?”, la formulación de la pregunta abarca una dificultad para el estudiante extranjero que ralentiza la contestación, puesto que siente la necesidad de analizar la pregunta con detenimiento. Teniendo en cuenta que el estudiante tenía conocimiento previo de la gramática, la pregunta “¿no es cierto?” puede ser fácilmente contestada con un “sí” o un “no”. Sin embargo, si el orador no está familiarizado con la gramática correcta, es probable que si él no fuma, pudiera responder con un “sí” y la conversación careciera de sentido, ya que la conexión y la comprensión mutua entre los individuos se habrían perdido. Esto sucede debido a la cantidad de opciones para elegir los alomorfos y morfemas correctos que transmiten el significado correcto solicitado. Por lo tanto, DeKeyser (2005) sugiere que la gramática es necesaria en el aprendizaje de la pragmática, ya que sin tal aprendizaje los significados en un entorno de conversación serían difíciles de entender.

En resumen, los resultados de las investigaciones sugieren que existen diferencias en cuanto al desarrollo pragmlingüístico de los aprendices en las diferentes etapas de adquisición de lenguas extranjeras. Sin embargo, sigue estando poco claro el correlato entre la gramática y la pragmática en la lengua extranjera. Aun así, consideramos que existe un gran error en los argumentos de algunas investigadoras, como Kasper

y Rose (2002), que explican la existencia de una llamada pragmática universal en la que los estudiantes ya tienen conocimientos pragmáticos de su primera lengua que trasladan a la lengua extranjera y, por eso, no creen que la gramática sea necesaria en la adquisición de la pragmática. El error está en que no discuten situaciones en las que los estudiantes no pueden expresar la pragmática que inherentemente saben (Kasper & Rose, 2002), debido a una falta de competencia gramatical.

Preguntas de investigación

El presente estudio pretende contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué efecto tiene la instrucción pragmática sobre la competencia gramatical en el aprendizaje de español como lengua extranjera?
2. ¿Qué efecto tiene la instrucción pragmática sobre la competencia pragmática en el aprendizaje de español como lengua extranjera?
3. ¿Qué relación existe entre la competencia gramatical y la competencia pragmática en el aprendizaje de español como lengua extranjera?

Proceso metodológico

El diseño de esta investigación es experimental y los datos obtenidos a partir de los diferentes experimentos han sido analizados de forma cuantitativa. Según Merrill (2011), el objetivo de una investigación cuantitativa es determinar la relación entre una variable independiente y otra variable dependiente en una población; por su parte, el diseño experimental intenta establecer causalidad al medir a los sujetos antes y después de un tratamiento (Muijs, 2011). En el cuatrimestre de primavera de 2014, siendo el segundo cuatrimestre de un curso universitario de español inicial, se eligieron tres grupos de estudiantes para formar parte de este estudio. Cada grupo de estudiantes cursaba la misma asignatura y los tres grupos hicieron una prueba previa para determinar su nivel de competencia gramatical y otra prueba para evaluar su nivel pragmático. Se impartió el mismo contenido de siempre en uno de los grupos, el grupo de control, mediante el método de enseñanza comunicativa, sin ninguna instrucción pragmática. Este contenido consistía en gramática de nivel intermedio, como por ejemplo una introducción a los diferentes tiempos verbales del pasado (pretérito indefinido, pretérito imperfecto) y las

diferencias entre ellos, verbos reflexivos, los pronombres de objeto dobles y una introducción al subjuntivo. Los otros dos grupos formaron parte del grupo experimental, que recibió la misma instrucción que el grupo de control y, además, cuatro intervenciones que explícita e implícitamente enseñaron la pragmática española a lo largo del cuatrimestre. Los estudiantes de los dos grupos (grupo de control y grupo experimental) hicieron pruebas posteriores al curso para evaluar las dos competencias (pragmática y gramatical) al final del cuatrimestre.

La instrucción pragmática que los estudiantes del grupo experimental recibieron se refiere como “el tratamiento” a los efectos de este estudio. El tratamiento aplicado al grupo experimental fue la parte esencial de este experimento y consistió en cuatro lecciones pragmáticas separadas, una para cada uno de los actos de habla estudiados (peticiones, invitaciones, rechazos y disculpas).

Se requirió que los estudiantes del grupo experimental completaran el tratamiento como parte de sus estudios. El objetivo principal del tratamiento era aumentar el conocimiento pragmalingüístico de los estudiantes en español. Por tanto, los grupos experimentales y los grupos de control diferían solo en que los participantes experimentales recibieron este tratamiento adicional.

Este tratamiento se administró de forma presencial al final de cuatro capítulos diferentes. Las cuatro lecciones se basaron en las lecciones creadas por Langer (2011), pero fueron modificadas para el propósito de este estudio. Su objetivo fue presentar una visión general de la pragmática, seguida por usos específicos en español de peticiones, invitaciones, rechazos y disculpas.

Cada lección también estuvo acompañada de ejercicios de comprensión para dar a los estudiantes las oportunidades de practicar las formas e ideas que estudiaron en cada una de ellas. Además, cada lección siguió el mismo patrón, que incluyó una descripción del acto de habla, una explicación del uso en el mundo real, las formas de los actos de habla (incluyendo ejemplos concretos) y, finalmente, tres actividades de comprensión que se centran en la estructura, la práctica y el contexto del acto de habla.

La población del estudio son todos los estudiantes que cursaron asignaturas de español como lengua extranjera en la universidad³ en la

³ No se menciona el nombre de la universidad por razones de confidencialidad.

que se llevó a cabo el estudio durante el cuatrimestre de primavera de 2014. Según la secretaría del Departamento de Lenguas Modernas de la universidad en cuestión, había doscientos quince estudiantes cursando asignaturas de ELE en la primavera de 2014; estos estudiantes constituyen la población para el estudio. La muestra consta de los estudiantes que cursaron la segunda parte de la asignatura de español inicial, codificada como SPAN 112. Esta asignatura se dividió en tres secciones: la primera sección tenía veintitrés estudiantes, la segunda treinta, y la tercera veintidós, lo que constituye un total de setenta y cinco estudiantes de los cuales setenta y dos decidieron participar.

Para el propósito de esta investigación, se emplea la fórmula de Mohammad (2010) para determinar si la muestra es representativa de la población. Mohammad (2010) especifica que una población de doscientos estudiantes requiere una muestra de cincuenta y nueve informantes para ser representativa, y que una población de trescientos estudiantes requiere una muestra de sesenta y cinco informantes ($\alpha=.10$, $t=1.65$, margen de error = 0.03). En el presente estudio, la población total que cursaba español es de doscientos quince estudiantes y la muestra es de setenta y dos informantes, lo cual indica que el estudio cumple con el número mínimo requerido para ser representativo.

Los estudiantes de la muestra eran estudiantes universitarios que variaban en gran medida en su campo de estudio. Todos tenían edades comprendidas entre los 18 y los 22 años. El primer grupo de la primera sección de la asignatura se designa como grupo de control. Las otras dos secciones de la asignatura se designan como el grupo experimental. No hubo parcialidad en la selección de los grupos puesto que el investigador no tuvo acceso a información sobre estos a la hora de seleccionarlos.

Para las pruebas previas y posteriores de evaluación de la habilidad gramatical se utilizó la prueba de nivel de español de la Universidad de Oxford. Por su parte, para las pruebas previas y posteriores de evaluación de la habilidad pragmática se usó una versión modificada del Cuestionario de Producción (DCT en inglés) de la tesis doctoral de Langer (2011). El investigador obtuvo autorización por escrito de la Universidad de Oxford y de Langer para usar sus instrumentos en este estudio. El DCT fue convertido en un Cuestionario de Producción Tipo Test (MCDCT en inglés) para el propósito de esta investigación. Como la prueba ha sido modificada, el investigador la administró en forma

de pilotaje a finales del cuatrimestre de otoño de 2013 con el objetivo de eliminar cuestiones de validez.

Para responder a las preguntas de investigación detalladas anteriormente sobre el efecto de la instrucción pragmática sobre las competencias gramáticas y pragmáticas, se compararon las semejanzas y diferencias entre los resultados de las pruebas previas y posteriores sobre la competencia gramatical y de la competencia pragmática de cada estudiante del grupo de control y del grupo experimental. Después, se calculó la media y la desviación estándar para cada uno de los grupos. Los resultados fueron convertidos en porcentajes. A continuación, se empleó una prueba t pareada para analizar la diferencia entre los resultados de las pruebas previas y posteriores sobre la competencia gramatical.

Para responder a la última pregunta sobre la relación entre esas dos competencias se trazaron las diferencias de los resultados de cada estudiante en las pruebas de competencia gramatical y pragmática para determinar una posible correlación entre ambas. Se utilizó un gráfico de dispersión para el grupo de control y otro para el experimental. Asimismo, se usó una fórmula coeficiente de correlación para ver si existía una relación entre los crecimientos de las dos competencias. Se comparó el resultado del coeficiente de correlación del grupo de control y del grupo experimental.

El investigador usó el software IBM SPSS Statistics Standard Grad Pack Version 21.0 para el análisis de datos y de estadísticas.

Resultados

Después de diseñar un estudio de investigación sobre la relación entre las competencias gramaticales y pragmáticas en el español como lengua extranjera y después de revisar la literatura disponible y aplicable, se recogieron los datos y se completaron los análisis de SPSS. Posteriormente, se determinaron los resultados estadísticamente significativos y se obtuvieron interpretaciones significativas de los resultados. A continuación se proporcionan representaciones visuales de los datos en forma de tablas y figuras. Es en este apartado donde se presentarán los datos de SPSS, se interpretará la información, se explorarán posibles significados y se sacarán conclusiones de los resultados de las preguntas de investigación.

Resultados de la Investigación: la Primera Pregunta

Los resultados de la prueba t pareada para el grupo de control demuestran que no ocurrió un incremento estadísticamente significativo entre las prepruebas (M=49.24, SD=15.42) y las postpruebas de gramática (M=51.05, SD=15.55), $t(20) = 0.5459$, $p=0.5912$. Véase la tabla 1 para una observación detallada de los resultados.

Tabla 1

Estadísticas descriptivas de la prueba t pareada sobre la gramática para el grupo de control

Descripción:	Preprueba		Postprueba			95% CI Diferencia		
	M	SD	M	SD	n	Media	t	df
	49.24	15.42	51.05	15.55	21	-8.72, 5.11	0.5459	20

$p=.5912$

Sin embargo, los resultados de la prueba t pareada para el grupo experimental demuestran que sí ocurrió un incremento estadísticamente significativo entre las prepruebas (M=41.7, SD=11.96) y postpruebas de gramática (M=45.26, SD=12.69), $t(45)=2.2693$, $p=.0281$. Véase la tabla 2.

Tabla 2

Estadísticas descriptivas de la prueba t pareada sobre la gramática para el grupo experimental

Descripción:	Preprueba		Postprueba			95% CI Diferencia		
	M	SD	M	SD	n	Media	t	df
	41.7	11.96	45.26	12.69	46	-6.73, -0.40	2.2693	45

$p=.0281$

A fin de dar respuesta a la primera pregunta de investigación, que intenta descubrir si la instrucción pragmática influye en la competencia gramatical, es necesario hacer un análisis adicional.

Para el grupo de control, la media de las puntuaciones pregramaticales (49,24) menos las puntuaciones posgramaticales (51,05) es igual a -1.81. Para el grupo experimental, la media de las puntuaciones pregramaticales (41,7) menos las puntuaciones posgramaticales (45,26) es igual a -3,56. Esto demuestra una diferencia de 1,75 a favor del grupo experimental. Recordemos que fue este, el grupo experimental, el que recibió la instrucción pragmática que el

grupo de control no recibió, por lo que un mayor crecimiento en la competencia gramatical del grupo experimental es algo prometedor, aunque no sea extremadamente significativo estadísticamente. Lo que está claro es que la instrucción pragmática adicional no tuvo un efecto negativo sobre la competencia gramatical; aunque mínimo, el efecto fue positivo. Véanse las figuras 1 y 2 para una representación visual de los resultados.

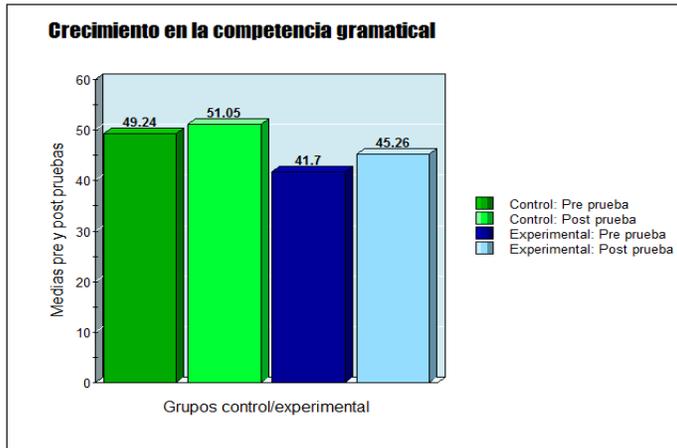


Figura 1. El crecimiento en la competencia gramatical

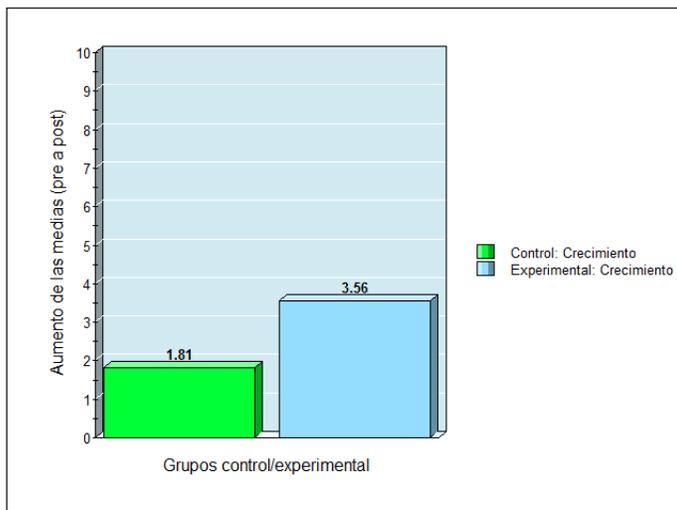


Figura 2. El aumento de las medias de las pre- y postpruebas de gramática

Resultados de la Investigación: la Segunda Pregunta

Los resultados de la prueba t pareada para el grupo de control demuestran que ocurrió un incremento estadísticamente significativo entre las prepruebas (M=43.57, SD=11.95) y las postpruebas de pragmática (M=52.14, SD=14.71), $t(20)=2.7410$, $p=0.0126$. Véase la tabla 3.

Tabla 3

Estadísticas descriptivas de la prueba t pareada sobre la pragmática para el grupo de control

Descripción:	Preprueba		Postprueba			95% CI Diferencia		
	M	SD	M	SD	n	Media	t	df
	43.57	11.95	52.14	14.71	21	-15.09, -2.05	2.7410	20

$p=0.0126$

Los resultados de la prueba t pareada para el grupo experimental demuestran que ocurrió un asombroso incremento estadísticamente significativo entre las prepruebas (M=38.91, SD=14.02) y las postpruebas de pragmática (M=57.72, SD=14.40), $t(45)= 8.7735$, $p=0.0001$. Véase la tabla 4.

Tabla 4 Estadísticas descriptivas de la prueba t pareada sobre la pragmática para el grupo experimental

Descripción:	Preprueba		Postprueba			95% CI Diferencia		
	M	SD	M	SD	n	Media	t	df
	38.91	14.02	57.72	14.40	46	-23.12, -14.49	8.7735	45

$p=0.0001$

Estos resultados sugieren que la competencia pragmática de todos los estudiantes, tanto los de los grupos de control como los de los grupos experimentales, aumentó de forma estadísticamente significativa a lo largo del semestre; sin embargo, la competencia pragmática de los estudiantes del grupo experimental aumentó considerablemente más que la de los del grupo de control.

Como ocurría con la primera pregunta de investigación, también resulta necesario realizar un análisis adicional a fin de determinar la respuesta de la segunda pregunta, que intenta descubrir si la instrucción pragmática influye en la competencia pragmática.

Para el grupo de control, la media de las puntuaciones prepragmática (43,57) menos las puntuaciones pospragmática (52,14) es igual a -8,57. Para el grupo experimental, la media de las puntuaciones pregramaticales (38,91) menos las puntuaciones posgramaticales (57,72) es igual a -18,81. Esto arroja una diferencia de 10,24 a favor del grupo experimental. Como se ha visto, el grupo experimental, que recibió instrucción pragmática que el grupo de control no recibió, tuvo finalmente un mayor crecimiento en la competencia pragmática que el grupo de control. Como se puede ver en las figuras 3 y 4, la instrucción pragmática tuvo un efecto positivo sobre la competencia pragmática.

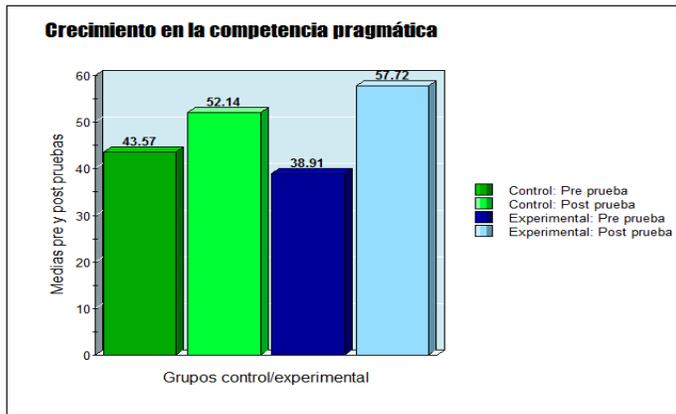


Figura 3 El crecimiento en la competencia pragmática

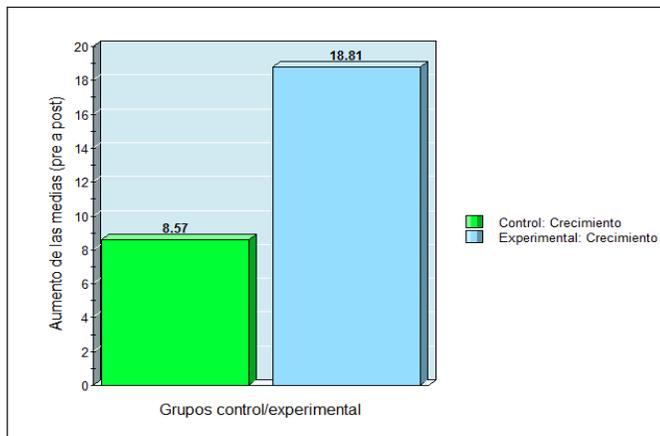


Figura 4 El aumento de las medias de las pre- y post pruebas de pragmática

Resultados de la Investigación: la Tercera Pregunta

Los resultados de las pruebas de estadística descriptiva determinaron que no existe ninguna relación en el grupo de control entre las competencias gramaticales y pragmáticas, $r(19) = -0.172$. Esto se ilustra en la figura 5.

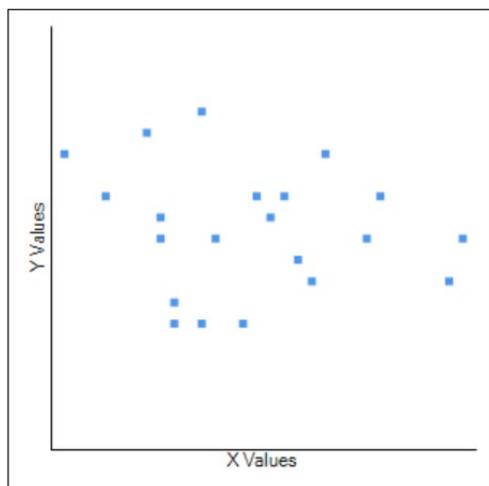


Figura 5 Correlación entre la pragmática y la gramática: grupo de control

Existe una correlación positiva entre las variables competencias gramáticas y pragmáticas en el grupo experimental, $r(44) = 0.2496$, lo cual queda ilustrado en la figura 6.

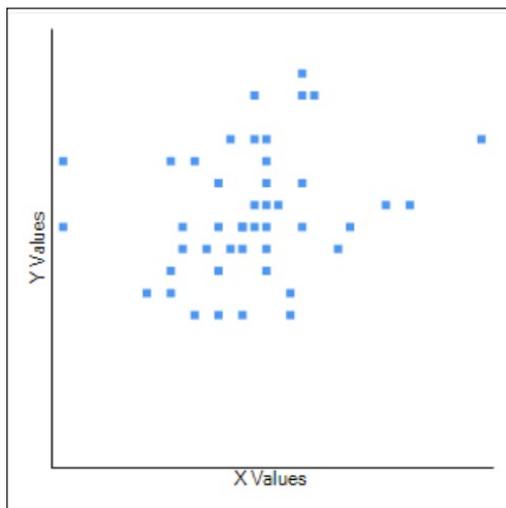


Figura 6 Correlación entre la pragmática y la gramática: grupo experimental

CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

Para concluir la investigación, recordemos lo que ha sido estudiado, la naturaleza de los principales argumentos por los que nos hemos guiado, la metodología de trabajo que se ha utilizado y los mayores descubrimientos y resultados que arroja este estudio. Por último, se incidirá en la importancia de esta investigación y en sus limitaciones, y se indicarán sus posibles implicaciones en el área de la enseñanza de lenguas, así como los pasos a seguir para un futuro desarrollo de la investigación.

Muchos estudios de segundas lenguas y lenguas extranjeras han sugerido que la gramática es un requisito previo a la adquisición pragmática, aunque una alta competencia gramatical no garantiza necesariamente una alta competencia pragmática. Este estudio examina más extensamente la correlación entre la competencia pragmática y la competencia gramatical en el contexto del español como lengua extranjera. Para ello, setenta y dos estudiantes principiantes de español hicieron dos pruebas previas y dos pruebas posteriores con las que se medían los logros pragmáticos y gramaticales de los aprendices en el transcurso de un cuatrimestre académico. Dichos informantes estaban divididos en dos grupos de estudio y, mientras que el grupo experimental recibió lecciones específicas en el uso pragmático del español, el grupo de control no recibió tratamiento extra durante su curso. El tratamiento consistió en cuatro lecciones que demostraron los usos comunes de las solicitudes, las invitaciones, los rechazos y las disculpas en español. Los resultados muestran que los estudiantes del grupo experimental mejoraron con el tratamiento mucho más que los estudiantes del grupo de control en cuanto a las dos competencias (pragmática y gramatical).

Conclusiones de los Resultados

En esta sección del artículo se tratará de sacar conclusiones de los resultados presentados en la sección anterior. Para ello se estudiará en detalle cada una de las preguntas de investigación que han guiado este estudio.

Pregunta de investigación 1. ¿Qué efecto tiene la instrucción pragmática sobre la competencia gramatical en el aprendizaje de español como lengua extranjera?

Como ya se explicó previamente, la prueba t pareada para el grupo de control muestra que no hubo un crecimiento estadísticamente significativo en la competencia gramatical de la preprueba a la posprueba. Este resultado fue sorprendente, teniendo en cuenta que los estudiantes, tanto del grupo de control como del grupo experimental, recibieron lecciones gramaticales a lo largo del cuatrimestre; sin embargo, este resultado no prueba ni refuta esta primera pregunta de investigación, ya que ninguna instrucción pragmática tuvo lugar en el aula de aprendizaje donde se encontraban los informantes que conforman el grupo de control. Por su parte, el grupo experimental sí recibió instrucción pragmática y su prueba t pareada muestra que hubo un crecimiento estadísticamente significativo en la gramática desde la preprueba a la posprueba. Además, la diferencia entre las puntuaciones medias de las pre- y pospruebas gramaticales es superior en el grupo experimental que en el grupo de control, lo que indica que la instrucción pragmática adicional que los estudiantes recibieron en el grupo experimental sí tuvo un efecto positivo sobre su competencia gramatical. Esto, a su vez, sugiere una relación entre la competencia pragmática y la gramatical, como se sugirió al inicio de esta investigación. Se desarrollará en profundidad esta idea en el siguiente apartado, ya que se trata de la motivación que originó el presente estudio.

Pregunta de investigación 2. ¿Qué efecto tiene la instrucción pragmática sobre la competencia pragmática en el aprendizaje de español como lengua extranjera?

Los resultados del análisis de la prueba t pareada demuestran que hubo un aumento estadísticamente significativo en la competencia pragmática de los informantes del grupo de control desde la realización de la prueba previa de pragmática y hasta la prueba posterior. Cabe recordar que el grupo de control no recibió instrucción pragmática pero sí gramatical; por tanto, los resultados de este grupo no prueban ni refutan por sí solos la segunda pregunta de investigación, sino que habrán de ser contrastados con los resultados obtenidos para las mismas pruebas en el grupo experimental. El grupo experimental recibió instrucción pragmática y su prueba t pareada muestra un llamativo aumento estadístico en

la competencia pragmática de los informantes, desde la preprueba a la posprueba. Además, la diferencia entre la puntuación media de la preprueba pragmática a la posprueba es significativamente superior en el grupo experimental que en el de control. Estos resultados confirman que la instrucción pragmática adicional que los estudiantes recibieron en el grupo experimental tuvo un efecto extremadamente positivo sobre su competencia pragmática.

Pregunta de investigación 3. ¿Qué relación existe entre la competencia gramatical y la competencia pragmática en el aprendizaje de español como lengua extranjera?

Los resultados de estas pruebas y sus estadísticas descriptivas determinaron que no existe ninguna relación en el grupo de control entre las competencias gramaticales y pragmáticas. Sin embargo, sí existe una correlación positiva entre las variables, las competencias gramáticas y pragmáticas, en el grupo experimental. Mientras que no hay una manera de proporcionar una respuesta definitiva, los resultados con respecto a esta tercera pregunta demuestran que existe una correlación positiva entre la pragmática y la gramática cuando ambas son enseñadas simultáneamente. Al contrario, no hay una correlación positiva cuando se omite la instrucción pragmática.

Limitaciones y Prospectiva Investigadora

Se reconoce que hay ciertas limitaciones en el presente estudio y se espera que futuras investigaciones amplíen los resultados encontrados. En primer lugar, el estudio se limita a analizar un tipo de alumnado con unas características específicas, por lo que la aplicación de los mismos instrumentos de análisis a aprendices de español con características diferentes podría dar resultados diferentes. Por ejemplo, la muestra aquí analizada solo contempla estudiantes principiantes de español, ya que la universidad en la que estos estudian no ofrece muchos cursos avanzados de idiomas. Sería interesante añadir a estudiantes intermedios y avanzados en estudios posteriores.

En segundo lugar, muchos autores en el campo de la pragmática consideran que la recolección de datos naturales y los juegos de rol son las formas más auténticas para evaluar la habilidad pragmática (Ishihara & Cohen, 2010). Mientras que el formato de opción múltiple

para las pruebas de pragmática ha sido utilizado con éxito por muchos estudiosos en el pasado (Linde, 2009; Liu, 2007; Roever, 2005, 2006), Ahn (2005) explica que algunos estudiantes pueden seleccionar las respuestas descuidadamente. Además, a veces es difícil para los hablantes nativos decidir la respuesta más adecuada y no hay producción de lenguaje real, sino solo reconocimiento. Sin embargo, dado el tamaño de la población, la falta de tiempo y la falta de practicidad, se eligió el MCDCT para la recolección de los datos que se analizarían en la presente investigación. Una recolección de datos naturales podría servir para una comparación interesante que complete este modesto estudio.

La última limitación de esta investigación es que el investigador intentó llegar a conclusiones generales sobre la competencia pragmática de los estudiantes basándose exclusivamente en la producción de cuatro actos de habla concretos: las peticiones, las disculpas, las invitaciones y los rechazos. Si bien estos cuatro actos de habla son estudiados muy comúnmente y son los más enseñados y empleados según Langer (2011), no es posible concluir con total certeza que la combinación de estos actos de habla represente la competencia pragmática global de los aprendices de lenguas. Sin embargo, consideramos que la constatada relevancia de estos cuatro actos de habla permite que los resultados del estudio sí se asemejen altamente a lo que constituye la competencia global de los informantes.

Implicaciones y Conclusiones

Como se determinó en el primer apartado, hay una tendencia en Estados Unidos a enseñar idiomas con la comunicación como objetivo principal (Poehner & van Compernelle, 2011; Sidek, 2012; Tamjid & Birjandi, 2011) y, por eso, la comprensión social y las señales culturales son más importantes que nunca (Bachman & Palmer, 2010; Roever, 2011). La presente investigación contribuye a llenar el vacío de conocimiento sobre la conexión entre la pragmática y la gramática, constatando que la instrucción pragmática ayuda a la corrección gramatical. Esta investigación demuestra que existe una interdependencia entre la pragmática y la gramática en estudiantes de español como lengua extranjera.

Las implicaciones pedagógicas de esta investigación deberían tener un impacto sobre los profesores que no valoraban la enseñanza

de la pragmática, ya que los resultados de la primera pregunta de investigación demuestran que la instrucción pragmática ayuda a la corrección gramatical. Los profesores que solo valoran la gramática en sus estudiantes ahora pueden ver que, al enseñar la pragmática, la competencia gramatical de sus estudiantes mejora, lo que implica un beneficio doble para los estudiantes ya que tendrán competencias más altas tanto en gramática como en pragmática. Estos resultados también ayudan a los que apoyaban la instrucción pragmática sin tener en cuenta su efecto positivo sobre la gramática, ya que tienen más justificación a la hora de explicar la importancia de la pragmática en el aula de ELE.

Con los resultados de este estudio, el investigador espera que los educadores de español como lengua extranjera y de otras lenguas y los profesores de formación docente desarrollen estándares educativos para la instrucción pragmática en todos sus programas. De esta manera, los educadores de L2 valorarán la instrucción pragmática, ya que se demuestra que esta también ayuda con la gramática.

Hay, además, implicaciones para futuros estudios. Mientras que varios investigadores han sugerido que la capacidad pragmática de los estudiantes depende en gran medida de su competencia gramatical (Hoffman-Hicks, 1992; Bardovi-Harlig, 1999, 2003; Håkansson & Norrby, 2005; Ishihara & Cohen, 2010; Ran, 2007), muy pocos habían investigado la posibilidad de que la competencia gramatical también se incremente si los estudiantes estuvieran expuestos a la pragmática española. Este estudio ayuda a cerrar la brecha existente. No solo los resultados de esta investigación apoyan las conclusiones de los trabajos mencionados anteriormente que afirman que la pragmática depende de la gramática, sino que los resultados de la tercera pregunta de investigación demuestran que existe una correlación positiva entre la gramática y pragmática en el grupo experimental. Además, la primera pregunta de investigación muestra que la instrucción pragmática influyó positivamente en la competencia gramatical en el grupo experimental, lo que demuestra, a su vez, que los lazos entre la pragmática y la gramática son mucho mayores de lo que se pensaba y que la pragmática no depende solo de la gramática, sino que la gramática, hasta cierto punto, también depende de la pragmática. Aunque esta investigación no convenga por completo a otros autores, es innegable que, como mínimo, demuestra

que las dos competencias se apoyan una en la otra, aunque también es posible que existan por separado.

Asimismo, se espera que los estudiosos de la lingüística aplicada continúen analizando la correlación entre la pragmática y la gramática de los estudiantes de idiomas extranjeros para avanzar en el conocimiento de lo explicado en este apartado.

Por último, los profesores continuarán diseñando planes de estudio para cumplir con sus programas y los resultados de aprendizaje, pero la conclusión de este estudio verifica que la pragmática ayuda en la adquisición de una buena gramática. No solo eso, sino que hay efectos adicionales en la creación de planes de estudio que se presten a la aplicación en el mundo real, que es precisamente lo que hacen las lecciones pragmáticas. Es una responsabilidad primordial como educadores de lenguas extranjeras encontrar y desarrollar lecciones efectivas para los estudiantes. Por ello, la instrucción pragmática debe ser altamente considerada.

REFERENCIAS

- Ahn, R. C. (2005). *Five measures of interlanguage pragmatics in KFL (Korean as a foreign language) learners* (Tesis doctoral inédita). University of Hawaii, Hawái, Estados Unidos.
- Bachelor, J. W. (2015). Conexión intrínseca entre la pragmática y la gramática. *Educación*, 24(47), 7-26.
- Bachelor, J. W. (2016). Increasing student communication and spontaneous language use in the L2 classroom: A careful consideration of the flipped classroom model. *The TFLTA Journal*, 6, 3-12.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). The interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49(4), 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. (2003). Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 pragmatics. En A. Martínez, E. Usó, & A. Fernández (Eds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching* (pp. 21-44). Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- DeKeyser, R. M. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55(1), 1-25.

- Ferris, D., & Hedgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Green, G. M. (2004). Some interactions of pragmatics and grammar. En L. R. Horn & G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 407-426). Malden: Blackwell Publishing.
- Håkansson, G., & Norrby, C. (2005). Grammar and pragmatics: Swedish as a foreign language. En S. Foster-Cohen, M. García, & J. Cenoz (Eds.), *EUROSLA Yearbook* (Vol. 5, pp. 137-161) Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hassall, T. (1997). *Requests by Australian learners of Indonesian* (Tesis doctoral inédita). Australian National University, Canberra, Australia.
- Hoffman-Hicks, S. (1992). Linguistic and pragmatic competence: Their relationship in the overall competence of the language learner. *Pragmatics and Language Learning Monograph Series*, 3, 66-80.
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow: Pearson Longman.
- Kärkkäinen, E. (1992). Modality as a strategy in interaction: Epistemic modality in the language of native and non-native speakers of English. *Pragmatics and Language Learning*, 3, 197-216.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22(4), 502-530.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden: Blackwell.
- Kirtchuk, P. (Julio, 2011). *Pragmatic vs. grammatical mode: Utterance Internal Hierachy (UIC) in Hebrew and beyond*. Trabajo presentado en Information Structure and Spoken Language: Cross-Linguistic Comparative Studies, Boulder, Colorado.
- Langer, B. D. (2011). *The effects of pragmatic instruction in the Spanish language classroom* (Tesis doctoral inédita). University of California, California, Estados Unidos.
- Linde, A. (2009). How polite can you get?: A comparative analysis of interlanguage pragmatic knowledge in Spanish and Moroccan EFL university students. *Porta Linguarum*, 12, 133-147.
- Liu, J. D. (2007). Developing a pragmatics test for Chinese EFL learners. *Language Testing*, 24(3), 391-415.
- Martín, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., & Torner, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Merrill, K. C. (2011). Developing an effective quantitative research proposal. *The Journal of Infusion Nursing*, 34(3), 181-186.
- Mohammad, A. F. (Junio, 2010). *Practices in sample size determination and variance estimation: Implications on data analysis*. Trabajo presentado en Regional Conference on Statistical Sciences, Kelantan, Malasia. Resumen recuperado

- de <http://www.instatmy.org.my/downloads/RCSS%2710/Proceedings/15P.pdf>
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Poehner, M. E., & van Compernelle, R. A. (2011). Frames of interaction in dynamic assessment: Developmental diagnoses of second language learning. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 18(2), 183-198.
- Quinn, K. B. (1995). Teaching reading and writing as models of learning in college: A glance at the past; a view to the future. *Reading Research and Instruction*, 34(3), 295-314.
- Ran, L. (2007). The relationship between linguistic proficiency and pragmatic ability. *US-China Foreign Language*, 5, 13-17.
- Roever, C. (2005). *Testing ESL pragmatics*. Frankfurt: Gunter Narr.
- Roever, C. (2006). Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics. *Language Testing*, 23(2), 229-256.
- Roever, C. (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, 28(4), 463-481.
- Romero, M. V. (2012). *Adquisición de pragmática en segunda lengua. Un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática* (Tesis de maestría inédita). Indiana University, Indiana, Estados Unidos.
- Sidek, H. M. (2012). EFL reading instruction: Communicative task-based approach. *International Journal of Instruction*, 5(2), 109-128.
- Tamjid, N. H., & Birjandi, P. (2011). Fostering learner autonomy through self- and peer-assessment. *International Journal of Academic Research*, 3(5), 245-252.
- Vellenga, H. E. (2011). Teaching L2 pragmatics: Opportunities for continuing professional development. *TESL-EJ*, 15(2). Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej58/ej58a3/>
- V. G., & Rajan, P. (2012). Non-native student's communication is affected due to the lack of pragmatic competence. *English Language Teaching*, 5(2), 50-57.
- Wedgwood, D. (2012). Pragmatic demands on the form of grammar: Theoretical and methodological limitations on the grammatical code. *The Linguistic Review*, 29(4), 545-562.

SOBRE EL AUTOR

Jeremy W. Bachelor

Licenciado en Español de Eureka College (Illinois), Master en Cultura Hispánica y la Enseñanza del Español de Illinois State University y Doctor en Educación/Lingüística Española Aplicada de la Universidad Internacional Iberoamericana (México). Profesor de

español como lengua extranjera y coordinador del programa de lenguas extranjeras en Heartland Community College, Illinois, EE.UU. Áreas de interés académico: pedagogía de lenguas extranjeras, lingüística aplicada, pragmática contrastiva, enseñanza de la pragmática.

Correo electrónico: Jeremy.Bachelor@Heartland.edu

Fecha de recepción: 29-02-16.

Fecha de aceptación: 01-07-16.

ANEXO

PRUEBA DE COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Multiple-Choice Discourse Completion Task (MCDCT)⁴

Read each scenario and choose the most culturally appropriate response by selecting A, B, or C. This does not count towards your grade and is for research-purposes only.

- 1) You ask your friend if you can use his/her Spanish textbook.

You say:

- a. **¿Me puedes dar el libro?**
- b. Quiero tener tu libro, por favor.
- c. Por favor, dame tu libro.

- 2) You run into your boss and ask him/her for a day off work.

You say:

- a. ¿Puedes darme el día libre?
- b. **¿Le importaría darme el día libre?**
- c. Por favor, dame el día libre.

- 3) Your professor tells you to work with a partner on your homework, so you decide to ask the student next to you for help.

You say:

- a. ¡Ayúdame con la tarea!
- b. **¿Me ayudas con la tarea?**
- c. Necesito tu ayuda con la tarea.

- 4) You are at the university cafeteria and realize that you don't have any money on you. You ask your best friend for a few dollars.

You say:

- a. ¿Puedo tener tres dólares, por favor?
- b. Dame tres dólares, por favor.
- c. **¿Me das tres dólares, por favor?**

- 5) You are at your favorite restaurant and realize that there isn't ketchup at your table. You see that the lady at the table next to you has ketchup and isn't using it. You decide to ask her if you can have her ketchup.

You say:

- a. Pásame el ketchup, por favor.
- b. **¿Le importaría pasarme el ketchup?**
- c. ¿Puedo tener su ketchup, por favor?

⁴ La respuesta correcta ha sido puesta en negrita solo para este artículo.

- 6) You have a “buy one, get one free” coupon at your favorite restaurant and ask your roommate if he/she wants to go.
You say:
- Tengo descuento en un restaurante; ven conmigo.
 - ¿Quieres comer conmigo? Tengo descuento y el restaurante está muy cerca y es muy chulo (cool).**
 - Come conmigo. Tengo descuento y sé que tienes mucha hambre.
- 7) You forgot your homework and need to ask your professor if it’s okay to turn it in tomorrow.
You say:
- ¿Puedo darte mi tarea mañana?
 - ¿Le importa si le doy mi tarea mañana?**
 - ¿Puedes aceptar mi tarea mañana?
- 8) You run into a friend off campus and invite him/her out for coffee.
You say:
- Quiero ir a tomar un café. Ven conmigo.
 - Hay una cafetería. ¿Quieres venir?
 - Hay una cafetería aquí al lado; ¿quieres tomar un café conmigo?**
- 9) You are throwing a birthday party for yourself this Friday and want a work colleague to come.
You say:
- Si no estás muy ocupado/a este viernes, ¿quieres pasar por mi casa para celebrar mi cumpleaños? Va a ser algo muy chulo (cool) e informal.**
 - Mi cumpleaños es este viernes y voy a tener una fiesta con muy buena música y debes venir.
 - Hay una fiesta para mi cumpleaños este viernes y todo el mundo va a traer comida y bebidas. Tú también puedes venir.
- 10) A workmate is visiting you at home and you ask if he/she wants something to drink. He/she says no because he/she has to leave soon.
You say:
- ¿Estás seguro/a? ¿No quieres tomar algo rápido?**
 - Bueno, tomaremos algo mañana.
 - Voy a tomar algo igual, así que...

11) Your roommate invites you to the movies, but you turn him/her down.

You say:

- a. **Me encantaría, pero tengo que terminar este trabajo para mañana.**
- b. Prefiero quedarme en casa.
- c. No es una buena idea ir al cine.

12) A classmate wants to study for the final exam with you, but you prefer to study alone.

You say:

- a. Prefiero estudiar solo/a.
- b. Puedes estudiar solo/a y luego podemos vernos.
- c. **Bueno sí, puede ser, pero voy a mi casa ahora y luego te llamo si eso.**

13) Your roommate's computer crashes while you're using it.

You say:

- a. **Se me ha bloqueado el sistema. ¿Quieres que lo lleve a un informático? Lo siento mucho.**
- b. Perdona. Se ha roto. Puedo comprarte otro.
- c. Disculpa. El sistema no funciona. Quiero comprar otro para ti.

14) You are talking to a friend who tells you his/her grandmother passed away.

You say:

- a. Disculpa. Es una situación muy difícil para todos.
- b. Perdóname. Quiero ayudarte con lo que sea.
- c. **Siento mucho tu pérdida. Te acompaño en el sentimiento.**

15) While walking through the grocery store, you slightly bump into another shopper.

You say:

- a. **Perdón.**
- b. Lo siento mucho.
- c. Voy a tener más cuidado. Perdóneme.

16) You are meeting a friend for lunch and you arrive 20 minutes late.

You say:

- a. **Perdón. Es que me he perdido y no sabía llegar y tuve que parar en una gasolinera para preguntar a alguien.**
- b. Lo siento. ¿Has esperado mucho? Si quieres, pago por todo.
- c. Lo siento mucho. Tengo la culpa. No va a pasar otra vez.

17) Your friend asks you to go to lunch with him tomorrow, but you do not want to go.

You say:

- a. **¿Mañana? ¿A qué hora? Hmmm ... No lo sé. Luego te llamo.**
- b. Bueno, no quiero ir. Lo siento.
- c. No puedo ir; lo siento mucho.

18) Your friend asks to borrow money from you, but you do not have enough to give her.

You say:

- a. **Me gustaría pero no tengo mucho dinero y mañana tengo que pagar el alquiler.**
- b. No me gusta prestar dinero a nadie; lo siento.
- c. No tengo mucho dinero; lo siento.

19) You ask your roommate to go to the mall with you after class. He/she hesitates.

You say:

- a. Bueno, voy solo/a. Hasta luego.
- b. Bueno, creo que voy a ir sin ti, ¿vale?
- c. **Venga, sólo vamos a ver cosas y te puedes ir cuando quieras.**

20) Your roommate is moving home for the summer and needs help, but you turn him/her down.

You say:

- a. No quiero ayudarte; lo siento.
- b. Prefiero quedarme en casa y ver la televisión.
- c. **¿Mañana? Ay, qué mal. Mañana tengo que ayudar a mi amigo.**