

## La competencia pragmática en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: un análisis de la producción lingüística de estudiantes de FLE en contextos determinados

*Pragmatic competence in the teaching-learning of foreign languages: an analysis of the linguistic production of FLE students in specific contexts*

**RESUMEN:** Este artículo busca presentar un análisis de la producción lingüística de estudiantes de Francés como Lengua Extranjera (FLE), enfocado en cuestiones pragmáticas. El objetivo es identificar el nivel de competencia pragmática que poseen los alumnos de FLE, así como los recursos y las estrategias pragmalingüísticas que éstos emplean para poder establecer la comunicación en la lengua meta en un contexto determinado. A su vez, este estudio busca evaluar el nivel de competencia pragmática a través de *grilles d'évaluation* preexistentes, es decir, previamente elaboradas por especialistas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Finalmente, se presentará una reflexión en cuanto a la evaluación de la competencia pragmática en la enseñanza-aprendizaje del francés, proponiendo una *grille d'évaluation*, basada en las propuestas de los especialistas, para hacer que la evaluación sea más formativa, más justa, más transparente y más auténtica.

**PALABRAS CLAVE:** Pragmática, competencias, enseñanza-aprendizaje, lenguas extranjeras, evaluación.

**ABSTRACT:** This article aims to present an analysis of the linguistic production of students of French as a Foreign Language (FFL), focusing on pragmatic issues. The aim is to identify the level of pragmatic competence possessed by FFL students, as well as the pragmatic resources and strategies they employ in order to establish communication in the target language in a given context. In turn, this study seeks to assess the level of pragmatic competence through pre-existing *grilles d'évaluation*, i.e. previously developed by specialists in french teaching-learning. Finally, a reflection on the assessment of pragmatic competence in french teaching-learning will be presented, proposing a *grille d'évaluation*, based on the proposals of the specialists, to make assessment more formative, fairer, more transparent and more authentic.

**KEYWORDS:** Pragmatics, competences, teaching-learning, foreign languages, evaluation.

Jocelyn Estefanía  
Cuevas García

jocelyn\_cuevas1992@  
hotmail.es

Universidad Autónoma de  
Guadalajara, México

Recibido: 3/02/2020

Aceptado: 3/03/2020

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 15

ENERO / JUNIO 2020

ISSN 2007-7319

## Introducción

Como bien lo plasman Galera y López (2000: 148), generalmente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras hay tendencia a priorizar la enseñanza de “contenidos formales que apenas tienen relación con el uso real de la lengua”. Efectivamente se privilegian “los conocimientos gramaticales de morfología y sintaxis y la memorización de reglas, etc., olvidando así que el aprendizaje de una lengua es anterior al conocimiento de sus reglas gramaticales, pues el aprendizaje de la gramática no contribuye a priori a la mejora de la competencia comunicativa” (Galera y López, 2000: 148). Por ello, el objetivo de este estudio es identificar el nivel de competencia pragmática que poseen los alumnos de FLE, así como los recursos y las estrategias pragmalingüísticas que éstos emplean para poder establecer la comunicación en la lengua meta en un contexto determinado. A su vez, este estudio busca evaluar el nivel de competencia pragmática a través de *grilles d'évaluation* preexistentes, es decir, previamente elaboradas por especialistas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Esta noción de competencia comunicativa será de relevancia en este trabajo puesto que ha ido evolucionando a través del tiempo. Previamente a ella, se hablaba de competencia lingüística, la cual se centraba únicamente en el estudio del código. Posteriormente, gracias a las propuestas de diversos autores que presentaron distintos modelos (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980 y Canale, 1983), se adoptó el término de competencia comunicativa, la cual incluiría varios componentes, entre ellos lo lingüístico, pero también lo pragmático, que es lo que en realidad nos interesa debi-

do a que intervienen factores de suma importancia como el contexto, las intenciones de los hablantes, la interacción social, la situación de comunicación e incluso el código mismo. Estos factores forman parte de la pragmática, la cual, aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, conforman la competencia pragmática.

Ahora bien, lo anterior da paso a nuestra primera pregunta de investigación: ¿cuál es el status que ocupa la competencia pragmática actualmente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? Según algunos autores, como De Pablos Ortega (2005: 515), existe un desconocimiento de las normas de actuación por parte de los hablantes, lo cual puede llevar a la existencia de una percepción negativa hacia la cultura de la L2 que estudian, independientemente del alto nivel de competencia lingüística que posean. Por ello, el objetivo de su estudio es que los estudiantes conozcan los hábitos, características y costumbres de la lengua que están aprendiendo para que sepan que existen y que forman parte de ella, no para que los hagan suyos.

Sin embargo, otros autores como Kasper (1997), afirman que la competencia, ya sea lingüística o pragmática no es enseñable, sino que es un tipo de conocimiento que los aprendices poseen, desarrollan, adquieren, usan o pierden. Por ello, el desafío para la enseñanza de lengua extranjera o de segunda lengua es si se pueden organizar oportunidades de aprendizaje de tal manera que beneficien el desarrollo de la competencia pragmática en L2.

Otra autora que apoya esta reflexión es Hasbún (2004: 264) quien plantea que la competencia pragmática más bien se ad-

quiere desde que se es pequeño en su idioma nativo a través de la interacción con sus cuidadores o niños mayores, en otras palabras, la participación en actividades comunicativas contextualizadas. De esta manera reciben retroalimentación continua de los padres y compañeros que modelan las rutinas apropiadas, establecen reglas y “corrigen” el comportamiento inapropiado de los niños. Esta retroalimentación contribuye a la adquisición de las habilidades pragmáticas necesarias para funcionar en su comunidad.

Entonces, según nuestra segunda pregunta de investigación: ¿esto significa que hay que excluir la competencia pragmática de las clases de lenguas extranjeras? De ninguna manera, creemos que la mejor opción para implementarla en una clase es como proponía Kasper (1997) cuando menciona que es una competencia que más que enseñar, debería desarrollarse entre los alumnos.

### Pragmática

Según Gutiérrez Ordóñez (2002: 30-31), la *pragmática* explica las significaciones referencial e intencional, interpreta los enunciados tomando en consideración todos los elementos que intervienen en el circuito de la comunicación: *emisor, receptor, canal, circunstancias...* y claro está, también el *código*.

Otra autora que aborda la *pragmática* desde una perspectiva extralingüística, es decir, deja de basarse sólo en el *código* es Escandell Vidal (2013: 15-16) quien explica que la pragmática es el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un

hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. Además, añade que se toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje como: *emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo*.

Tanto Gutiérrez Ordóñez como Escandell Vidal van más allá del estudio del *código* y toman en cuenta *factores extralingüísticos*. Aunque desde luego incluiremos dichos factores en nuestro estudio, la siguiente definición de pragmática propuesta por Crystal (1997: 301), será aquella en la que nos basaremos:

[...] *the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication.*

Crystal toma en cuenta varios elementos esenciales y logra describir la pragmática de manera concisa pero acertada. Uno de los elementos que menciona tiene que ver con la perspectiva de los hablantes, es decir, fungiendo como los actores principales del acto de habla, debido a que las elecciones que ellos hagan influirán positiva o negativamente en la interpretación del mensaje.

### Competencia pragmática

Ahora bien, tocante a la competencia pragmática es necesario reconocer su dificultad para ser definida. De ahí surge la idea de que no se trabaja sobre el concepto de competencia pragmática sino sobre su

aplicación, lo cual a menudo lleva al desconcierto y a la desorganización (Verde, 2015: 77).

Por ello, tomaremos como referencia la definición propuesta por otros investigadores que llegan a identificarla con la competencia comunicativa (AlMonami y Jáimez, 2005) y toman la definición de Rodríguez (2005, en línea, en Verde, 2015: 78):

El uso de la lengua en el contexto de la comunicación, especialmente las relaciones entre las oraciones, los hablantes, las intenciones de estos y las situaciones o contextos culturales en que estas se usan. La falta de competencia pragmática en una segunda lengua puede llevar a dos tipos de fallos: los fallos pragmáticolingüísticos y los fallos sociopragmáticos [...] El primero es un fallo en el lenguaje debido a interferencias de la lengua nativa (L1). El segundo es un fallo que tiene que ver con lo que es apropiado en la cultura de la L2 y es debido a diferentes expectativas culturales (2005: 1).

Dicha definición nos será de gran utilidad puesto que efectivamente uno de nuestros objetivos es el de identificar los recursos pragmlingüísticos empleados por los alumnos a partir de situaciones de comunicación en contexto. Cabe mencionar que nosotros empleamos el término recursos y no fallos, como proponen los autores, dado que al utilizar este último estaríamos asumiendo que los alumnos cometerán errores y ese no es nuestro objetivo. De igual forma, en este estudio sólo nos enfocaremos en la pragmlingüística, dejando de lado la

sociopragmática. Así pues, nuestro estudio se basará en identificar esos aspectos extralingüísticos tan mencionados por Gutiérrez Ordóñez ya que ciertamente, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras hay tendencia a centrarse únicamente en el código. Por tal motivo, los tres niveles de significación propuestos por el autor, nos guiarán para llevar a cabo el análisis de las muestras de habla de los alumnos.

### Metodología

La obtención de los corpus (escrito y oral) se realizó a partir de estudiantes mexicanos de FLE (Francés como Lengua Extranjera) del curso sabatino (abarcando 3 horas y media por semana, de 9:00-12:30) impartido en l'*Alliance Française de Guadalajara* (centro López Cotilla). Se contó con la participación de 8 estudiantes (5 mujeres y 3 hombres), jóvenes de entre 20 y 22 años de edad, cursaban las últimas dos unidades (9 y 10) del método *Version Originale 4* (Barthélémy, Kleszewski, Perrichon y Wuattier, S. (2012)), alcanzando así un nivel B2 según el *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL).

Veremos si los alumnos son capaces de emitir su punto de vista respecto a un tema de actualidad, así como de exponer las ventajas e inconvenientes de diferentes posibilidades. Los temas abordados en la unidad 9 para estos fines son los siguientes:

- Le subjonctif
- L'opposition et la concession
- L'expression de la subjectivité
- Le lexique du monde artistique
- Les jeux de mots
- Les différents types de culture

A continuación, explicaremos brevemente el procedimiento que se llevó a cabo para la recolección del corpus. Una vez estudiados los temas presentados anteriormente, se les pidió que participaran en un foro de discusión en donde la temática propuesta era la de expresar su posición (a favor o en contra) respecto a la torre Agbar de Barcelona concebida por Jean Nouvel. Esta actividad (propuesta por la profesora, no por el método), se planteó para comprobar si efectivamente, los alumnos habían adquirido apropiadamente las nociones estudiadas en la unidad 9, trabajando así la producción escrita.

En cuanto a la producción oral, los alumnos llevaron a cabo una de las tareas finales propuestas por el método *Version Originale 4* (Barthélémy et al. (2012)) para la unidad 9. La actividad consistía en realizar una especie de debate para elegir entre dos personajes culturales propuestos por ellos mismos (Remedios Varo y Michelangelo Merisi da Caravaggio) alguno de los dos para exponer sus obras, en este caso pinturas, en un museo real o ficticio (Museo de las Artes, Universidad de Guadalajara). La clase se dividió en tres grupos: dos de ellos se encargarían de recabar información sobre su respectivo personaje y sobre sus obras a fin de redactar un argumento convincente, el tercer grupo jugaría el rol de jurado del museo preparando la audición de los candidatos, es decir, la organización de la sesión, las preguntas que se plantearían y los criterios de evaluación.

Nuestro trabajo pretende llevar a cabo un análisis de la producción lingüística de estudiantes de FLE, por lo cual, se identificarán cuáles son las estrategias de las que se valen los estudiantes para poner en

práctica su competencia pragmática. Para ello, tomaremos como referencia las clasificaciones hechas por dos autores (Gutiérrez Ordoñez 2002 y Wachs 2005) identificando así, los distintos rasgos de acuerdo con el tipo de registro utilizado. Siguiendo las clasificaciones de dichos autores, nuestro análisis se dividirá en tres niveles:

1. A nivel *lingüístico*, en donde se analizará el *Significado-A* o *significado lingüístico* de acuerdo con Gutiérrez Ordoñez (2002: 91), es decir, el contenido lingüístico de algún mensaje asociado a la forma lingüística, a las reglas y unidades del código.

Siguiendo con la propuesta de Wachs (2005: 171-172), en este nivel se incluirían también rasgos de tipo *léxico* como el uso o abandono de palabras etiquetadas como vulgares, argóticas o expresiones familiares, el empleo de palabras raramente utilizadas en un registro espontáneo, así como también la presencia o ausencia de ciertas puntuaciones (como *quoi, putain, vas-y, ouais, grave*, etc.).

Asimismo, en este nivel se incluirían rasgos de tipo sintáctico como reformulaciones de ciertas construcciones fijas (*ça en cela, c'est + SN pluriel en ce sont, on en l'on ou nous*, etc.), la restitución del *ne* de negación, la utilización de pronombres complejos (*ou stratégie d'évitement*) y el uso o la evitación de construcciones estigmatizadas (*aller à + [+hum], la robe à maman*, etc.).

2. A nivel *textual*, en donde se analizará el *Significado-B* o *significado referencial* de acuerdo con Gutiérrez Ordoñez (2002: 91), es decir, ver cómo las ex-

presiones lingüísticas denotan, señalan e identifican magnitudes extralingüísticas. Aunque el autor hace referencia a lo extralingüístico en este nivel, nosotros consideraremos este aspecto en el *Significado-C*, enfocándonos aquí entonces en cuestiones concernientes a la *cohesión* y a la *coherencia*, así como también en elementos referentes a la *intertextualidad*, *informatividad* y *receptividad* del contenido.

Siguiendo los rasgos propuestos por Wachs (2005: 172): *augmentation* (aumento), *baisse* (disminución), *ralentissement* (ralentización), *raccourcissement* (reducción), *évitement* (evitación) y *restitution* (restitución), se logrará un equilibrio entre la cohesión y la coherencia.

3. A nivel *extralingüístico*, se analizará el *Significado-C* o *significado intencional* de acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (2002: 91), para que un acto de comunicación no sea fallido, es absolutamente indispensable que el destinatario identifique también este significado, de lo contrario se producirían quiebras en la comunicación. Por ello, en este nivel sí se analizará todo lo respectivo a los recursos extralingüísticos, como silencios, risas, etc., es decir, todo lo relacionado con características suprasegmentales.

Wachs (2005: 171-172) ejemplifica estas características suprasegmentales incluyendo: *liaisons* variables, la evitación de la pregunta por la entonación (*tu viens?*), una disminución de los fenómenos de reducción, truncamientos, así como también una disminución de las asimilaciones no automáticas

y dilataciones, una ralentización del ritmo y una reducción de los grupos rítmicos. No obstante, nosotros nos enfocaremos en rasgos de tipo más general como qué tipo de entonaciones, *enchaînements* y *liaisons* ocurren en la producción de los textos de los sujetos de estudio.

### Análisis

Cabe señalar que esta parte del estudio se dividirá en dos secciones, respetándose en cada sección los tres niveles de análisis a seguir (*lingüístico*, *textual* y *extralingüístico*)<sup>1</sup>, esto debido a que nuestro objetivo es el de analizar el francés como lengua extranjera. Por ello, la primera parte corresponderá al análisis del corpus escrito extraído de los alumnos de FLE de *l'Alliance Française de Guadalajara*. Finalmente, en la segunda parte, se analizarán las producciones, también de los alumnos de *l'Alliance Française de Guadalajara*, pero correspondientes al corpus oral.

### *Análisis del corpus escrito*

Como comentábamos anteriormente, la primera parte de nuestro análisis corresponde al corpus escrito producido por estudiantes de FLE de *l'Alliance Française de Guadalajara*, por lo cual no todos los rasgos, mencionados previamente en los tres niveles a analizar, aplicarán para estas producciones escritas puesto que ciertos rasgos pertenecen exclusivamente a la lengua hablada.

---

<sup>1</sup> Debido a la naturaleza del artículo, nos limitaremos a presentar los ejemplos más relevantes. Por ello, no presentaremos ejemplos concernientes a fenómenos de entonación, tales como *enchaînements* y *liaisons*.

Análisis a nivel *lingüístico*. Como se trata de un foro de discusión, se esperaría que los alumnos empleen un registro (-) *formal*. De acuerdo con el esquema de la clasificación hecha por Wachs (2005: 170), correspondería al *non surveillé* y/o *familier*, desde luego para ello influirán ciertos factores como el estatus del locutor, la relación entre éste y su interlocutor, así como también el contexto, la imagen que se quiere mostrar e incluso el estado emocional de los locutores, etc.

En la Figura 1, veremos si se cumple esta hipótesis respecto al uso de un registro (-) *formal*. Para ello, comenzaremos primeramente con la identificación del *Significado-A o significado lingüístico*, de acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (2002: 91), a partir de los rasgos propuestos por Wachs (2005: 170).

Según la autora, habría un *abandono* de palabras etiquetadas como vulgares, argóticas o expresiones familiares, sin embargo, se observa más bien una *adopción* de dichas palabras y expresiones con un uso del registro *non surveillé* por parte de casi todos los participantes con el empleo de *formules de salutations* como:

(1) **Sujet 1, Sujet 3, Sujet 4** : *Salut à tous !*  
/ *Salut a tous.*

(2) **Sujet 2** : *Salut tout le Monde !*

(3) **Sujet 5** : *Coucou!*

A excepción del Sujet 6, quien omite el saludo y del Sujet 7, quien utiliza una fórmula errónea de acuerdo al contexto (pues se utiliza al momento de irse a la cama), al emplear *Bonne nuit à tous!* y del Sujet 8 quien emplea una fórmula más estandarizada como *Bonjour à tous*. En cuanto a dichas fórmulas, Miquel (2008: 6) explica que, en Francia, se adjunta a las expresiones de cortesía como “madame”, “monsieur” o al nombre de pila, si se conoce a la persona los siguientes saludos.

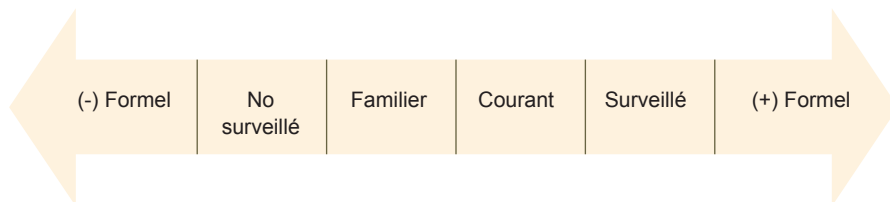
Respecto a la utilización de pronombres complejos (*ou stratégie d'évitement*) en este caso algunos alumnos sí utilizaron los pronombres complejos (relativos) *qui* y *que*, los cuales, según Grégoire y Thiévenaz (2013: 140), sirven para ligar varias frases sin repetir los nombres:

(28) **Sujet 2** : *les vieux bâtiments*, qui **correspondent** [...] mais qui sont la histoire d'une ville ...

(29) **Sujet 4** : *une autre Bernabeu barcelonaise*, qui n'est plus qu'une cicatrice ...

Figura 1

Registres de langue (adaptación de la clasificación hecha por Wachs, 2005: 170)



- (30) **Sujet 7** : Nouvel est un architecte qui **attire** l'attention ...
- (31) **Sujet 6** : l'architecture est un thème \*qui historiquement (qu'historiquement) est dramatique, parce que leur créations ne sont pas petits ou insignifiant...
- (32) **Sujet 8** : il a accompli une oeuvre moderne, que **nous** n'avons pas (*pu*) apprécier...

En estos casos vemos que los alumnos emplean correctamente el pronombre relativo *qui* para reemplazar a un sujeto que puede estar acompañado de un **verbo** o de un **adjetivo**. Así lo confirman Grégoire y Thiévenaz (2013: 140) al explicar que, el pronombre relativo *qui* retoma al sujeto (persona o cosa) del verbo que le sigue.

Al contrario, el Sujeto 8 sí lo emplea correctamente, pues en este caso, el pronombre reemplaza un complemento seguido de un sujeto. Así lo confirman Grégoire y Thiévenaz (2013: 140) al explicar que, el pronombre relativo *que* retoma el complemento de objeto (persona o cosa) del verbo que le sigue.

*Análisis a nivel textual.* En este nivel se observa cómo los alumnos ponen en práctica una de las nociones estudiadas durante la unidad 9, es decir, el uso de la subjetividad empleando *conectores lógicos de oposición y de concesión*.

Según la échelle évaluative, este tipo de conectores corresponderían a un registro (-) *formal* como: *mais, même si*. Contrario a los correspondientes al registro (+) *formal* como: *pourtant, à condition que, par contre, cependant y néanmoins*:

- (1) **Sujet 1** : Je considère qu'on ne peut pas arrêter le développement artistique de l'humanité en « condamnant » les nouvelles idées. Pourtant, je pense que c'est indispensable de respecter les bâtiments anciens parce qu'ils font partie du patrimoine historique de l'humanité...
- (2) **Sujet 2** : Mais si nous nous souvenons de que la Tour Eiffel ne goûte pas à son époque, il est probable que ces bâtiments, les apprécient plus tard...
- (3) **Sujet 3** : je pense que Jean Nouvel est un très bon architecte; même si ses œuvres ne sont pas vraiment à mon goût...

Respecto a otros elementos a nivel textual como la *intertextualidad*, desde la consigna propuesta en la actividad se deja implícito su uso pues se incita a los alumnos a *etiquetarse* (término utilizado en las redes sociales) entre sí utilizando el signo @ seguido de su nombre propio (ex. @Pedro). Esto con el fin de nombrarse entre ellos o para responder directamente a los comentarios hechos por sus compañeros. Este es el caso de algunos alumnos que sí lo llevan a cabo:

- (9) **Sujet 5** : Coucou! C: Moi, je suis d'accord avec @Sujet 2, le style de l'architecture d'une ville est plus importante que les caprices des artistes...
- (10) **Sujet 6** : Je partage la même idée de @Sujet 1, je crois que le changement est nécessaire...
- (11) **Sujet 7** : Je partage l'opinion de @Sujet 4, quelques villes n'ont pas besoin de mélanger leur belle architecture avec les modernes structures...



Cabe señalar que, aunque no todos los sujetos lo realizan de acuerdo a la consigna, sí se conserva la relación entre los textos producidos (aunque no de manera implícita como lo hacen quienes sí utilizan el etiquetado), pues no se producen rupturas respecto a la temática a abordar, es decir que existe una continuidad entre sí.

*Análisis a nivel extralingüístico.* Puesto que esta primera parte de nuestro corpus es escrita todo lo relacionado con características suprasegmentales como silencios, risas, entonaciones, etc., se omitirán ya que en este caso no aplica. Sin embargo, sí tomaremos en cuenta lo propuesto por Gutiérrez Ordóñez (2002: 91), cuando se refiere a la importancia de identificar el significado intencional o ilocutivo del texto para que de esta manera no se produzcan quiebras en la comunicación.

Al parecer no se da el caso de dichas quiebras en la comunicación. Esto puede deberse al hecho de que es una noción que han estado trabajando durante toda la unidad 9, por lo cual el objetivo es claro. Esto se comprueba cuando se lleva a la práctica por medio de la participación de los sujetos en el foro de discusión, desde antes de que se enuncie la consigna a seguir se establece cuál es la intención de la actividad, es decir, desde el título:

Thème du jour :

Pour ou contre le Agbar de Barcelone conçue par Jean Nouvel?

Queda implícito pues que la intención de la actividad es poner en práctica lo aprendido en la unidad al hacer que los participantes discutan respecto a un deter-

minado tema. Sin embargo, cada participante tiene como tarea identificar cuál es la intención de lo que los demás enuncian, si no se logra identificar esta intención, no será posible establecer la comunicación por medio del diálogo mutuo.

No obstante, para los alumnos no parece dificultárseles identificar este significado ilocutivo pues como presentábamos antes, hay algunos textos que se interrelacionan por medio del etiquetado. Incluso quienes no hacen uso de este recurso, no presentan problemas en lograr la tarea pues expresan su punto de vista de acuerdo con la intención implícita.

#### *Análisis del corpus oral*

Esta parte del análisis se obtuvo en *l'Alliance Française* a partir de las producciones orales de alumnos de nivel B2, se trata de un tipo de debate en donde se esperaría que los alumnos adoptaran un registro (+) *formal*, ya que aunque es una situación ficticia, el contexto amerita que se proceda de forma protocolaria pues se trata de convencer, por medio de argumentos bien fundados, a las autoridades de un museo para que alguno de los dos artistas seleccionados expongan su obra en el museo.

*Análisis a nivel lingüístico.* Respecto a desaciertos de conjugación, los sujetos cometen un desatino de manera generalizada, es decir, al momento de emplear el verbo *connaître*:

- (9) **Sujet Y** : =Le principal objectif c'est que les gens *commasse*
- (10) **Sujet 10** : Et c'est (XXX) aussi parce que les gens *ne connaît* pas l'œuvre de Frida Kahlo seulement la figure

- (11) **Sujet 10** : et c'est que nous avons pensé et que Remedios Varo peut être la peintre que les personnes *connait* réellement pas seulement la figure sinon les peintures
- (12) **Sujet 10** : Ah oui elle est partie de du surréalisme elle a *connait* André Breton...

En el ejemplo (9) el sujeto quiso utilizar el modo subjuntivo del verbo *connaitre* para hacer referencia a la tercera persona del plural *ils*, pero pronuncia desatinadamente *connasse* [kɔ.nas] en lugar de *connaissent* [kɔ.nes]. Desaciertos de este tipo son de relevancia puesto que la pronunciación errónea puede dar como resultado mal entendidos, en este caso *connasse*<sup>2</sup> es un insulto o una mala palabra.

*Análisis a nivel textual.* Al inicio de la muestra de habla no se pudo identificar ningún rasgo textual salvo una pseudo utilización de los numerales o también de conectores al momento de enunciar la organización del debate basándose en tres criterios de evaluación:

- (1) **Sujet 1** : Oui, nous avons trois critères d'évaluation et les trois critères d'évaluation sont le l'écoute ou le bougé que vous avez pour la exposition euh aussi la disponibilité et l'impact social dans notre ville.

Esto se observa también cuando uno de los jueces les pide que enumeren tres palabras para describir a su respectivo artista:

<sup>2</sup> Según el diccionario Larousse (en línea): Populaire. Imbécile, idiote (consultado el día 12/04/2019).

- (2) **Sujet 5** : [hum] innovateur (.) = [hum] obscur (.) [hum] génial
- (3) **Sujet 6** : [hum] Je crois qu'innovateur aussi (.) [hum] mystique (.) et moderne par ses époque

Aunque ningún sujeto utiliza realmente los numerales o algún conector para ligar los adjetivos calificativos, esto queda implícito por la forma en que lo hacen al oral, es decir, por medio de pausas.

*Análisis a nivel extralingüístico.* Desde el inicio de la producción se rompe el primer rasgo pragmático concerniente a la alta convencionalidad del uso de un registro (+) *formal* puesto que, posiblemente debido a los nervios, en cuanto el primer sujeto enuncia la primera palabra, éste ríe y a su vez, toda la clase:

- (1) **Sujet 1**: Bonjour [rires].  
**Clase**: [rires].

Nuevamente, a causa de las risas, el protocolo a seguir en la situación propuesta se pierde cuando un alumno se dirige hacia otro para expresar su opinión respecto a la intervención anterior. Esto sucede ya que, aunque el alumno trata de disimular o susurrar, todos lo escuchan y como consecuencia, se ríen:

- (2) **Sujet X** : ((C'est beaucoup de motte))  
**Sujet 4** : Ouais  
**Clase** : [rires]

Otro aspecto que rompe el contexto formal es la utilización de un léxico más orientado hacia lo *non surveillé*, según nuestro continuum. Aunque se alterna el uso de

dos etiquetas para cada equipo, es decir, *l'équipe Caravaggio* y *l'équipe Remedios Varo*, los alumnos emplean las etiquetas *équipe* y *team*. Lo más apropiado según el contexto sería utilizar *équipe*, sin embargo, los alumnos al parecer creen (por su reacción acompañada de gritos) que el uso de un anglicismo como *team* puede adecuarse a la situación cuando al hacerlo se da lo que Gutiérrez Ordóñez refiere como quiebras, en este caso se rompe por completo el contexto de interacción:

- (3) **Sujet 4 :** C'est alors la première question c'est par exemple Caravaggio team [cris] l'équipe Caravaggio équipe euh par exemple, euh est-ce que vous pou- euh utiliser trois mois motte pour décrire l'artiste que vous proposez ?

En este caso también podemos abordar la existencia de una intertextualidad con el uso de dichas etiquetas pues los alumnos que interpretan el rol de jurados las utilizan constantemente.

#### Discusión de los resultados

El objetivo de este estudio era el de identificar el nivel de competencia pragmática que poseen los alumnos de FLE, así como los recursos y las estrategias pragmalingüísticas que estos emplean para poder establecer la comunicación en la lengua meta en un contexto determinado. El objetivo se cumplió en parte, pues dentro de los hallazgos más relevantes encontramos que los alumnos presentaron problemas para adecuar su discurso con el registro correspondiente. Vimos, por ejemplo, que los alumnos se comportaban de manera informal ante situaciones serias y, por el contrario, se

comportaban de manera formal ante situaciones de índole casual. Creemos que esto se debió al hecho de que las situaciones eran ficticias, concebidas únicamente con el objetivo de medir únicamente su competencia lingüística.

Asimismo, los alumnos tuvieron dificultades con la conjugación y a su vez, con la pronunciación de algunos verbos. Sin embargo, el más sobresaliente fue al emplear el modo subjuntivo refiriéndose a *les gens à connaissent* [kɔ.nɛs], sin embargo uno de los alumnos pronuncia *connasse* [kɔ.nas]. Este insulto o mala palabra pudiera causar malentendidos e incluso hacer sentir ofendido al interlocutor por lo cual es de suma importancia el pronunciar de forma adecuada y más en un contexto formal era el caso.

Además, fue muy interesante cómo los alumnos hicieron uso de la intertextualidad al momento de referirse o dirigirse entre ellos. En ambos corpus lo hicieron por medio del uso de etiquetas, en el corpus escrito à *@Isabel* y en el corpus oral à *Caravaggio/ Remedios Varo team/équipe*.

No obstante, retomando lo que comentábamos sobre la inadecuación del registro ante situaciones específicas, lo más remarkable fue cuando los alumnos quebrantan la seriedad de la situación a causa de sus risas y gritos. Mas esto es comprensible debido al contexto exolingüe en el cual los alumnos aprenden el francés.

Ahora bien, reconocemos que, aunque hubo algunos hallazgos relevantes, también nos encontramos con algunas limitantes. La primera de ellas fue el hecho de no haberse logrado un estudio contrastivo entre dos lenguas, puesto que el objetivo de este trabajo era contrastar dos grupos, uno de FLE (Francés como Lengua Extranje-

ra) y otro de ELE (Español como Lengua Extranjera). Sin embargo, no fue posible llevarlo a cabo debido a algunas dificultades estando en el extranjero (Université Paul - Valéry III, en Montpellier, Francia) y no pudimos obtener un corpus lo suficientemente rico para analizar. Por otra parte, únicamente pudimos examinar un solo grupo, por lo cual sería interesante saber si ocurre lo mismo o lo opuesto con otros grupos del mismo nivel (B2). Esto, a su vez, presenta otra limitante debido a que en las instituciones de enseñanza de FLE en nuestra ciudad hay muy pocos grupos de nivel avanzado y los grupos que hay, son grupos pequeños, por lo cual sería difícil conseguir la recolección de corpus. Aunado a esto, personalmente nosotros como profesores de francés, no contábamos con un grupo con las características adecuadas para llevar a cabo el estudio. Esto de alguna manera impactó en el estudio y en la recopilación del corpus, ya que de haber contado con un grupo propio de nivel B1 o incluso B2 habríamos podido realizar varias pruebas tanto orales como escritas ajustándolas a nuestras necesidades de análisis.

Finalmente, nos encontramos con la siguiente interrogante a propósito de la evaluación, ¿cómo hacer que la evaluación sea más *formativa*, más *justa*, más *transparente*, más *auténtica*? En la Tabla 1, proponemos una *grille d'évaluation* basada en las propuestas de algunos autores Bachman (1990), Boyer, H. (1989), Gutiérrez Ordóñez (2002), Springer (1999) y Wachs (2005):

### Conclusiones

En conclusión, este estudio podría ser la base para futuras investigaciones. La primera consistiría en contrastar la compe-

Tabla 1

### Proposition de grille d'évaluation

Compétence pragmatique:	Adéquation du registre selon la situation proposée. Maîtrise du savoir-faire : comportements, intentions, rôles des participants.
Compétence linguistique:	Lexique Morphosyntaxique Prononciation
Compétence discursive-textuelle:	Organisation : cohérence et cohésion Type d'approche : argumentatif, narratif, etc.
Compétence ideosincrátique:	Maîtrise du savoir-être : identité, habitus bagage culturel.

tencia pragmática de estudiantes en dos lenguas diferentes (francés vs. español), así resultaría más significativa. Una vez identificado el nivel de utilización de la competencia pragmática en los alumnos, se procedería a examinar si en ambas lenguas se emplea el mismo nivel o si, por el contrario, el nivel de dicha competencia es superior en una lengua determinada. A continuación, se trataría de implementar un plan de acción en la lengua en donde se obtuvo un nivel de competencia pragmática inferior.

Otro estudio que podría llevarse a cabo es seguir investigando y probando cómo hacer que la evaluación sea más *formativa*, más *justa*, más *transparente* y más *auténtica*. El objetivo de dicha investigación sería seguir analizando las propuestas existentes de evaluación para desarrollar un método

de evaluación que se ajuste a las necesidades actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, la idea sería probar el nuevo instrumento de evaluación en varios sujetos de estudio y descubrir si esta nueva forma de evaluación resulta innovadora y útil para facilitar la labor del profesor de lenguas extranjeras.

Asimismo, se podría efectuar una investigación experimental trabajando con dos grupos en donde en uno se evalúe más profundamente la competencia pragmática y otro en donde se evalúe de forma convencional. Como comentábamos previamente, los alumnos necesitan cierta motivación, no solamente concerniente a la evaluación sino también en cuanto a la dinámica y a los contenidos del curso. Por ello, la idea de una investigación experimental podría desarrollarse a partir de alguna temática que a los alumnos les resulte atractiva y en donde se respete la inclusión de la competencia prag-

mática, esto es, la enseñanza de un registro más familiar en donde se incluyan las malas palabras. De esta manera se podría implementar su práctica en un grupo, pero no así en un segundo grupo para poder analizar si trabajando con una temática que incite la motivación y el interés del alumno, éste logre mejorar su performance.

Esperamos pues, que el esfuerzo invertido en este estudio sirva de inspiración para continuar con la búsqueda de la innovación en el dominio de la enseñanza de lenguas extranjeras. Creemos firmemente que es necesario seguir innovando, ya que las necesidades y los intereses de los alumnos están en constante cambio. Esto nos motiva a continuar investigando para mejorar nuestro desempeño como profesores, confiando en que también los colegas, los académicos y las personas en general que se interesen en este trabajo se sumen y también contribuyan.

#### Referencias bibliográficas

- Boyer, H. (1989), "Quelles compétences enseigner? Un itinéraire en didactique du F.L.E. et quelques propositions", *Travaux de didactique du français langue étrangère*, N° 22, Montpellier, France : Université Paul Valéry – Montpellier III
- Bachman, L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) - Échelle globale - Tableau 1 (CECRL 3.3) : Niveaux communs de compétences
- Crystal, D. (1997), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press
- De Pablos Ortega, C. (2005), "La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE", *ASELE. Actas XVI*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- Escandell Vidal, M.ª V. (2013), *Introducción a la Pragmática*, Barcelona: Ariel Letras
- Galera, F. y López, J. (2000), "Procedimientos y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la gramática", *Lenguaje y Textos N°16*, Universidad de Almería
- Grégoire, M. et Thiévenaz, O. (2013), *Grammaire progressive du français – Niveau Intermédiaire*, CLE Interntional
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002), *De Pragmática y Semántica*, Madrid: Arco/Libros
- Hasbún, Leyla (2004), "Linguistic and Pragmatic Competence: Development Is-

- sues”, *Filología y Lingüística XXX (1)*, San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica
- Kasper, G. (1997), *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Recuperado en: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> (consultado el 07/04/2018)
- Larousse (en línea), definición de *connaissance* (consultado el 12/04/2019): <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/connaissance/17850?q=connaissance#17724>
- Springer, C. (1999), “Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d’une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ?”, *Les Cahiers de l’APLIUT, Volume XVIII, N° 3*, Strasbourg: Université Strasbourg 2
- Verde Ruíz, S. (2015), “El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje”, Salamanca: Universidad de Salamanca
- Wachs, S. (2005), “Passer les frontières des registres en français : un pas à l’école”, Paris: Université