

Capítulo 14

Competencia pragmática de una lengua extranjera: La adquisición de los rechazos en inglés

Elizabeth Flores Salgado
Jordy Daniel Morales Grajales

High levels of grammatical competence do not guarantee
concomitant high levels of pragmatic competence

Bardovi-Harlig

Introducción

La competencia lingüística es necesaria para adquirir una segunda lengua (L2); sin embargo, el éxito de una interacción comunicativa depende del dominio que el hablante tenga tanto de la competencia pragmática como de la competencia gramatical de la L2. En cualquier idioma se considera que, a fin de lograr una interacción apropiada y efectiva dentro de una situación dada, cada uno de los hablantes debe conocer las formas lingüísticas, las funciones y las reglas sociales, las cuales les permiten interpretar y construir mensajes. A este conocimiento se le conoce como competencia pragmática (Kasper, 1992).

Antes de hablar de competencia pragmática, es necesario definir que es pragmática. De acuerdo con Wierzbicka (1991), esta disciplina estudia la interacción lingüística entre los hablantes. Thomas (1983) subdivide el estudio de la pragmática en pragmalingüística y sociopragmática. La pragmalingüística implica la selección de medios lingüísticos que se utilizan para comunicar un mensaje. Leech (1983, p. 10) describió la sociopragmática como: “La interfaz sociológica de la pragmática”, refiriéndose al conocimiento social que poseen los hablantes para producir e interpretar el lenguaje en una determinada comunidad lingüística.

Competencia pragmática

De esta forma, como se señaló anteriormente, la competencia pragmática resulta ser uno de los principales componentes de la competencia comunicativa, la cual está relacionada con nuestra habilidad cognitiva, así como con nuestra experiencia social (Kasper y Schmidt, 1996). Bachman (1990) propone un modelo de habilidad comunicativa que se basa en el modelo de competencia comunicativa propuesto por otros investigadores (Hymes, 1971; Canale y Swain, 1980). En su modelo, Bachman (1990) destaca el papel central de la competencia pragmática como uno de los dos principales componentes en la competencia de una lengua equiparándola con la competencia organizacional.

De acuerdo con Bachman (1990), la habilidad comunicativa en la lengua depende del conocimiento lingüístico y la capacidad de usar este conocimiento apropiadamente en contextos sociales. Este modelo está compuesto de la siguiente manera: competencia lingüística, competencia estratégica y competencia psicofisiológica. La competencia lingüística se subdivide en competencia organizacional y pragmática: la primera se refiere al conocimiento de las reglas morfológicas y sintácticas (competencia gramatical) para construir textos de manera cohesiva y coherente (competencia textual); la pragmática se subdivide en dos componentes: competencia ilocutiva y competencia sociolingüística.

La competencia ilocutiva se refiere al conocimiento de los actos de habla y de las funciones de la lengua, mientras que la competencia sociolingüística se subdivide en registro, variación y

connotaciones culturales. Por lo tanto, la competencia pragmática se ocupa de dos aspectos importantes del uso de la lengua; por un lado, tenemos la relación entre los signos y los referentes y, por el otro, la relación entre los usuarios de la lengua y el contexto en el cual se lleva a cabo la comunicación. La competencia estratégica es la habilidad que permite a los hablantes planear y ejecutar un mensaje comunicativo de la forma más efectiva. Finalmente, la competencia psicofisiológica se refiere a las habilidades neuromusculares (que comprende el canal, relacionado con lo visual y auditivo; y el modo, relacionado con lo productivo y receptivo) que son esenciales para la realización de las expresiones orales. De esta forma, para los propósitos del presente estudio, la competencia pragmática se refiere al conocimiento de los elementos lingüísticos disponibles en un idioma y la capacidad de usar este conocimiento de manera apropiada en un determinado contexto.

Por lo tanto, los hablantes no nativos que adquieren una segunda lengua tienen que aprender tanto las estructuras lingüísticas de la L2 como sus patrones de uso, los cuales van modificándose hasta que estos se aproximan a los empleados por los hablantes nativos. El área que estudia la adquisición y el desarrollo de los patrones pragmáticos de los hablantes no nativos recibe el nombre de interlengua pragmática. Kasper (1992) la define como el estudio del desarrollo de reglas de uso en una segunda lengua por hablantes no nativos.

La adquisición de este conocimiento no es una tarea fácil para los aprendices de una lengua extranjera, dado que no se encuentran inmersos en un contexto en el que se hable el idioma que se está aprendiendo. Desafortunadamente, la competencia pragmática generalmente recibe menos atención que el desarrollo de los aspectos gramaticales de una lengua extranjera dentro del aula. Este enfoque tiende a perpetuarse en los libros de texto que dedican una atención mínima a la presentación de información lingüística y cultural (Crandall y Basturkmen, 2004; Halenko y Jones, 2011, 2017). Bajo estas circunstancias, los alumnos enfrentan dificultades en la adquisición, el desarrollo y uso del conocimiento pragmático necesarios para ser competentes en la segunda lengua.

La falta de un conocimiento pragmático explícito sobre la adquisición de segundas lenguas, la necesidad de conocer este proceso y la forma en que este conocimiento es adquirido es el principal interés en este artículo. Más aún, este interés se desprende del hecho de que dentro de la adquisición de segundas lenguas (ASL), no sólo se considera al estudio de la competencia lingüística como uno de sus principales objetivos, sino también la competencia pragmática y cómo es que esta es adquirida (Ellis, 1994).

A fin de contribuir y ayudar a llenar el vacío existente entre la ASL y la interlengua pragmática y, por ende, generar más investigación en esta área que ha carecido de una correcta divulgación, nos proponemos examinar la competencia comunicativa de estudiantes de inglés de nivel básico, intermedio y avanzado. Algunas de las razones que nos han llevado a realizar este estudio son analizar si el nivel de conocimientos formales de la lengua, por parte de los estudiantes, afecta la selección de las estrategias cuando llevan a cabo un rechazo en la lengua meta.

Cortesía

Uno de los factores que influye al momento de realizar un rechazo es la cortesía, ya que este es un acto no esperado por el/la hablante y amenaza la imagen del/la oyente. El estudio de la cortesía ha sido analizado desde distintas perspectivas teóricas. Una de las más dominantes ha sido la de Brown y Levinson (1987). Esta teoría parte del concepto de imagen propuesto por Goffman (1967) y es definida por Brown y Levinson (1987) como una característica social de cada hablante que se pierde, se mantiene o se refuerza durante la interacción lingüística. Brown y Levinson (1987) sostienen que, durante una negociación comunicativa, cada hablante proyecta una imagen pública, que desea que los demás perciban. Esta noción, tomada como un fenómeno universal, tiene dos aspectos interrelacionados que el/la hablante puede mostrar: una imagen positiva y una negativa. La imagen positiva se distingue por el deseo de ser parte de un grupo y apreciado por él (Brown y Levinson, 1987). Por el otro lado, la imagen negativa se entiende por el deseo de que la autoridad y la distancia social del/la ha-

blante sean reconocidas, por lo que sus acciones indican que los demás no pueden imponer sus deseos y que el/la hablante tiene libertad de decisión. De acuerdo a esta distinción de imagen, podemos decir que hay dos tipos de cortesía: la positiva y la negativa, las cuales se usan de acuerdo al tipo de imagen que es amenazada. La cortesía positiva se caracteriza, entre otros rasgos, por el uso de formas directas, todo ello con el fin de que el/la hablante se acepte y reconozca como miembro del grupo. Por el otro lado, la cortesía negativa se manifiesta utilizando expresiones que marcan distanciamiento entre el contenido proposicional y el interlocutor. El reconocimiento de la imagen se considera un signo de cortesía y la cortesía, de acuerdo a este punto de vista, preserva la imagen del/la hablante u oyente. Por lo tanto, la cortesía juega un papel importante en la negociación de la imagen social al formular un rechazo.

Rechazo

El rechazo es parte de un evento de habla que pertenece a un par adyacente (Beebe, Takahashi y Uliss-Weltz, 1990); Yule (2000) define par adyacente como una secuencia formada por dos turnos conversacionales consecutivos producidos por diferentes hablantes. El segundo turno es una respuesta al primero. En este caso, la primera puede ser una invitación, un ofrecimiento, una sugerencia o una petición (Gass y Houck, 1999; Martínez-Flor y Uso-Juan, 2011) y la segunda puede ser una aceptación, que es el acto preferido (Pomerantz, 1984), o un rechazo, que es el acto no preferido. De acuerdo con Levinson (1983), al ser un acto no preferido, este tiende a ser más elaborado al utilizar respuestas más largas de lo usual y por lo general es evitado por sus hablantes. Al igual que las invitaciones y los ofrecimientos, los rechazos se clasifican como actos compromisorios, ya que el/la hablante se niega a comprometerse a realizar la acción propuesta por su interlocutor (Chen, Ye D Lei y Yanyi, 1995). A diferencia de las aceptaciones, los rechazos son difíciles de realizar y se caracterizan por ser *face-threatening acts* (Goffman, 1967), porque se le da al interlocutor una respuesta no esperada a un acto iniciador (ofrecimiento, invitación, petición, etcétera), ya que el mismo no espera recibir un “no” como respuesta, amenazando de

esta forma su imagen positiva (Brown y Levinson, 1987). El grado de amenaza dependerá del acto rechazado, de la distancia y el nivel de poder que exista entre interlocutores, además, de los aspectos culturales de cada comunidad lingüística (Eslami, 2010).

Por lo tanto, para la realización de este acto de habla específico (el rechazo) se requiere no sólo del dominio de la competencia gramatical (Bella, 2014, 2016), sino que también se requiere de un conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático muy profundo. El propósito del presente artículo es analizar los mecanismos convencionales que los estudiantes mexicanos que aprenden inglés de nivel básico, intermedio y avanzado utilizan para realizar rechazos en situaciones formales e informales donde quienes participan poseen un estatus social similar o más alto, con una relación cercana o distinta, así como analizar si sus respuestas se aproximan o no a las emitidas por hablantes nativos del inglés. Las interrogantes que nos hemos planteado son:

1. ¿Las estrategias de rechazos usadas por aprendices de inglés se aproximan a las empleadas por hablantes de origen nativo del inglés? ¿Qué tanto difieren de estas?
2. ¿El nivel de inglés de quienes participan influye en la selección de estrategias para llevar a cabo un rechazo?

Metodología

Este es un estudio transversal que tiene como objetivo analizar las estrategias de rechazo empleadas por aprendices del inglés de tres diferentes niveles de competencia (básico, intermedio y avanzado) en la L2.

Participantes

Formaron parte de este estudio 33 participantes, quienes se dividieron en cinco grupos (cuadro 1): hablantes nativos de inglés americano (9): HI, control 1; hablantes nativos de español mexicano (6): HE, control 2; y estudiantes mexicanos de inglés (18), subdivididos en tres grupos de acuerdo a su nivel: seis de nivel básico (B), seis de nivel intermedio (I) y seis de nivel avanzado (A).

El grupo de control 1 integrado por 9 estudiantes de intercambio de la Universidad Popular Autónoma de Puebla. Todos ellos hablantes del inglés americano, provenientes de los Estados Unidos, principalmente del estado de Texas y cuya edad fluctuaba entre los 18 y 24 años de edad. El grupo de control 2 y el de 18 estudiantes de inglés se integraron por hablantes nativos del español (del mismo dialecto regional mexicano), quienes eran alumnos de la licenciatura en la enseñanza del inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en Puebla, México. El total de participantes estuvo de acuerdo en llenar un cuestionario sobre datos generales; la selección se realizó mediante un muestreo intencionado en función de las siguientes características: a) nivel de lengua (B1 y A2), y b) nunca haber vivido o viajado a un país de habla inglesa. El rango de edad fue entre 18 y 22 años. Con respecto a la clase social, la población en este estudio representa un continuo de clase media a media baja. El tiempo promedio que les tomó terminar la actividad fue de aproximadamente de 20 minutos.

Cuadro 1
Número de participantes

| Grupos | | | | | Total |
|--------|------------|----------|---------------------------|----------------------------|-------|
| Básico | Intermedio | Avanzado | Hablantes del inglés (HI) | Hablantes del español (HE) | |
| 6 | 6 | 6 | 9 | 6 | 33 |

Instrumento

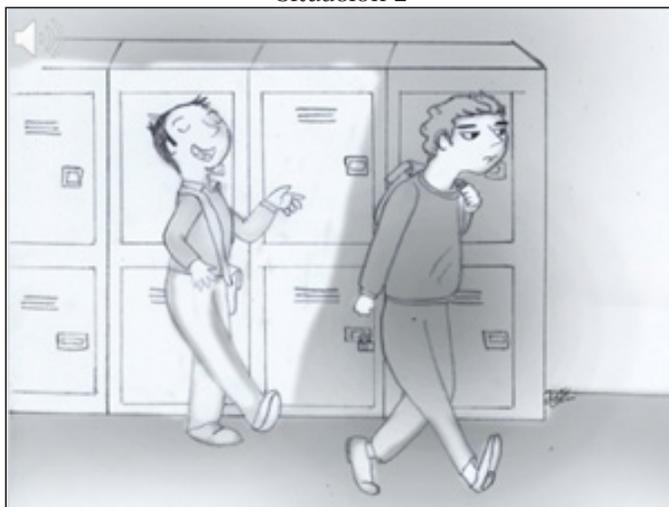
El corpus fue obtenido mediante un instrumento de elicitación llamado *Multimedia Elicitation Task (MET)*, originalmente diseñado por Schauer (2009) para analizar peticiones; una de las ventajas es que permite analizar las respuestas orales en vez de respuestas escritas. De acuerdo con Weizman (1993), en los cuestionarios de producción donde se obtienen datos escritos, las respuestas suelen ser más cortas que en situaciones orales. Otras ventajas son que permite comparar ilocuciones producidas por diferentes grupos de participantes, facilita la inclusión de aprendices de nivel básico, posibilita una conversación virtual a través de la información audiovisual que se proporciona, lo cual favorece la producción de

respuestas más naturales y espontáneas, crea un ambiente más relajado para el participante y, por último, da la oportunidad de controlar las variables de poder y distancia.

El *Multimedia Elicitation Task (MET)* consistió en seis animaciones que fueron diseñadas especialmente para el presente estudio, cada una representó diferentes situaciones sociales que se enfocaron en la producción de rechazos. Este instrumento usó una presentación interactiva computarizada que permitió crear diferentes escenarios virtuales, que eran parte de un juego de roles que involucra la participación de dos personas interlocutoras, en este caso, una es participante virtual y la otra estudiante de inglés.

En la computadora, cada situación se presentó usando una serie de diapositivas animadas con información auditiva y visual del contexto que representaban (figura 1); antes de cada diapositiva, se incluyó una descripción oral en inglés de la situación, que explicaba el lugar y la relación de poder y social entre las personas interlocutoras. Esta descripción permitió a quienes participaron entender el contexto y seleccionar su respuesta en inglés. De acuerdo con Schauer (2009) es importante dar tiempo para que piensen sus respuestas, ya que esto es algo que comúnmente hacemos en la vida real.

Figura 1
Situación 2



Situación 2

Un compañero con el que no te llevas muy bien, te invita a su fiesta de cumpleaños y es muy insistente. ¿Qué le dirías?

El instrumento constó de cuatro situaciones que representan cotidianidad, cada una tomó en cuenta dos variables contextuales: poder social y distancia (Brown y Levinson, 1987; Félix-Brasdefer, 2004; Rose, 2002); ambas opciones tuvieron valores binarios (+, -); en el caso de la distancia, se conocían o no se conocían (conocidos [-] o extraños [+]); mientras que el poder social consideró dos valores posibles: misma jerarquía [-] o hablante dominante [+]. El cuadro 2 muestra un resumen de la forma en que cada ítem varía de acuerdo con estas dos variables.

Cuadro 2
Situaciones

| Situación | | Poder | Distancia |
|-----------|----------------------|-------|-----------|
| 1 | Dinero a amistad | - | - |
| 2 | Fiesta de cumpleaños | - | + |
| 3 | Boda | + | - |
| 4 | Encuesta | + | + |

Además, se incluyeron dos situaciones que funcionaron como distractores del acto de rechazo. El primer distractor era una disculpa y el segundo una invitación. En total fueron seis situaciones, cuatro rechazos, una disculpa y una invitación.

Debido a que uno de los objetivos del estudio es comparar las respuestas producidas por quienes son aprendices de inglés con hablantes nativos del español, se hizo una versión en español que tuvo la misma información y controló las mismas variables que la versión en inglés.

Estudio piloto

El contenido de cada situación se hizo de acuerdo con las que el estudiantado occidental vive en el día a día. Antes de aplicar el instrumento se les pidió a los grupos de hablantes tanto del inglés como del español que confirmaran si esas situaciones eran socioculturalmente posibles en sus respectivas culturas; además,

revisaron si los diálogos y las expresiones eran contextualmente apropiadas a cada situación, en caso de no ser así, se les solicitó hacer las correcciones que consideraran pertinentes. Después se le pidió a un hablante nativo del inglés americano y uno del español de México (ambos del sexo masculino) que leyeron las situaciones para poder grabar los audios que el estudiantado participante escucharía en el salón de clases. Estas voces fueron integradas a las caricaturas que se realizaron en el programa *Power Point*.

La primera versión del instrumento se administró a un grupo de participantes con las mismas características que los del estudio. Con base en los resultados obtenidos en el pilotaje, se hicieron algunas modificaciones: 1) se eliminó información que sólo confundía a los participantes, 2) se quitó la palabra rechazo del instrumento y 3) se añadieron dos situaciones más para que funcionaran como distractores.

La última versión del MET se aplicó a los cinco grupos, quienes recibieron información audiovisual a través de una serie de diapositivas que venían de una computadora. Después de observar y escuchar las situaciones, se les pidió que respondieran usando las palabras exactas que dirían si estuvieran en esa situación o que dijeran el número de la situación, si no sabían qué decir; esto es, que tuvieron la opción de no decir nada (*opt out*), en lugar de verse obligados a proporcionar una respuesta en cada caso. Todas las ilocuciones fueron grabadas en un teléfono celular.

Análisis de resultados

Cada una de las ilocuciones fueron transcritas; posteriormente se identificaron cuáles eran las estructuras del rechazo. La unidad de análisis se generó con las emisiones que cada participante dio al responder a cada situación. Para organizar y codificar los resultados, se adoptó la propuesta de Beebe *et al.* (1990); las categorías que se usaron fueron: (1) rechazo directo, (2) rechazo indirecto y (3) auxiliares del rechazo con subestrategias; a diferencia de otros actos de habla como la petición, el rechazo puede utilizar varias estrategias a la vez. En el siguiente ejemplo, se usaron cuatro estrategias y un auxiliar de rechazo.

| | |
|--------------|--|
| Directo | pues ahorita no |
| Razones | lo que pasa es siempre tengo muy mala suerte: para esas cosas y como que pues ahorita no estoy en muy buenas condiciones para comprar unos boletos |
| Aplazamiento | pero a lo mejor si me dice después |
| Alternativa | ya veremos |

El análisis cuantitativo que se presenta a continuación se realizó únicamente con los recursos lingüísticos más recurrentes; mientras que los factores lingüísticos que se cuantificaron fueron el empleo de: a) rechazos directos que incluye *no* y voluntad negativa de la proposición; b) rechazos indirectos que comprende la mitigación del rechazo mediante arrepentimiento, explicación/razón, alternativa, preferencia, principio, autodefensa, aceptación futura, crítica, respuesta indefinida, evasión, opinión negativa; por último, c) los auxiliares del rechazo que abarcan la opinión positiva, gratitud, pausas y títulos. En total se analizaron 92 ilocuciones.

Resultados

Como se mencionó anteriormente, los rechazos son actos de habla complejos que pueden incluir una o varias estrategias que ocurren de manera simultánea. En esta parte analizaremos si las estrategias de rechazos empleados por los aprendices de inglés se aproximan o difieren de las empleadas por los hablantes nativos del inglés en cada una de las situaciones analizadas en el instrumento. El cuadro 3 muestra las frecuencias de las estrategias directas, indirectas y auxiliares del rechazo de las cuatro situaciones de los cinco grupos analizados en el estudio.

Como se aprecia en el cuadro 3, las estrategias indirectas, en especial *explicación/razón* fueron las más empleadas por los cinco grupos; sin embargo, su uso difiere en cada uno, siendo el grupo de los hablantes nativos del inglés quienes más la usaron, seguidos por el grupo de estudiantes intermedios (I). Este resultado puede sugerir que la L1 no influyó en la selección de estrategias empleadas por los grupos de estudiantes, ya que el grupo HE fue el que menos la empleó. Otro aspecto importante que se debe mencionar es que el grupo de hablantes del español (HE) fue el que más estrategias utilizó en el

estudio (102), seguido por el grupo avanzado (A) (75), hablantes del inglés (HI) (69), intermedio (I) (64) y siendo el grupo básico (B) quien menos la usó (54). Este resultado muestra una línea inversa, donde el número de estrategias se va reduciendo a medida que la habilidad en el idioma inglés va disminuyendo. Esto puede mostrar una relación entre la selección de estrategias y el nivel de la segunda lengua; aspecto que se ve de manera más clara al considerar los factores contextuales de cada situación que se analizó en el estudio.

Cuadro 3
Frecuencia de fórmulas semánticas empleadas por los cinco grupos

| Fórmulas semánticas | | Frecuencia de fórmulas semánticas | | | | |
|---------------------|----------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | ME / LEI-BUAP | | | | |
| | | HE (N=6) | B (N=6) | I (N=6) | A (N=6) | HI (N=9) |
| Directas | No directo | 4% (4) | - | 1% (1) | - | 3% (2) |
| | Voluntad negativa | 14% (14) | 13% (7) | 8% (5) | 17% (13) | 13% (9) |
| Indirectas | Arrepentimiento | 22% (23) | 18% (10) | 16% (10) | 11% (8) | 18% (12) |
| | Explicación/razón | 24% (25) | 25% (14) | 31% (20) | 27% (20) | 31% (21) |
| | Alternativa | 2% (2) | 2% (1) | 3% (2) | 1% (1) | 4% (3) |
| | Preferencia | - | 2% (1) | - | - | - |
| | Principio | 2% (2) | - | - | 4% (3) | 1% (1) |
| | Autodefensa | - | - | - | 1% (1) | 1% (1) |
| | Aceptación futura | 4% (4) | - | 3% (2) | 3% (2) | 3% (2) |
| | Crítica | - | - | - | - | 3% (2) |
| | Respuesta indefinida | 3% (3) | - | - | - | 1% (1) |
| | Evasión | 3% (3) | - | - | - | - |
| | Opinión negativa | 1% (1) | - | - | 1% (1) | 4% (3) |
| Auxiliares | Opinión positiva | 5% (5) | - | 5% (3) | 3% (2) | 7% (5) |
| | Gratitud | 2% (2) | - | 1% (1) | 1% (1) | 1% (1) |
| | Pausas | 8% (8) | 26% (14) | 19% (12) | 24% (18) | 3% (2) |
| | Títulos | 5% (5) | 5% (3) | 6% (4) | 5% (4) | 6% (4) |
| Fallo | | 1% (1) | 4% (2) | 5% (3) | 1% (1) | - |
| <i>Opt out</i> | | - | 4% (2) | 1% (1) | - | - |
| Total | | 100% (102) | 100% (54) | 100% (64) | 100% (75) | 100% (69) |

Como se mencionó en la sección de la metodología, a quienes participaron se les dio la opción de no contestar (*opt out*) si no sabían que decir ante determinada situación. El cuadro 3 también muestra que no hubo participantes de los grupos de los hablantes nativos (control 1 y 2) y del grupo avanzado que tomara esa opción; sin embargo, del nivel básico y del grupo intermedio sí lo hicieron en tres de los casos. En las siguientes secciones se explicará de forma más detallada cómo las variables contextuales *poder* y *distancia* influyeron en cada situación al usar las estrategias de rechazo.

Situación 1

Esta situación se caracteriza porque las personas interlocutoras son amigas (-D) y tienen la misma jerarquía (-P) (por ejemplo, un amigo le pide dinero prestado a otro). El cuadro 4 muestra pocos casos de estrategias directas en el grupo de hablantes del inglés (HI), comparado con el grupo de hablantes del español (HE) quienes hicieron uso extensivo de estrategias directas, en especial de la subestrategia *voluntad negativa*.

Con respecto a los grupos de estudiantes del inglés, el uso de esta estrategia fue poco recurrente y únicamente empleado por el grupo de intermedios y avanzados. Sin embargo, se puede observar que el uso de la estrategia de *voluntad negativa* aumentó de manera progresiva conforme el nivel de inglés iba avanzando (básico 0%, intermedio 7%).

El incremento fue tal que el grupo avanzado (12%) la usó con la misma frecuencia que los nativos del inglés (12%). Esto demuestra un avance en la adquisición de la competencia pragmática en los aprendices de la segunda lengua. Pasando ahora a las estrategias indirectas, el grupo HI las utilizó más que los tres grupos de aprendices. La subestrategia más empleada fue *explicación/razón*; en cuanto a su uso, los niveles básicos (27%) e intermedio (30%) muestran una aproximación a los nativos del inglés (29%), mientras que el nivel avanzado (25%) indica poco avance en el desarrollo de la competencia pragmática.

Cuadro 4
Frecuencia de fórmulas semánticas usadas en situación 1

| Fórmulas semánticas | | Frecuencia de fórmulas semánticas | | | | |
|---------------------|----------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | | LEI-BUAP/ ME | | | | |
| | | HE (N = 6) | B (N = 6) | I (N = 6) | A (N = 6) | HI (N = 9) |
| Directas | No directo | 13% (3) | - | - | - | - |
| | Voluntad negativa | 22% (5) | - | 7% (1) | 12% (2) | 12% (2) |
| Indirectas | Arrepentimiento | 31% (7) | 18% (2) | 23% (3) | 12% (2) | 12% (2) |
| | Explicación/razón | 18% (4) | 27% (3) | 30% (4) | 25% (4) | 29% (5) |
| | Alternativa | - | 9% (1) | - | 6% (1) | - |
| | Aceptación posterior | 4% (1) | - | - | 6% (1) | 6% (1) |
| | Opinión negativa | 4% (1) | - | - | 6% (1) | 12% (2) |
| | Crítica | - | - | - | - | 6% (1) |
| | Autodefensa | - | - | - | - | 6% (1) |
| Auxiliares | Opinión positiva | - | - | - | - | 6% (1) |
| | Pausas | 9% (2) | 36% (4) | 23% (3) | 25% (4) | 6% (1) |
| | Referentes | - | - | - | - | 6% (1) |
| Fallo | | - | 9% (1) | 15% (2) | 6% (1) | - |
| Total | | 100% (22) | 100% (11) | 100% (13) | 100% (16) | 100% (17) |

A continuación, se presentan algunos ejemplos dados por los participantes:

1. No, I can't (B9)¹
[No, no puedo].
2. Uh... sorry I can't borrow because I'm saving... and it is important that... I have to save... a lot (I2)
[Uh... lo siento, no puedo pedir prestado porque estoy ahorrando... y es importante que... tengo que ahorrar... mucho].
3. Oh well, actually I need to buy some stuff... I... I can't lend you some money. Sorry (A)
[Bueno, de hecho, necesito comprar algunas cosas... yo... no puedo prestarte dinero. Lo siento].
4. I am sorry, but I cannot lend you money. I need to save it (HI2)
[Lo lamento, pero no puedo prestarte dinero. Necesito ahorrar].

1 Nivel básico, participante número 9.

A través de estos ejemplos podemos observar cómo varía la construcción de las respuestas de cada grupo. El ejemplo 1 utiliza una estrategia directa, acompañada de una razón. El ejemplo 2 muestra las dificultades que tuvo el estudiante intermedio de inglés al producir su respuesta, ya que hace muchas pausas para pensar lo que quiere decir en la segunda lengua y tiene problemas con el uso de palabras *lend* (prestar) y *borrow* (pedir prestado). En el ejemplo 3 se puede ver que quien participó tiene mejor dominio de la L2, ya que emplea una construcción con fórmulas semánticas más variadas y más fluida. Finalmente, el ejemplo 4, a diferencia de las respuestas proporcionadas por el participante de nivel intermedio y el avanzado, se caracteriza por ser una muestra fluida, concisa y clara. Un aspecto importante a resaltar es que los tres casos rechazos, de participantes de nivel B, I y A usan las mismas fórmulas semánticas (*voluntad negativa* y *arrepentimiento*) que hablantes nativos del inglés; sin embargo, el contenido de estas estrategias es diferente.

Situación 2

Las dos personas interlocutoras tienen el mismo poder (-P), pero cada una guarda su distancia (+D) (por ejemplo, un compañero de clase invita a otro a su fiesta de cumpleaños). Como se puede ver en el cuadro 5, los resultados son parecidos a la situación 1; es decir, una vez más los grupos de estudiantes usaron con más frecuencia las estrategias directas, difiriendo del grupo HI.

Aquí se puede observar que, a medida que el nivel de inglés avanza, el uso de esta estrategia es más recurrente. Con respecto al uso de estrategias indirectas, el grupo HI las utilizó más que los grupos de aprendices; sin embargo, se puede ver que el uso de la subestrategia *explicación/razón* fue empleada más por los grupos de estudiantes, observándose que el grupo B la usó más que el grupo HI. Otro aspecto por considerar es un aumento en el número y la variedad de estrategias usadas a medida que el nivel de competencia en la L2 avanza, mientras que el grupo B utilizó en promedio tres estrategias, los grupos I y A emplearon seis, aproximándose al grupo HI que usó nueve (*no directo, voluntad negativa, arrepentimiento, explicación/razón, aceptación futura, crítica, respuesta indefinida, opinión negativa, opinión positiva*).

Cuadro 5
Frecuencia de fórmulas semánticas empleadas en la situación 2

| Fórmulas Semánticas | | Frecuencia de fórmulas semánticas | | | | |
|---------------------|----------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | | LEI-BUAP/ ME | | | | |
| | | HE (N = 6) | B (N = 6) | I (N = 6) | A (N = 6) | HI (N = 9) |
| Directa | No directo | - | - | 5% (1) | - | 12% (2) |
| | Voluntad negativa | 13% (3) | 8% (1) | 11% (2) | 21% (4) | 12% (2) |
| Indirecta | Arrepentimiento | 13% (3) | 31% (4) | 5% (1) | 10% (2) | 6% (1) |
| | Explicación/razón | 17% (4) | 38% (5) | 28% (5) | 21% (4) | 29% (5) |
| | Alternativa | - | - | 5% (1) | - | - |
| | Aceptación posterior | - | - | - | - | 5% (1) |
| | Crítica | - | - | - | - | 5% (1) |
| | Respuesta indefinida | 9% (2) | - | - | - | 5% (1) |
| | Libre de culpa | - | - | 5% (1) | - | - |
| | Evasión | 9% (2) | - | - | - | - |
| | Opinión negative | - | - | - | - | 5% (1) |
| Auxiliares | Opinión positiva | 9% (2) | - | 5% (1) | 10% (2) | 12% (2) |
| | Gratitud | 9% (2) | - | 5% (1) | 5% (1) | 5% (1) |
| | Pausas | 13% (3) | 23% (3) | 17% (3) | 26% (5) | - |
| | Referentes | 4% (1) | - | 5% (1) | 5% (1) | - |
| | Fallo | 4% (1) | - | 5% (1) | - | - |
| | Total | 100% (23) | 100% (13) | 100% (18) | 100% (19) | 100% (17) |

Los siguientes ejemplos fueron tomados de las respuestas proporcionadas por participantes en la situación 2.

5. Uh... sorry I have other things to do (B4)
[Um... lo siento, tengo otras cosas que hacer].
6. Oh! I can't... I have to go with my grandma and I can't (I6)
[Oh! No puedo... tengo que ir con mi abuela y no puedo].
7. Uh... thank you for *invi... invist...* for consider me, I know your party will be good, but I can't to... I can't to go to your party, maybe in this occasion... I can't... I can't go (A4)
[Um... gracias por *invi... invist...* por tomarme en cuenta, pero no puedo... no puedo ir a tu fiesta, quizá en esta ocasión... no puedo... no puedo].

8. I have dinner with my grandmother, so I may not have time. If I get out early I'll come (HI1).
[Cenaré con mi abuela, entonces puede que no tenga tiempo. Si termino antes iré].

El ejemplo 5 es el más corto (en cuanto al número de palabras) y emplea dos estrategias: *una disculpa* y *una explicación/razón* para rechazar la invitación; por el otro lado, el ejemplo 6 (de nivel intermedio) usa más palabras que el del nivel básico y se puede ver que usa dos veces la estrategia de *voluntad negativa* y una *explicación/razón*, esta muestra es la que tiene más similitudes con el ejemplo 8, producido por un nativo del inglés, ya que el tipo de *explicación/razón* que usan es parecida. El ejemplo 7 muestra que, del nivel avanzado, utilizó más palabras y más estrategias (*gratitud, opinión positiva y voluntad negativa*); sin embargo, distinto a lo que se pensaría, tiene muchas dificultades para idear, estructurar y producir su respuesta final, en repetidas ocasiones utilizó la misma estructura gramatical (subrayada), aunado a esto, no pudo construir la forma correcta del verbo invitar (*invite*, en inglés), de modo que terminó utilizando otro verbo. Con esto se puede constatar nuevamente la inconsistencia en el desarrollo de la competencia pragmática del grupo avanzado.

Situación 3

Esta situación se caracteriza porque el poder es mayor (P+) y la distancia es menor (D-) (por ejemplo, la mamá le pide al hijo que asista a la boda de su primo, pero no puede ir porque sus exámenes finales se acercan). Como se puede ver en el cuadro 6, los resultados difieren de la situación 1 y de la situación 2, ya que el uso de estrategias directas aumentó por parte del grupo HI. También se observa que el grupo A no difiere del grupo HI en el uso de estrategias directas, aproximándose más a las normas usadas por participantes nativos del inglés. Al igual que en las otras dos situaciones, la fórmula semántica más empleada por los cinco grupos fue la *explicación/razón*; sin embargo, los dos grupos de estudiantes de nivel I y A hacen un sobreuso de esta estrategia, esto es, más que el grupo de hablantes del inglés; también se puede observar que el uso de la estrategia *arrepentimiento*, por parte de aprendi-

ces del inglés de nivel I (11%) y A (8%), se aproximan al empleado por hablantes del inglés (10%); no obstante, la diferencia que se observa en esta situación es la preferencia del grupo HI por la subestrategia *alternativa* (15%), la cual no fue empleada por los grupos B y A y muy poco por el grupo I.

El cuadro 6 muestra que el nivel intermedio fue el único grupo que usó la estrategia alternativa (5%) y, dado el acercamiento que tiene este porcentaje al del desempeñado por el grupo de español (7%), existe la posibilidad de que se trate de una transferencia pragmática, ya que el estudiantado nativo del inglés (16%) utilizó esta fórmula semántica en mayor medida. Cabe señalar que el empleo de *pausas* es, en esta situación, notorio por parte de los tres grupos de estudiantes (B=27%, I=28% y A=21%), ya que se observa que el grupo HI no las usaron y el grupo HE apenas lo hizo (7%).

Cuadro 6
Frecuencia de fórmulas semánticas empleadas en la situación 3

| Fórmulas semánticas | | Frecuencia de fórmulas semánticas | | | | |
|---------------------|----------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | LEI-BUAP/ ME | | | | |
| | | HE (N=6) | B (N=6) | I (N=6) | A (N=6) | HI (N=9) |
| Directas | No directo | 3% (1) | - | - | - | - |
| | Voluntad negative | 10% (3) | 20% (3) | 5% (1) | 17% (4) | 21% (4) |
| Indirectas | Arrepentimiento | 17% (5) | - | 11% (2) | 8% (2) | 10% (2) |
| | Explicación/razón | 24% (7) | 20% (3) | 28% (5) | 25% (6) | 26% (5) |
| | Alternativa | 7% (2) | - | 5% (1) | - | 16% (3) |
| | Aceptación posterior | - | 7% (1) | - | - | - |
| | Opinión negativa | 7% (2) | - | - | 12% (3) | 5% (1) |
| | Crítica | - | - | - | 4% (1) | - |
| | Autodefensa | 3% (1) | - | - | - | - |
| Auxiliares | Opinión positiva | 7% (2) | - | 11% (2) | - | 5% (1) |
| | Pausas | 7% (2) | 27% (4) | 28% (5) | 21% (5) | - |
| | Referentes | 14% (4) | 20% (3) | 11% (2) | 12% (3) | 16% (3) |
| <i>Opt out</i> | | - | 20% (2) | - | - | - |
| Total | | 100% (29) | 100% (15) | 100% (18) | 100% (24) | 100% (19) |

En cuanto al número de estrategias empleadas, se puede ver que este aumenta conforme al nivel de inglés, mostrando una vez más que el grupo A empleó el mayor número de estas (24), sobrepasando ligeramente al grupo de hablantes del inglés (19). Otro punto relevante es el uso de *opt out*, siendo el grupo de nivel básico (20%) el que optó por no responder a la situación, uno de los motivos puede ser el bajo nivel de inglés, el cual no les permitió elaborar un rechazo. Rose y Ono (1995) consideran que la opción de no contestar (*opt out*) puede demostrar la incapacidad para realizar un acto de habla debido a la limitada habilidad lingüística. A continuación, se muestran algunos ejemplos producidos por los grupos analizados en el estudio.

9. Discúlpame con Dani, igual me gustaría estar ahí, pero hay cosas más importantes que una festejación... digo una boda. Tengo que pasar estos exámenes (HE5)²
10. Uh, mom I have an exam the next day. I won't go to the wedding, because I need to study (B5)
[Uh, mamá tengo un examen al día siguiente. No iré a la boda porque necesito estudiar].
11. Oh mom... hum... tomorrow I have a... exam... and I can't so I have to study [I6]
[Oh mamá... um... mañana tengo un... examen... y no puedo, entonces tengo que estudiar].
12. Oh well, I can't go, mom. I have a lot to... I have to [?] these nights... I have two exam. I don't want to go either (A6)
[Bueno, no puedo ir, mamá. Tengo mucho... tengo que [?] estas noches... tengo dos examen. No quiero ir de todos modos].
13. Mom, I will send my cousin a wedding gift, but I cannot go to the wedding because I need to study (H12)
[Mamá, le enviaré a mi primo un regalo de boda, pero no puedo ir a la boda porque tengo que estudiar].

En el ejemplo 9 se puede observar que la persona participante hace uso de fórmulas semánticas como *arrepentimiento*, *voluntad negativa*, *opinión positiva* y *explicación/razón*; siendo esta última empleada en dos ocasiones. El patrón que sigue (por ha-

2 HE5 = Hablante nativo del español, participante 5.

blante nativo del español) también es empleado en los ejemplos 10, 11 y 12, esto podría indicar que es una conducta propia de la cultura mexicana el dar dos explicaciones en situaciones donde la relación de estatus social es mayor [+] y la distancia menor [-]; por el contrario, el ejemplo 13 (producido por hablante nativo del inglés), utiliza una *explicación*, además de emplear *alternativa*, *voluntad negativa* y *referente*; en el caso de la *alternativa* usó una bastante apropiada con relación al contexto. Ahora bien, a diferencia de esto, las respuestas proporcionadas por estudiantes del inglés no fueron apropiadas a las circunstancias sociales, como se puede observar en los ejemplos 14 y 15.

14. Mom, I need to study. I'm sorry. Otherwise, I can go for a while and come back early because I have to study (I4)
[Mamá, tengo que estudiar. Lo lamento. O si no, pues puedo ir un ratito y me regreso temprano porque tengo que estudiar].
15. Ok, uh.. uh... I will go to the wedding just... a few time and then... I... I will... study for my exam (I3)
[Ok, um.. um.. iré a la boda solo... por un rato y después... yo... yo... estudiaré para mi examen].

En estos dos ejemplos las *alternativas* proporcionadas fueron más bien aceptaciones a la orden, lo cual no fue el propósito de la situación planteada.

Situación 4

En esta situación tanto el poder (+ P) como la distancia (+ D) son mayores con respecto al otro interlocutor (por ejemplo: un extraño le pide a otro llenar una encuesta). El cuadro 7 muestra que el grupo HI (7%) casi no utilizó estrategias directas, mientras que el B (21%) y A (19%) las empleó de forma recurrente. Con respecto al uso de estrategias indirectas, se puede observar que al igual que en las otras tres situaciones hay una preferencia por *explicación/razón* y *arrepentimiento* por los cinco grupos analizados; sin embargo, a medida que el nivel de inglés aumenta, el estudiantado usa con mayor frecuencia la subestrategia *explicación/razón*, aproximándose a las normas empleadas por los hablantes nativos del inglés. Caso contrario se observa en el uso de la subestrategia *arrepentimiento*, ya que el grupo de avanzados casi no la emplea; mientras

que el uso de esta por parte del básico e intermedio se equipara con el de hablantes del inglés. Otro aspecto importante que mencionar entre los grupos es la preferencia por las *pausas*, las cuales fueron utilizadas por B y A. Llama la atención que el grupo de intermedios sea el único que en esta situación haya optado por no dar una respuesta, ya que consideraron que no tenían los medios lingüísticos para realizarla.

Cuadro 7
Frecuencia de fórmulas semánticas usadas en situación 4

| Fórmulas semánticas | | Frecuencia de fórmulas semánticas | | | | |
|---------------------|----------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | | LEI-BUAP/ ME | | | | |
| | | HE (N = 6) | B (N = 6) | I (N = 6) | A (N = 6) | HI (N = 9) |
| Directas | Voluntad negativa | 12% (3) | 21% (3) | 6% (1) | 19% (3) | 7% (1) |
| Indirectas | Arrepentimiento | 32% (8) | 28% (4) | 31% (5) | 12% (2) | 36% (5) |
| | Explicación/razón | 36% (9) | 21% (3) | 31% (5) | 37% (6) | 43% (6) |
| | Aceptación posterior | 12% (3) | - | 12% (2) | 6% (1) | - |
| Auxiliar | Opinión positiva | 4% (1) | - | - | - | 7% (1) |
| | Pausa | 4% (1) | 21% (3) | 6% (1) | 25% (4) | 7% (1) |
| | Referente | - | - | 6% (1) | - | - |
| | <i>Opt out</i> | - | - | 6% (1) | - | - |
| | Fallo | - | 7% (1) | - | - | - |
| | Total | 100% (25) | 100% (14) | 100% (16) | 100% (16) | 100% (14) |

A continuación, se muestran algunos ejemplos producidos por los grupos analizados.

16. Sorry guys I don't have much time so... maybe next time (I2)
[Lo siento, chicos. No tengo mucho tiempo así que... quizá en la próxima].
17. I'm really busy right now and I can't stay to take the quiz but probably in another moment. So a bad time for me right now (A2)
[Estoy realmente ocupado ahora y no puedo quedarme a hacer el cuestionario, pero probablemente en otro momento. No es un buen momento ahora].

En el ejemplo 16, el participante utiliza un *arrepentimiento* al inicio de la respuesta, seguido de una *explicación/razón* y de la *aceptación futura*. En el ejemplo 17 (de nivel avanzado), contrario a lo que se esperaba, estructuró una respuesta innecesariamente más extensa. Esto se puede observar de igual modo en los siguientes ejemplos:

18. Oh... I'm sorry but... I... go late for my job so I can't help you (B2)
[Oh... Lo siento, pero... yo... voy tarde al trabajo así que no puedo ayudarlos].
19. Oh, I'm late, so sorry. I can't do it. But... maybe in other moment (I3)
[Oh, voy tarde, lo siento. No puedo hacerlo. Pero... quizá en otro momento].
20. Hum, but I can't answer your... your question and, just, I have some minutes to... to do my... my... I don't know... my activities (A4)
[Um, pero no puedo responder tu... tu pregunta y, sólo, tengo algunos minutos para... para hacer mi... mi... no lo sé... mis actividades].
21. Sorry, I can't help you. I don't know about the subject (HI5)
[Perdón, no puedo ayudarlos. No sé sobre el tema].

Aquí vemos la diferencia drástica que hay entre las respuestas, de las cuales destaca la 20, tomando en cuenta que las respuestas 18 y 21 son precisas y concisas, es interesante ver que el ejemplo 20 no se asemeja a la respuesta dada por la persona nativa del inglés (ejemplo 21), ya que su contenido es confuso, repetitivo, lleno de pausas y demasiado largo.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este artículo fue analizar los patrones de desarrollo de los rechazos producidos por estudiantes de inglés como lengua extranjera en tres niveles de competencia: básico, intermedio y avanzado. El análisis de los resultados arrojó tres importantes aspectos: primero, en las cuatro situaciones de tres grupos de estudiantes utilizaron las estrategias directas con casi la misma frecuencia que el grupo de hablantes del inglés, siendo la subestrategia *voluntad negativa* la más recurrente, principalmente en las

situaciones donde la distancia entre los interlocutores era menor. Es importante mencionar que, sólo en estas situaciones, el grupo de estudiantes avanzados usó más esta estrategia que el grupo de hablantes del inglés.

Segundo, en cuanto al uso de estrategias indirectas, los cinco grupos analizados las utilizaron más que las directas, y habiendo una preferencia por *explicación/razón*. Las diferencias mostradas en los resultados se observan en el número y la combinación de estrategias indirectas empleadas por hablantes nativos del inglés y los tres grupos de estudiantes. Quienes usaron más estrategias fueron hablantes del inglés, pero a medida que el nivel de inglés aumentó, el número de estrategias también aumentó. Bella (2016) encontró que a medida que el estudiantado avanza en el nivel de la L2, las estrategias son más variadas y el número es mayor. El uso y combinación de diferentes estrategias en cada situación refleja no sólo la competencia lingüística, sino también su conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático de la segunda lengua.

Tercero, hubo diferencias entre los grupos de estudiantes y el de hablantes del inglés con respecto al contenido, parafraseo y estructura de ciertas estrategias indirectas, específicamente en el uso de la *explicación/razón* y la *alternativa*. Aunque la *explicación/razón* fue la más empleada por los cinco grupos en todas las situaciones, se puede ver una clara diferencia en el contenido de las explicaciones entre hablantes del inglés y estudiantes; por ejemplo, en la situación 3, mientras dan varias *explicaciones/razones* para no contestar una encuesta, hablantes del inglés dan sólo una que explica la falta de conocimiento para realizar lo que le solicitan. Con respecto a las *alternativas*, estaban estructuradas como aceptaciones, usando afirmaciones y formas imperativas; por otro lado, hablantes nativos del inglés usaron otro tipo de estructuras como interrogaciones o negaciones. Los resultados aquí planteados coinciden con los obtenidos por Bella (2014), quien encontró que las respuestas de estudiantes de griego diferían en cuanto al contenido y precisión de hablantes nativos; además, las respuestas en este estudio, en especial las del nivel avanzado, fueron más extensas y vagas que las de hablantes nativos del inglés.

Estos resultados nos muestran que los rechazos resultan ser estructuras complejas. El uso de este particular acto de habla requiere no sólo del dominio de la competencia gramatical, sino también de un profundo conocimiento sociopragmático y pragmalingüístico. La combinación y variedad de estrategias empleadas en las repuestas muestran que a medida que se aumenta el nivel de lengua, el estudiantado hace uso de su competencia gramatical para comunicar sus intenciones. Sin embargo, se puede ver que en el caso del nivel avanzado esto no se observa, aunque sus respuestas son más largas, muchas de estas son redundantes, imprecisas e inapropiadas para la situación donde se producen, tal y como se mostró en los ejemplos.

La inconsistencia en el desarrollo de la competencia pragmática es uno de los resultados más interesantes en esta investigación. Contrario a lo que se esperaba, las respuestas del grupo intermedio se aproximaron más a las del grupo de hablantes del inglés que las de los avanzados. Esto en parte puede deberse a que, en los niveles avanzados, sus clases de lengua meta han finalizado y además el número de materias de contenido en inglés ha disminuido, lo que implica menos interacción de la lengua meta dentro y fuera del aula. La falta de interacción comunicativa y la falta de instrucción pragmática en inglés no refuerza el conocimiento pragmático (Cohen, 2008; Kasper y Rose, 2002). Esto también muestra que a medida que el nivel de competencia avanza, se hace más patente la falta de conocimiento pragmático en la lengua extranjera y que este no se refleja en la competencia lingüística. Es decir, el conocimiento lingüístico es necesario para poder construir un rechazo, pero no es suficiente para que una respuesta sea aceptada y apropiada a las circunstancias contextuales donde se produce. De acuerdo con Bardovi-Harlig (1999), un nivel alto de competencia lingüística en la L2 no garantiza un nivel alto de conocimiento pragmático en esta; por lo tanto, si queremos ser hablantes competentes en un segundo idioma, debemos desarrollar tanto el conocimiento gramatical como el conocimiento pragmático de dicha lengua.

Referencias

- Bachman, Lyle (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1999). Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics. *Language Learning*, 49: 677-713.
- Beebe, L.; Takahashi, T. y Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic Transfer in ESL Refusals. En: R. Scarcella, E. Andersen, y S.D. Krashen (Eds.), *On the Development of Communicative Competence in a Second Language* (pp. 55-73). Heinle y Heinle Publishers.
- Bella, Spyridoula (2014). Developing the Ability to Refuse A Cross-Sectional Study of Greek FL Refusals. *Pragmatics*, 61: 35-62.
- Bella, Spyridoul (2016). Offers by Greek FL Learners: A Cross-Sectional Developmental Study. *Pragmatics*, 26 (4): 531-562.
- Brown, Penelope y Levinson, Stephen (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Canale, Michael y Swain, Merrill (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47.
- Chen, Xing; Ye D, Lei y Zhang, Yanyi (1995). Refusing in Chinese. En: G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Chinese as Native and Target Language* (pp. 119-163). University of Hawai Press.
- Cohen, Andrew (2008). Teaching and Assessing L2 Pragmatics: What Can We Expect from Learners? *Language Teaching*, 41: 213-235.
- Crandall, Elizabeth y Basturkmen, Helen (2004). Evaluating Pragmatics-Focused Materials. *ELT Journal*, 58(1): 38-49.
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Eslami, Zohreh (2010). Refusals: How to Develop Appropriate Refusals. En: A. Martínez-Flor y E. Usó-Juan (Eds.), *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues* (pp. 217-234). John Benjamins Publishing Company.
- Félix-Brasdefer, César (2004). Interlanguage Refusals: Linguistic Politeness and Length of Residence in the Target Community. *Language Learning*, 54(4): 587-653.
- Gass, Susan y Houck, Noël (1999). *Interlanguage Refusals: A Cross-Cultural Study of Japanese-English*. Mouton de Gruyter.
- Goffman, Ervin (1967). On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. En: *Interactional rituals: Essays on Face-to-Face Behavior*. Doubleday Anchor Books.

- Halenko, Nicola y Jones, Christian (2011). Teaching Pragmatic Awareness of Spoken Requests to Chinese EAP Learners in the UK: Is explicit instruction effective? *System*, 39(2): 240-250.
- Halenko, Nicola y Jones, Christian (2017). Explicit Instruction of Spoken Requests: An Examination of Pre-Departure Instruction and the Study Abroad Environment. *System*, 68: 26-37.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.
- Kasper, Gabriele y Schmidt, Richard (1996). Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 149-169.
- Kasper, Gabriele (1992). Pragmatic Transfer. *Second Language Research*, 8(3): 203-231.
- Kasper, Gabriele y Rose, Kenneth (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Blackwell Publishers.
- Leech, Geoffrey (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- Levinson, Stephen (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Martínez-Flor, Alicia y Usó-Juan, Esther (2011). Research Methodologies in Pragmatics: Eliciting Refusals to Requests. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 11: 47-87.
- Pomerantz, Anita (1984). Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turns Shapes. En: J. Maxwell Atkinson y J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*. Cambridge University Press.
- Rose, Kenneth (2002). An Exploratory Cross-Sectional Study of Interlanguage Pragmatic Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 27-67.
- Rose, Kenneth y Ono, Reiko (1995). Eliciting Speech Act Data in Japanese: The Effect of Questionnaire Type. *Language Learning*, 45: 191-223.
- Schauer, Gila (2009). *Interlanguage Pragmatics Development*. Continuum International Publishing.
- Thomas, Jenny (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4(2): 91-109.
- Weizman, Elda (1993). Interlanguage Requestive Hints. En: G. Kasper y S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 123-137). Oxford University Press.
- Wierzbicka, Anna (1991). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Mouton de Gruyter.
- Yule, George (2000). *Pragmatics*. Oxford University Press.