



UNIVERSIDAD
DE BURGOS

Máster en Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera



UNIVERSIDAD DE BURGOS

**Facultad de Humanidades y
Comunicación**

**(DES)CORTESÍA EN EL AULA DE ELE: LA DICOTOMÍA
TÚ/USTED Y SUS IMPLICACIONES PRAGMÁTICAS EN LOS
RUSOHABLANTES EN ESTONIA
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

Autor: José María Rico Mateos

Director: Raúl Urbina Fonturbel

Mayo de 2022

RESUMEN: Aprender una lengua no debe basarse solo en memorizar vocabulario y gramática, sino que también se debe aprender a usar la lengua de manera adecuada en cada situación, lo cual es estudiado por la pragmática. De transferir las reglas pragmáticas de la L1 al español, es posible que los aprendientes sufran lo que se denomina interferencia pragmática, ya que no todos los actos de habla se realizan igual en todas las culturas o lenguas. Un claro ejemplo de esto es el uso de los pronombres T/V. Después de un periodo de observación a un grupo de aprendientes rusohablantes dentro del estrato bilingüe de Estonia en Bachillerato Internacional, se puso de manifiesto que no usaban esta distinción de la misma forma que un nativo hispanohablante. Para este trabajo, después de realizar una encuesta previa de uso de estos pronombres en ambas lenguas, se diseñó una secuencia didáctica basada en la metodología del extrañamiento y usando escenas de series de televisión españolas con el objetivo de que los alumnos interiorizaran el uso correcto de esta dicotomía y aprendieran a desenvolverse correctamente en conversaciones básicas de situaciones formales e informales. Los grupos de aprendientes que participaron en este trabajo están divididos en el grupo de control y el de la investigación. La unidad didáctica se implementó en el grupo de la investigación y se hicieron pruebas a ambos para comprobar los resultados. Este estudio pretende ser un ejemplo de estudio pragmático en ELE que puede llevarse a cabo con hablantes de lenguas eslavas, cuyas expectativas pragmáticas son similares.

PALABRAS CLAVE: pragmática en ELE, dicotomía T/V, Bachillerato Internacional, Estonia, interferencia pragmática.

ABSTRACT: Learning a language should not only be based on memorizing vocabulary and grammar, but also learning how to use the language in each communicative exchange should not be disregarded, which is what pragmatics studies. Due to a negative transfer of the pragmatic rules of the L1 to the L2, students might experience a pragmatic interference, since not every speech act is performed the same way in every culture or language. A clear example of this is the use of the T/V pronoun dichotomy. After an observation period of a group of Russian-speaker learners within the bilingual sphere of Estonia and in the system of the International Baccalaureate, it was clear that they could not use this distinction the same way as a native Spanish speaker. For this paper, after delivering a survey on the use of these pronouns in both languages, a didactic unit was designed based on the methodology of the estrangement and using scenes from Spanish TV shows, under the objective of the students assuming the correct use of these pronouns and learning how to effectively communicate in basic exchanges in formal and informal situations. The group of learners who participated in this investigation were divided into the control group and the research group. The didactic unit was implemented only in the research group and tests were delivered to both groups in order to compare the results. This investigation aims at being an example of how a pragmatic study in Spanish as a Foreign Language could be carried out with Slavic-languages speakers, whose pragmatic expectations are similar.

KEYWORDS: pragmatics in Spanish as a Foreign Language, T/V dichotomy, International Baccalaureate, Estonia, pragmatic interference.

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN	4
2.OBJETIVOS	6
3.ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
3.1 LA PRAGMÁTICA Y LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA: ASPECTOS RELEVANTES EN EL APRENDIZAJE DE ELE	8
3.1.1 LA PRAGMÁTICA Y EL CONTEXTO.....	8
3.1.2 LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA	10
3.2 LA INTERFERENCIA PRAGMÁTICA: DISTINTOS TÉRMINOS PARA UN MISMO FENÓMENO	13
3.2.1 ERROR PRAGMÁTICO.....	13
3.2.1 DISONANCIA COMUNICATIVA	14
3.2.3 EL MALENTENDIDO.....	15
3.2.4 LA INTERFERENCIA PRAGMÁTICA.....	16
3.3 LA (DES)CORTESÍA COMUNICATIVA	17
3.3.1 TEORÍAS DE LA (DES)CORTESÍA	18
3.3.2 LA (DES)CORTESÍA EN ELE.....	20
3.4 EL USO DE TÚ Y USTED EN ESPAÑOL Y RUSO	21
3.4.1 USO DE TÚ Y USTED EN ESPAÑOL.....	22
3.4.2 USO DE <i>ТЫ</i> Y <i>ВЫ</i> EN RUSO	24
4.HIPÓTESIS	26
5.METODOLOGÍA	26
5.1 CONTEXTO DE LOS PARTICIPANTES	27
5.2 ENCUESTA DE USO DE LOS PRONOMBRES EN ESPAÑOL Y EN RUSO	29
5.3 SECUENCIA DIDÁCTICA	32
5.3.1 METODOLOGÍA DIDÁCTICA.....	32
5.3.2 PROCEDIMIENTO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	33
5.3.3 EVALUACIÓN.....	36
6.RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS	38
6.1 FASE PREVIA	38
6.2 FASE DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN	44
6.2.1 GRUPO DE CONTROL.....	44
6.2.2 GRUPO DE LA INVESTIGACIÓN	46
6.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DE EVALUACIÓN	47
7.LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	49
8.CONCLUSIONES	52
BIBLIOGRAFÍA	54
ANEXOS	58

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos que se plantea una persona al empezar a estudiar una lengua extranjera es el de poder comunicarse con hablantes nativos de dicho idioma en diversos ámbitos, ya sea laboral, personal o de ocio. Muchos estudiantes poseen la concepción errónea de que aprender una nueva lengua solo consiste en saber las reglas gramaticales de memoria y aprender vocabulario sin ningún tipo de conexión con el uso real de la lengua. No obstante, los hablantes nativos tienen unas expectativas de cómo debe comportarse tanto él como su interlocutor debido a las diferentes representaciones mentales que pueda tener, por lo que, de no realizarse, verbigracia, un acto de habla de la manera esperada por el hablante nativo, podría producirse un error pragmático o interferencia. Los errores gramaticales no suelen provocar graves malentendidos o incluso enfados en el interlocutor, pero uno de corte pragmático o sociolingüístico puede causar mayores sentimientos negativos (Escandell Vidal, 2009).

El término anglosajón *pragmatic failure* fue definido por Thomas (1983) como la incapacidad de entender el mensaje implícito que está en lo que se dice, adoptándose en español la traducción de *error pragmático* según el CVC, mientras que otros autores prefieren el término *interferencia* (Escandell Vidal, 2009; Escandell Vidal, 2013; cf. Ramos González, 2015). Existen dos tipos de interferencia: la pragmalingüística, cuando el hablante es incapaz de reconocer la fuerza ilocutiva del mensaje o emplea una fórmula cuyo uso no coincide de manera adecuada con la lengua meta; y la sociopragmática, cuando el hablante traslada sus creencias y valores culturales y pragmáticos y usa unas palabras inadecuadas para el contexto situacional del momento (Thomas, 1983). En ocasiones es difícil diferenciar entre estos dos tipos de interferencia, por lo que la autora Zamborlin adoptó el término *disonancia comunicativa*, una situación en la que el hablante, de forma deliberada o no, transmitía una acción lingüística de una manera que era percibido como correcta desde el punto de vista gramatical por el interlocutor, pero rompía el ritmo armonioso de la conversación (Zamborlin, 2007, p. 21). Para este trabajo se optará por el término interferencia pragmática, mucho más extendido en la literatura en español.

Las interferencias pragmáticas pueden causar desde momentos graciosos hasta graves malentendidos, ya que incluso si se comparte una lengua cada hablante tiene predilección por una forma lingüística (Kecskes, 2007; Zamborlin, 2007; Padilla Cruz, 2013). Esto

puede estar originado en una baja competencia pragmática en los estudiantes, la capacidad para usar los recursos lingüísticos adecuados según cada situación (Barron, 2003). Si en el ámbito de la clase de ELE no se le presta la suficiente atención al desarrollo de la competencia pragmática, los alumnos podrían aprender a usar la lengua de manera inadecuada, pudiéndose ver abocados a experimentar malentendidos de diversa índole.

Teniendo estos conceptos descritos de forma básica e introductoria, y a los que se volverá en la sección dedicada a la revisión de la teoría pertinente, nació la base para este Trabajo de Fin de Máster. A lo largo del presente trabajo se tratará la importancia de la pragmática y de desarrollar la competencia pragmática en los alumnos en la clase de ELE, más concretamente sobre la (des)cortesía en un grupo compuesto en su totalidad por estudiantes de diversas procedencias, pero cuya lengua materna es el ruso. Por conocimientos propios del autor de estas páginas de la lengua rusa, se previeron algunos puntos conflictivos entre las dos lenguas desde el punto de vista pragmático y se eligió uno que se comprobó como problemático en el trato con los alumnos: el uso de tú y usted en español en contraposición con el ruso. En esta lengua eslava el uso de los formalismos, no solo en el pronombre *вы* (*usted* o *ustedes*) y la forma verbal, es mucho mayor que en español. Un simple saludo informal a un profesor puede provocar que esta persona se ofenda y el alumno tenga consecuencias a largo plazo, mientras que en español puede asociarse el uso de usted con el tratamiento con personas de edad avanzada, llegando incluso a ofender su uso. Estas diferencias podrían ser la causa de una interferencia sociolingüística entre las dos lenguas si no se trata en estadios iniciales de la lengua, ya que podría llegar a fosilizarse.

Para comenzar este trabajo se revisó el currículum de los alumnos de los grupos experimental y de control, pertenecientes al *Bachillerato Internacional*, y se comprobó que no hay ni una sola referencia a la pragmática, ya que todo el curso está centrado en tener los conocimientos gramaticales y de comprensión suficientes para aprobar el examen final hecho por *IB*. Al tener más libertad en la programación de uno de los cursos, se tomó la decisión de usar esta ventana para trabajar la competencia pragmática y el uso de *tú* y *usted* más concretamente por este uso incorrecto ya detectado.

Para la realización del estudio, primero se creó un cuestionario en español y en ruso sobre la percepción de *tú* y *usted* y de *ты* y *вы* que se hizo con hablantes nativos para comprobar la hipótesis inicial de que el uso de *usted* en español está mucho más reducido que en ruso y entender qué parámetros de uso son los más comunes. Una vez comprobado esto, se

diseñó una unidad didáctica adaptada según la cantidad de horas semanales de clase de español de los alumnos y una vez terminado esto se hicieron dos pruebas, una en el grupo que recibió instrucción explícita para mejorar su competencia pragmática y usar correctamente la diferencia entre *tú* y *usted*, y otro que no recibió ningún tipo de instrucción más allá del mínimo comentario que se hace en el libro de texto que se usa por imposición para seguir el programa de *IB*.

Este trabajo tendrá siete secciones principales después de esta introducción: primero se plantearán los objetivos del trabajo para después hacer una revisión de la literatura más pertinente. Una vez revisado esto, se incluirán las hipótesis que se plantean para esta investigación. A continuación, se introducirá una sección dedicada a la metodología e instrumentos utilizados, se presentarán los datos recogidos de la investigación empírica y su la discusión, y una sección donde se plantean las limitaciones de este estudio y las posibles futuras líneas de investigación que ofrece. Por último, se ofrecerá una conclusión teniendo todo lo hecho para este trabajo en cuenta, junto con la lista de bibliografía consultada y los anexos con el material empleado.

2. OBJETIVOS

Una vez se revisó el currículum de la asignatura de *Español ab initio* del *Bachillerato Internacional*, se pudo observar como la interacción y la pragmática no tienen ni tan siquiera cabida en este programa. El examen final oral de la asignatura se basa en descripciones y responder a preguntas, por lo que es imposible valorar el nivel de competencia pragmática y adecuación de los alumnos. Ya que el curso de *Pre- IB* de la escuela tiene total libertad frente al cerrado currículum del *Programa del Diploma* (equivalente a 1º y 2º de Bachillerato), se optó por incluir unos mínimos de enseñanza de pragmática para intentar construir un andamiaje básico.

El objetivo principal de este trabajo es el de la creación de una secuencia didáctica destinada a la comparación entre el uso de los pronombres informales y formales de la lengua extranjera, el español; y su lengua materna, el ruso; y su correcto uso en la lengua meta. Así, los alumnos evitarían una interferencia muy aparente entre las dos lenguas que era constante en el trato con el profesor, y que de no tratarse desde el inicio podría fosilizarse y causar estos malentendidos en el futuro. El objetivo secundario sería suplir una de las principales carencias del programa del *Bachillerato Internacional* en cuanto a la enseñanza de idiomas, introduciendo el componente pragmático y sociocultural en la

clase de ELE, además de toda la práctica de todas las destrezas que se lleva a cabo durante la unidad didáctica, sin ser el desarrollo de estas habilidades el objetivo directo de la misma.

Las secuencias están basadas en el fenómeno del extrañamiento (cf. Jiménez-Ramírez, 2019) y se basan en la visualización de ejemplos escogidos de series españolas que representan una situación cotidiana o lo más real posible. Mediante esta visualización y su posterior trabajo didáctico, los alumnos podrían ver cómo se realiza el uso de estos pronombres por hablantes nativos, qué puede ocasionar su uso incorrecto y las grandes diferencias que existen entre su lengua materna y el español después de superar este periodo de extrañamiento.

Se espera que los estudiantes empiecen así a desarrollar su competencia pragmática en español, ya que no habrá muchas oportunidades en cursos posteriores, y asuman que los actos de habla y las formas de dirigirse a otra persona no se basan en una simple traducción de su lengua materna a la extranjera.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para esta sección se ha realizado una revisión de los trabajos de mayor relevancia y de los más actuales en el campo correspondiente para respaldar las hipótesis y la propuesta didáctica de la segunda parte del trabajo. Numerosos estudiosos han determinado que la enseñanza de la pragmática en clase no solo es posible, sino que también es beneficiosa para los alumnos, permite un mayor acercamiento al uso real de la lengua y los códigos culturales, y aquellos que han recibido una instrucción pragmática explícita obtienen mejores resultados (Fernández, 2002; Culpeper et al., 2018; Taguchi & Kim, 2018). Esta sección se dividirá en cuatro subsecciones: en la primera se tratarán la pragmática y la noción de competencia pragmática; en la segunda, la interferencia pragmática con una revisión de los diferentes términos; en la tercera, se hará una breve revisión del concepto de la (des)cortesía comunicativa a lo largo de la historia; y en la última se revisará el uso de *tú* y *usted* en español y en ruso. Todas estas cuestiones están relacionadas con la pragmática y son de gran importancia en esta disciplina, pero se presentarán de manera separada por su relevancia con respecto a este trabajo y la investigación realizada.

3.1 LA PRAGMÁTICA Y LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA: ASPECTOS RELEVANTES EN EL APRENDIZAJE DE ELE

3.1.1 LA PRAGMÁTICA Y EL CONTEXTO

Antes de tratar de dar una definición de qué es la pragmática, primero se hace necesario señalar de qué dimensión se parte. Las dos más comunes son la social y la cognitiva. Mientras que la social está centrada en los hablantes y en su proceso de producción del discurso, regido a su vez por el contexto comunicativo; la dimensión social se concentra en el oyente y su proceso de interpretación, viendo la pragmática como un proceso psicológico regido por las representaciones mentales propias y pudiendo así elegir la interpretación adecuada según el contexto y los demás factores (Garcés Conejos, 2001). Para este trabajo se partirá de la dimensión cognitiva, puesto que estos procesos mentales están en gran medida relacionado con la fuente de las interferencias pragmáticas que serán descritas más adelante. Una vez definido esto, se procede a dar una definición de la pragmática, aunque sea una disciplina difícil de concretar. María Victoria Escandell Vidal la definió en su importantísima obra como:

“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” (Escandell Vidal, 2013, p. 14).

Esta definición, originaria de 1996, no se aleja de lo que propusieron algunos autores en otras lenguas como Crystal (1997) o Rose y Kasper (2001), indicando que la pragmática se centraba en los estudios de la lengua en el uso real, prestando especial atención a las preferencias por determinadas estructuras lingüísticas de los hablantes y la acción comunicativa también en un contexto determinado. Por último, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (2008) define a la pragmática como “la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores”, incluyendo de nuevo la importancia de la situación comunicativa. Tras la revisión en 2013 de la obra originaria de 1996, parece que la definición aportada por Escandell Vidal continúa siendo lo bastante completa como para partir de ella. Así, se debe prestar especial atención a la lengua en su uso real y, como menciona Escandell, en la situación comunicativa concreta. Esto lleva a otro aspecto de la pragmática de vital importancia a la hora de utilizar una lengua, no solo extranjera, sino también materna: el contexto.

El contexto también plantea dificultades para dar una definición acertada. Para algunos autores como Halliday (1994) y Widdowson (2004) el contexto es un fenómeno dinámico que posee tres dimensiones: el contexto situacional o el momento en el que se emite un discurso; el contexto verbal, referido a los elementos lingüísticos; y el contexto cultural o conocimiento del mundo, que concierne a los elementos culturales compartidos por una comunidad lingüística o cultural, ya que la cultura puede afectar en gran medida a la lengua (Jiménez-Ramírez, 2019; Ramos González, 2015; Widdowson, 2004; Halliday, 1994). Por otro lado, las dos primeras definiciones del *DLE*¹ hacen referencia al “entorno” lingüístico de una frase y al físico o histórico de un hecho, obviando este contenido cultural. No obstante, otros autores optan por romper con estas definiciones y criticar las propuestas por Halliday, especialmente la de contexto situacional. Uno de estos autores es Teun van Dijk, que en su obra de 2013 habla de “modelos contextuales” y unifica todas las dimensiones (2013: 10). Según van Dijk, estos modelos son los que rigen la producción y recepción del discurso y los que dan las herramientas necesarias a los hablantes para ajustar el discurso del hablante y las inferencias del receptor, además de ser una base para la teoría de la pragmática (Van Dijk, 2013). Podría tomarse entonces al contexto como lo describió también Escandell Vidal, ya que “abarca todo el conjunto general de representaciones del mundo que hacen los hablantes y [...] contiene conocimientos, creencias, supuestos, opiniones, desde lo más objetivo a lo más subjetivo (Escandell Vidal, 2009: 97).

Es innegable que el contexto, entendido por cualquiera de las definiciones aquí planteadas, tiene un papel de suma importancia en la comunicación, intercultural o entre nativos. Un hablante siempre adecuará su discurso según el momento y con quién esté hablando, verbigracia, no se formulará la misma expresión lingüística para hacerle una sugerencia a un amigo o a un jefe. Es importante saber adecuar el discurso al contexto, pero esto no se hace de la misma manera en español y en otras lenguas como las eslavas, siendo el ruso central en este estudio. Los hablantes pueden estar hablando en una lengua común (en el caso de este estudio, en español) pero tendrán “maneras preferidas de decir y escuchar cosas”, o lo que es lo mismo, diferentes expectativas pragmáticas (Kecskes, 2007: 192). El saber emplear las estrategias adecuadas para los hablantes nativos,

¹ Cf. <https://dle.rae.es/contexto?m=form>

dependerá del nivel de competencia pragmática de los alumnos, término que se describe en la siguiente subsección.

3.1.2 LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Para entender qué es la competencia pragmática, primero es necesario hablar sobre la competencia comunicativa. A lo largo de las últimas décadas, dicha competencia ha sido definida y clasificada de diferentes maneras por algunos autores, omitiendo algunos incluso la competencia pragmática o dándole otro nombre. La competencia comunicativa hace referencia al uso de lenguaje correcto desde el punto de vista gramatical, pero también adecuado al contexto según Hymes (citado en Cenoz Iragui, 2004). La definición aportada por Hymes en 1972 rompió con la propuesta por Chomsky, que hablaba de competencia lingüística, aunque solo incluía elementos gramaticales. Más tarde, Chomsky reconocería que también existe la competencia pragmática, que involucra al uso apropiado de esas muestras de lengua (Cenoz Iragui, 2004). Existen diferentes modelos de competencia comunicativa, propuestos por diversos autores. En el modelo de Canale y Swain (1980 y revisado por Canale en 1983) dividen a la competencia comunicativa en tres: gramatical, estratégica y sociolingüística. La pragmática entraría dentro de esta última, ya que los hablantes de adhieren a unas normas sociales y culturales que afectan al uso y comprensión de la lengua (Koike & Pearson, 2021; Cenoz Iragui, 2004). Posterior a este, el modelo de Bachman y Palmer (1990 y revisado en 1996) clasifican a la competencia pragmática como una de las más importantes y la subdividen en competencia ilocutiva y sociolingüística. Por primera vez, se distinguía entre el uso de la lengua para ejecutar funciones comunicativas y las normas sociales que regían esos usos, pero integrando todo dentro de la competencia pragmática (Koike & Pearson, 2021). Existen otros modelos, como el de Faerch (1984), Celce-Murcia et al. (1995) o el de Ifantidou (2011), quien también considera la comprensión y no solo la producción como los modelos descritos anteriormente (citado en Koike & Pearson, 2021 y Cenoz Iragui, 2004).

Como en la sección anterior y como en las posteriores, en pragmática parece de gran dificultad encontrar una definición o un modelo claro que se pueda adoptar y parece que siempre hay que decantarse por uno. En el caso de este trabajo, se va a partir de lo propuesto en el *MCER*, que también es comentado por Bélkina & Torres (2019). En el texto revisado de 2020, la competencia pragmática y la sociolingüística están al mismo nivel dentro de la competencia comunicativa. En el *MCER*, se entiende por competencia

pragmática al “uso en sí de la lengua en la (co)construcción del texto”, además de al conocimiento necesario para estructurar los mensajes, emplear funciones comunicativas y organizar correctamente el mensaje (Consejo de Europa, 2020: 153). Aquí se pone de manifiesto además la estrecha relación que tiene la pragmática con la gramática y la sintaxis. Como menciona Gutiérrez Ordóñez (2021), la codificación de las clases gramaticales y los aspectos oracionales de la sintaxis deben procesarse bajo el prisma de la pragmática para su realización adecuada.

Una vez revisados los diferentes modelos y las definiciones de competencia pragmática, el siguiente aspecto de suma importancia para esta investigación es el de si se puede mejorar en los alumnos y cómo hacerlo de manera adecuada. En muchos estudios mencionados en Culpeper et al. (2018) y en Koike & Pearson (2021) se pusieron en práctica modelos de enseñanza en los que se incluía la pragmática para enseñar la correcta realización de distintos actos de habla y comportamientos sociales, de forma tanto explícita como implícita. A partir de ahí, se puede suponer que sí es posible la enseñanza de la pragmática en la clase de lenguas extranjeras. Además, los estudios en los que se incorporaba la información metapragmática de manera explícita parecían dar mejores resultados, por lo que la presuposición de que un enfoque explícito en pragmática parece más sensato si se quiere mejorar la competencia pragmática de los alumnos (Taguchi & Kim, 2018). Aunque algunos autores sostengan que la mejor manera de mejorar la competencia pragmática sea la interacción de forma natural con nativos, esto puede no ser suficiente y hay demasiados factores que podrían contaminarlo (Koike & Pearson, 2021).

Para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pragmática, además de proporcionar información metapragmática de forma explícita, hay otro tipo de materiales y actividades que el docente puede llevar a cabo. El *input* ha sido considerado desde las teorías de Krashen como un aspecto clave para el aprendizaje de lenguas en general, pero tiene también un gran potencial para mejorar la competencia pragmática. El lenguaje real y en contexto, por medio de, por ejemplo, series, puede permitir a los estudiantes ver los procesos de comunicación y comportamiento de los hablantes nativos (Bélkina & Torres, 2019; Taguchi & Kim, 2018). Por último, crear conciencia sobre las diferencias pragmáticas entre la lengua materna y la meta, permitirá a los estudiantes adaptarse a diferentes situaciones, ya que, como indican Koike & Pearson (2021: 6) los aprendientes no parten de cero, y ya son competentes pragmáticamente en su L1 (exceptuando a los

niños pequeños). Desafortunadamente, no existen muchos materiales actualizados que incorporen pragmática, y muchos docentes no tienen las herramientas necesarias para enseñarla. Sería necesario primero una formación de los docentes para que la que reciban los estudiantes sea adecuada (Koike & Pearson, 2021).

Una metodología que se podría considerar como de gran utilidad para el objetivo del presente trabajo, es la propuesta por Jiménez-Ramírez (2019), quien diseñó una metodología basada en el fenómeno del extrañamiento para la enseñanza del componente cultural en la clase de ELE. Si bien es cierto que este autor se centró en contenido cultural y no específicamente pragmático, es innegable que existe un gran vínculo entre lo sociocultural y lo pragmático y las implicaciones son parecidas cuando no idénticas. Para este trabajo, se asume que la cultura es lo que lleva al estrato rusohablante de Estonia al empleo casi sistemático de la forma V como único tratamiento respetuoso, por lo que no parece que sea desacertado partir de esta metodología para presentar un fenómeno que para ellos es diferente tanto desde el punto de vista pragmático como desde el cultural. Esta metodología está dividida en cuatro pasos: presentación, desplazamiento, extrañamiento y evaluación. En la presentación se deben activar los conocimientos previos del alumno, tanto del mundo como de su lengua materna sobre el fenómeno en cuestión para poder identificar cómo es esto en su cultura y cómo se realiza lingüísticamente y reconocer las diferencias existentes entre, en este caso el ruso y el español. En el desplazamiento los alumnos son sumergidos en la cultura materna, presentándoles con ejemplos claros del fenómeno para que puedan analizarlo y compararlo con su cultura de manera audiovisual, por ejemplo. En el extrañamiento se pretende que los alumnos lleguen a interiorizar los elementos de la cultura de la LE, practicándolos de diferente manera y se intenta pasar de esta fase en la que se perciben como raros los elementos ajenos a otra en la que lleguen a ver como extraños los elementos de su propia cultura. Por último, en la evaluación se produce el análisis final de todo lo aprendido mediante algún tipo de trabajo final, para validar lo aprendido y encontrar problemas nuevos (Jiménez-Ramírez, 2019: 250-251).

3.2 LA INTERFERENCIA PRAGMÁTICA: DISTINTOS TÉRMINOS PARA UN MISMO FENÓMENO

3.2.1 ERROR PRAGMÁTICO

Como se comentó en la introducción de este trabajo, el primer término relacionado con este fenómeno fue propuesto por Jenny Thomas (1983), recibiendo el nombre en inglés de *pragmatic failure*, y siendo adaptado al español como *error pragmático* en el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008). El error pragmático según esta autora es la “inhabilidad para reconocer la fuerza pragmática en lo dicho por el hablante cuando este esperaba que el oyente lo reconociera” o, dicho de otra manera, no entender lo que se quiere decir con lo que se verbaliza (Thomas, 1983: 94). Este fenómeno está también dividido en dos tipos: el error pragmlingüístico y el error sociopragmático.

El error pragmlingüístico hace referencia a la incapacidad de reconocer la fuerza ilocutiva, ya que los hablantes nativos suelen asignar una en particular que difiere de aquella empleada en la L1 del aprendiente (Thomas, 1983: 101). Un ejemplo de error pragmlingüístico que podría experimentar un hablante de ruso en español es el de confundir la pregunta *¿Qué tal?* como una totalmente sincera y no como un simple saludo, que es como se suele emplear. Tanto si el hablante ruso escucha esta pregunta y contesta con una respuesta larga sobre su estado de ánimo, como si el hablante español toma esta pregunta como un simple saludo, podrían originarse errores pragmáticos en ambos y una ruptura en la comunicación. Las expectativas no se han cumplido en ningún caso y no se ha asignado o comprendido la fuerza ilocutiva prototípica para los hablantes nativos a lo dicho.

En cambio, el error sociopragmático, término tomado de Leech, ocurre cuando lo que se dice no es apropiado para el contexto concreto, teniendo en cuenta cómo suele realizar y responder a cada acto de habla una comunidad lingüística y cultural en concreto (Thomas, 1983). Por ejemplo, en español es común mitigar los cumplidos, como responder “¡Qué va!” o “Es lo primero que he visto” ante un piropo hacia una prenda de ropa. En ruso, esto sería visto como si la persona en concreto tuviera un problema de autoestima (Apresjan, 2013). Además de en ruso, este error sociopragmático también es común a la cultura anglosajona (Maíz Arévalo, 2013). Como en el ejemplo anterior, esto también podría provocar un error pragmático en ambas direcciones.

Una de las causas posibles que menciona Thomas como el origen de los errores pragmáticos es el de la transferencia negativa. Se habla de transferencia cuando se utilizan en una L2 o LE elementos lingüísticos o pragmáticos propios de la L1, ya sea por desconocimiento o por hipergeneralización (Galindo, 2005). Este fenómeno, según Lado (1957), puede ocurrir tanto al producir discurso como al procesarlo, por lo que el error pragmático causado por transferencia puede producirse en el hablante nativo y en el extranjero, como se puede ver en los ejemplos anteriores (citado en Galindo, 2005).

El error pragmático puede causar desde pequeños malentendidos o situaciones cómicas hasta una situación mucho más grave con serias consecuencias posteriores para el hablante. Los errores gramaticales, en cambio, no suelen ser percibidos de una manera tan dura por los hablantes nativos, ya que perciben claramente cuál ha sido el problema en la comunicación. Para Escandell, esto puede ser causado por el hecho de que “cualquier comportamiento que no se ajuste a los parámetros esperados se interpreta inmediatamente no como incorrecto, sino como malintencionado o descortés” (Escandell, 1995: 60).

3.2.1 DISONANCIA COMUNICATIVA

Posteriormente, otro estudio de gran relevancia es la expansión que hace Zamborlin (2007) de los términos definidos por Thomas. Esta autora plantea algunos problemas que poseía la tipología de Thomas, como el hecho de que la distinción entre pragmlingüístico y sociopragmático no era del todo acertada, ya que en ocasiones no se podía determinar de forma clara el tipo de error y podría ser provocado por un solapamiento de ambas categorías (Zamborlin, 2007: 23). La disonancia comunicativa se define como “una circunstancia en la que el hablante organiza la acción lingüística de tal manera que es percibida como gramatical, pero conflictiva con el flujo armonioso de la conversación” (Zamborlin, 2007: 21). Además, determina que la disonancia puede estar originada no solo por una baja competencia pragmática, sino también por una deficiente competencia lingüística o sociolingüística. El propio término *failure* en inglés es visto como problemático, ya que parece plantear siempre situaciones más serias, cuando tal vez solo haya un cómico malentendido, mientras que *dissonance* si puede incluir una mayor gradación de forma implícita. Esto es incluso más aparente si se toma el término *error pragmático* en español. La propia Thomas decía en su artículo que el término *error* en inglés no era empleado a propósito ya que no existen reglas prescriptivas en pragmática

como puede haber en gramática (Thomas, 1986: 94), por lo que el término empleado en español parece más problemático todavía.

Por estos motivos, Zamborlin pretende aunar la dicotomía de Thomas bajo un mismo precepto, el de la disonancia comunicativa. Este término podría ser adecuado para definir el problema que se intenta resolver en este trabajo. No obstante, ya que en ocasiones el malestar que puede generar es mayor, y al no hacer referencia implícita al origen del mismo, no parece ser adecuado de todo punto, como se verá en las siguientes subsecciones.

3.2.3 EL MALENTENDIDO

Manuel Padilla Cruz (2021) plantea el término malentendido en una publicación más reciente. También coincide con otros autores y con lo ya planteado anteriormente en este trabajo de que la comunicación requiere de un proceso complejo de inferencia, que se hace de manera natural e inconsciente, pero en ocasiones puede estar errado (Padilla Cruz, 2021). Se entiende por malentendido a la situación que puede surgir al haber un desajuste entre las intenciones del emisor y lo que el receptor infiere según sus “expectativas de relevancia” (Padilla Cruz, 2021: 385). Para este autor, este fenómeno es el mismo que lo descrito por Thomas (1983), pero le da otro nombre. Es importante diferenciar cuándo la no comprensión se considera malentendido o no. En los casos en los que no se recibe bien el mensaje debido a circunstancias físicas, como problemas auditivos; de poca atención o por una comprensión fingida, que se consideraría una falta de cooperación (Padilla Cruz, 2021).

No obstante, los ejemplos aportados parecen encajar más dentro de un fenómeno más recurrente entre hablantes de la misma lengua materna. Ya Thomas decía que el error pragmático no era un fenómeno exclusivo para hablantes de lenguas extranjeras, y lo definía como *cross-cultural* (transcultural) incluyendo diferencias entre comunidades o clases sociales que comparten un mismo idioma (Thomas, 1983). Sin embargo, reciba esto una denominación u otra, sigue encajando dentro de la “mala comunicación, comunicación fallida o problemática” (Padilla Cruz, 2021: 385).

El malentendido tiene dos características principales: se centra en la figura del destinatario como responsable, aunque no siempre sea así, y es involuntario. Partiendo de teorías como el principio de cooperación de Grice (1967) o la Teoría de la Relevancia de Sperben y Wilson (1986/1995), se parte de la premisa de que todos los partícipes de un

intercambio comunicativo pretenden que la comunicación sea exitosa (salvo los casos en los que se pretenda engañar o manipular, por ejemplo), por lo que se considera a la mayoría de los malentendidos como algo no pretendido por los interlocutores (citado en Padilla Cruz, 2021). Los orígenes del malentendido son también numerosos, pero los más relevantes para este estudio por ser los más comunes en un hablante no nativo son los ya mencionados: un nivel bajo de competencia pragmática y diferencias culturales. Existen comportamientos esperables para los miembros de diferentes culturas, pero también dentro de una misma cultura hay numerosos colectivos cuyas expectativas pragmáticas pueden ser diferentes (Padilla Cruz, 2021: 395). Si se toma el tema de este trabajo, puede haber personas de la misma edad y posición que su interlocutor que prefieran ser tratadas de *tú* o de *usted* por simples percepciones personales.

Revisado el concepto de malentendido propuesto por este autor, parece estar más contemplado para hablantes de una misma lengua materna que no han inferido correctamente el mensaje de su interlocutor, que para hablantes extranjeros que transfieren su competencia pragmática a la LE. Por este motivo, el término que se adoptará para este trabajo será el presentado a continuación.

3.2.4 LA INTERFERENCIA PRAGMÁTICA

Escandell Vidal (2009), quien ya ha sido citada en numerosas ocasiones en este trabajo por su importante labor en el campo de la pragmática, prefiere emplear el término *interferencia pragmática*. El fenómeno descrito es el mismo que *error pragmático*, *disonancia comunicativa* y *malentendido*, pero se aporta una visión diferente. Se ha hablado de las posibles causas que pueden originar este fenómeno para cada autor, siendo la más recurrente la transferencia de estrategias pragmáticas y lingüísticas directamente desde la L1 de los aprendientes. Se define a la interferencia en esta obra como “a la transferencia a la lengua objeto de aprendizaje de los hábitos verbales de la lengua materna o incluso de otra segunda lengua aprendida con anterioridad”, y más específicamente se da una interferencia pragmática cuando se aplican “los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida” (Escandell Vidal, 2009: 99). En otras lenguas existen diferentes recursos que se aplican a la comunicación para sonar más cortés, como puede ser el uso de las fórmulas *usted* o *вы* en español y ruso, los honoríficos del japonés o la gran cantidad de atenuadores empleados en inglés como *could* o *would you mind*. De transferirse estos recursos por desconocimiento de la fórmula correcta en la

lengua meta, las posibilidades de incurrir en una interferencia pragmática aumentan (Galindo, 2005).

Todo esto ya ha sido mencionado en esta sección del trabajo, pero es en la propia palabra *interferencia* donde se ve más claro por qué ocurre esto. El término *error pragmático* no parece del todo acertado, ya que como ya mencionó la propia Thomas (1983) no existen reglas prescriptivas en pragmática, y algo que para un hablante puede ser un error para otro de la misma comunidad puede estar dentro de sus expectativas pragmáticas. El término *disonancia* alude al sentimiento del interlocutor de que un elemento de la comunicación es disruptivo o a la percepción de que el intercambio no ha sido exitoso. Sin embargo, existen ocasiones donde este sentimiento o percepción pueden ser tomadas como un ataque más grave y provocar no solo una ruptura sino consecuencias posteriores. Se puede ejemplificar con el estudio que realizaron Adamska y Waluch-de la Torre (2005), en el que mencionaban que en Polonia se pueden incluso afrontar consecuencias penales de utilizarse la forma de tratamiento indebida (citado en Ramos González, 2015). Por último, el término *malentendido* parece estar más centrado en suceder entre hablantes de la misma lengua materna, y estar causado por otros factores como una asignación errónea de referente o una revisión del conocimiento del mundo fallida, como apuntaba Padilla Cruz (2021). El concepto de *interferencia pragmática* parece ser el más adecuado para este trabajo, en el que se intenta corregir una transferencia negativa desde el ruso al español. La propia palabra ya indica que es un elemento externo el que interfiere, por lo que el término elegido por Escandell Vidal (2009) será el empleado en este trabajo.

3.3 LA (DES)CORTESÍA COMUNICATIVA

Al igual que en otros términos dentro del campo de la pragmática, no se ha planteado una definición clara para la des(cortesía), y algunos autores plantean que existe tanto una corriente de acuerdo en sobre qué trata como otra que difiere (Díaz Gómez, 2017; Garcés-Conejos & Bou-Frach, 2021). Sí parece correcto plantear que la (des)cortesía comunicativa se diferencia con la social en el hecho de que esta última plantea comportamientos sociales considerados “*educados*” en cada comunidad, como la manera de usar los cubiertos en la mesa, mientras que la primera hace referencia a los elementos lingüísticos que usan los hablantes nativos para la realización de los actos de habla (Ramos González, 2015). Se incluirá en este apartado una sucinta revisión de las teorías principales de la (des)cortesía comunicativa y un acercamiento más actual a los diferentes

tipos y un breve apartado sobre las implicaciones de la (des)cortesía en ELE en un contexto rusohablante.

3.3.1 TEORÍAS DE LA (DES)CORTESÍA

Las teorías lingüísticas que fundamentan la (des)cortesía están formadas a partir del Principio de Cooperación de Grice (1967), siendo la primera gran teoría la propuesta por Lakoff (1973). A partir de las máximas de cooperación, desarrollaba dos muy simples y concisas con respecto a la cortesía: ser claro y cortés (citado en Ramos González, 2015). Estableció a su vez una serie de estrategias lingüísticas para cumplir con estas máximas: no imponerse, dar opciones y hacer que el interlocutor se sienta bien. Lakoff (1973) estableció estas máximas como universales, aunque posteriormente se criticó que un fenómeno tan intrincado como la (des)cortesía no podía regirse por solo tres máximas (Ramos González, 2015). Posteriormente, Leech (1983) amplía lo propuesto por Lakoff estableciendo un principio de la cortesía con seis máximas: generosidad, modestia, simpatía, aprobación, acuerdo y tacto. Estas máximas están basadas en la relación entre los interlocutores, teniendo en cuenta el coste de la acción para el primer hablante y el beneficio para su interlocutor (Ramos González, 2015).

La teoría más relevante en la (des)cortesía comunicativa fue la propuesta por Brown y Levinson (1987). A partir de la dicotomía de Leech entre cortesía negativa y positiva y de la noción de *imagen (face)* de Goffman (la percepción social propia y la que tienen los demás sobre uno mismo), estos autores afirman que existen una serie de *actos amenazadores (face threatening acts)* en la comunicación que el hablante puede mitigar, para intentar salvaguardar la imagen positiva y negativa propias y las de su interlocutor (Brown & Levinson, 1987). La *imagen negativa* está relacionada con el deseo humano de tener espacio personal no alterado por los demás, mientras que la *imagen positiva* se refiere al deseo de formar parte de un grupo y ser aceptado por los demás. Esto se traslada a las maneras posibles que hay de realizar un acto amenazador, ya que se parte de la premisa de que se intenta salvaguardar ambas imágenes de los interlocutores. Así, se pueden realizar los actos añadiendo estrategias de cortesía negativa, como tratar de usted e incluir mitigadores; o de cortesía positiva, como incluir apelativos cariñosos o buscar el acuerdo y beneficio mutuos. No siempre se emplean estas estrategias, ya que existen otros modos de hacer el acto amenazador, como usando una implicatura, hacerlo directamente sin ningún tipo de mitigador, o no hacerlo (Brown & Levinson, 1987; Ramos González, 2015). Aquí se deben tener en cuenta las tres variables sociológicas más importantes para

estos autores: el poder que pueda tener el interlocutor con respecto al hablante; la distancia, ya que no es lo mismo tratar con un desconocido que con alguien muy cercano; y el rango de imposición, según lo que el hablante quiera conseguir del oyente. En el caso de situaciones en las que hay distancia, una relación asimétrica de poder y un rango de imposición elevados, se optará por estrategias de cortesía negativa, mientras que en situaciones contrarias la cortesía positiva será la más común (Brown & Levinson, 1987).

Esta teoría ha sido la más determinante en el estudio de la (des)cortesía, pero al igual que las anteriores ha sido criticada. Aunque se presentó la teoría como universal, esto no se aplicaba siempre, ya que diferentes comunidades lingüísticas, como podría ser la asiática, e incluso diferentes colectivos que comparten una misma L1 y cultura tienen interpretaciones diferentes de qué tipos de comportamiento son corteses o no, además de que esta teoría dejaba de lado las inferencias del oyente (Barros, 2011; Garcés-Conejos & Bou-Frach, 2021). Con toda probabilidad, la universalidad es lo que más se ha criticado en esta teoría, pero en Garcés-Conejos y Bou-Frach (2021) se menciona además que el concepto de imagen ni tan siquiera es válido en español, adoptando Bravo (1999, 2003) categorías diferentes que estaban supeditadas al contexto y no poseían valores socioculturales, la *afiliación*, y la *autonomía* (citado en Garcés-Conejos & Bou-Frach 2021: 466). Otro motivo era la poca atención a la descortesía, ya que también cambiaba de una cultura a otra y lo cortés en España podría ser descortés en Estonia, por ejemplo. Por este motivo se ha elegido el término (des)cortesía en este trabajo.

Posteriormente, se adoptaron otros preceptos que parecen más válidos y relevantes para este estudio. Verbigracia, Locher y Watts (2003) propusieron su teoría del *relational work*, en el que hablaban del comportamiento socialmente esperado o aceptado en cada contexto, incorporando así el matiz de no universalidad, aunque la cortesía parezca así demasiado abstracta (citado en Ramos González, 2015). Ninguna teoría de (des)cortesía está libre de crítica y esto parece dificultar el partir de una única para este trabajo, por lo que se tomarán preceptos de más de una. Por ejemplo, es de gran importancia el concepto de comportamiento esperado y aceptado, pero se puede unir también esto a la dicotomía de Brown y Levinson, planteando que la española es una sociedad orientada a la cortesía positiva, y unos comportamientos están más aceptados que otros debido a esto. Para concluir este apartado es necesario mencionar la labor de Bravo (2004) en el terreno de la cortesía. Para esta autora, la (des)cortesía está presente en todo tipo de discurso y no se realiza únicamente con comunicación verbal, sino que otros rasgos como los gestos son

también de gran importancia. Además, distingue entre numerosos tipos de (des)cortesía, como la volitiva o la estratégica, poniendo de manifiesto que depende de muchos factores y no es un fenómeno universal (Bravo, 2004). En una obra posterior define a la cortesía comunicativa como “una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes” (Bravo, 2005: 33). Aquí entran aspectos que ya se han discutido, como las expectativas pragmáticas o las diferencias entre culturas y comunidades, por lo que es la definición de (des)cortesía comunicativa que se acepta para este trabajo.

3.3.2 LA (DES)CORTESÍA EN ELE

Como ya se ha determinado, la (des)cortesía presenta diferencias sustanciales entre una cultura y otra y los hablantes tienen unas formas preferidas o socialmente aceptadas de usarla, por lo que también es fuente de potenciales interferencias y debería enseñarse a los aprendientes de ELE. Escandell Vidal (2004) menciona que en la (des)cortesía y en los actos de habla es donde existen más diferencias susceptibles de interferencia, debido a las diferencias culturales, por lo que de no incluirse en clase aumentaría la probabilidad de que los alumnos experimentasen esta interferencia pragmática en sus intercambios comunicativos con nativos. Al haber tantas diferencias, existe una gran posibilidad de que los alumnos no puedan discernir la verdadera implicatura pragmática de un enunciado, y lo perciban descortés cuando no lo era, o que ellos mismos no produzcan las estructuras aceptadas desde un punto de vista sociocultural, por lo que la (des)cortesía aplicada a ELE presenta unas grandes implicaciones pragmalingüísticas y sociolingüísticas.

Tomando el ruso como la L1 de los estudiantes del grupo meta de este trabajo, se pueden observar muchas diferencias (las concretas en torno al uso de pronombres se verán en la siguiente sección), ya que las categorías, tanto gramaticales como pragmáticas, se dividen y funcionan de manera diferente (Guzmán Tirado, 2018). Díaz Gómez (2017) indica que ambas lenguas tienen una predisposición por la cortesía positiva, pero, volviendo a la crítica hacia Brown y Levinson, las connotaciones que da cada cultura a este tipo de cortesía o afiliación no son las mismas. En el caso del español, habría una predilección por eliminar barreras y crear cercanía, mientras que en ruso prevalece un sentimiento colectivista². Si se compara la cortesía negativa, se puede apreciar como en ruso hay una

² Esto se puede apreciar en la comparación de las dimensiones culturales que hace Hofstede. Cf. <https://www.hofstede-insights.com/fi/product/compare-countries/>

preferencia por la omisión de mitigadores, como puede apreciarse en la frase “*Скажите, где метро?*” (la traducción literal podría ser “Dígame, ¿dónde está el metro?”), que podría definirse como muy directa. En ruso existe una predilección por la honestidad, por lo que se considera a los mitigadores como una forma no sincera de comunicación. Por otra parte, en español existe también la concepción de que las fórmulas de cortesía negativa aumentan la distancia y esto puede no ser bien visto, pero las fórmulas rusas siguen siendo mucho más invasivas (Díaz Gómez, 2017: 5).

Las diferencias aquí planteadas parecen dejar claro que la (des)cortesía puede originar un gran número de interferencias en un aprendiente de ELE cuya lengua materna es el ruso. Esto parece confirmar lo que ya se ha planteado en más de una ocasión, y es que la introducción de la pragmática en el aula de lenguas extranjeras daría las herramientas necesarias a los alumnos para evitar las interferencias.

3.4 EL USO DE TÚ Y USTED EN ESPAÑOL Y RUSO

Tanto en español como en ruso existe la denominada distinción T/V en los pronombres personales: en español existen *tú* y *usted* y en ruso *ты* y *вы*. Además de diferencias pragmáticas, también existe una consideración previa en el plano gramatical que se explicará de forma sucinta. En español, se emplean los verbos en tercera persona del singular después de *usted* y de tercera persona del plural después de *ustedes*. En ruso, en cambio, no existe forma diferenciada del singular y plural formales y *вы* tiene el mismo significado de *usted*, *ustedes* y *vosotros*, empleando también los verbos en segunda persona del plural. Surge aquí la primera dificultad potencial, ya que podría darse una interferencia en varios planos e hipergeneralizar el uso de *vosotros* y su forma verbal (empleado en español en contextos como en la realeza al dirigirse a una sola persona) o usar *usted* seguido de un verbo en segunda persona del plural (cf. Zenenko, 1981). Además, se suele escribir *Вы* en mayúsculas cuando se quiere aumentar la formalidad en los textos escritos (en este trabajo se adopta la forma en minúscula porque en la lengua oral no existe esa distinción). Teniendo en cuenta la experiencia con el grupo meta en el que se realizó la investigación, no existieron estos problemas en el plano gramatical, sino en el pragmático, que será lo que se desarrolle a continuación.

Ha sido mencionado por académicos de ambas lenguas que en la actualidad el uso del pronombre informal está aumentando en detrimento del formal, y también se coincide en la base de que el pronombre informal se usa con amigos, familiares y situaciones de

cercanía y el formal con desconocidos y gente con más poder (cf. Ramos González, 2015; Roselló, 2017; Kutsubina, 2020). No obstante, sigue habiendo diferencias sustanciales entre ambas lenguas que pueden provocar una interferencia pragmática leve o incluso grave en ambas lenguas, aunque este estudio se centre en el ELE. A continuación, se presentan los rasgos más comunes y extendidos en cada lengua. También se ha elaborado una encuesta propia para este trabajo sobre el uso de los pronombres en ambas lenguas, aunque se parte de la teoría presentada en este apartado. Se debe partir de la premisa de que no existen unas normas prescriptivas para el uso de los pronombres formales e informales, sino una serie de costumbres con una cierta generalización ligadas a la cultura, ya que hay hablantes que compartan los mismos rasgos sociales que puedan tener preferencia por uno u otro o que usen más uno de ellos por diversos motivos. Por último, se debe mencionar también que este análisis contrastivo puede coadyuvar a una mejor planificación de la enseñanza, como menciona Rafael Guzmán (2018) en su trabajo de la enseñanza de español a rusohablantes. No obstante, existen desventajas que plantean al análisis de errores como mejor opción, por lo que en este trabajo se han introducido ambos para ofrecer una mayor exactitud (Guzmán Tirado, 2018).

3.4.1 USO DE TÚ Y USTED EN ESPAÑOL

Ramos González (2015) hace una revisión del uso de ambos pronombres que plantearon Soler-Espiauba (1996), Lorenzo (1977) y Sánchez Lobato y Alba de Diego (1980, 2009). Se menciona un abuso del tuteo que ocurría desde hacía varias décadas, justificando esto como una causa de los cambios de régimen político y social y la percepción que tenían algunos valores, que podrían volver a aparecer en el futuro (citado en Ramos González, 2015: 13). Existen incluso artículos periodísticos antiguos y actuales sobre la *muerte del usted*³ también mencionados por Ramos González (2015), que indicaría que este fenómeno de prevalencia del pronombre informal no es algo actual, mostrando además este valor que posee la lengua de ser un fenómeno vivo y dinámico.

Respecto al uso, estos autores parecían coincidir en dar denominaciones al uso de *tú*, planteando el *usted* para las otras situaciones. Lorenzo (1977) distinguía el *tú político*, usado por agrupaciones de esta índole; el *tú narrativo*, cuando el narrador usa el *tú* para referirse a sí mismo; el *tú periodístico*, usado en medios de comunicación; y el *tú*

³ Además del citado artículo en Ramos González (2015) de Dámaso Alonso, un ejemplo más actual es el publicado en La Vanguardia por Mayte Rius (2012), “*El usted agoniza*”.

impersonal, al dar instrucciones por ejemplo (citado en Ramos González, 2015: 43). Esta tipología parece estar bastante alejada de los usos más cotidianos y de la comunicación real que puede interesar a los aprendices de ELE, por lo que no parece ser pertinente. Soler-Espiauba (1996) lo amplía y hace una distinción de los factores que determinan el uso del tuteo en el español peninsular: el factor edad, ya que predomina el tuteo entre hablantes desconocidos si son jóvenes o adultos menores de unos 50 años; el factor pertenencia a un grupo, en el que se extiende el tuteo entre personas del mismo colectivo o grupo sin que sea tan predominante la edad; el factor psicológico, como el objetivo de emplear estrategias de cortesía positiva; y el factor grupo, el concepto de tener algo en común (citado en Ramos González, 2015: 44). Esta última clasificación parece más pertinente y actual, ya que estos factores son mencionados en otros trabajos y son relevantes para la comunicación diaria, tanto con desconocidos como con gente de un mismo grupo. No obstante, no parece que se tenga en cuenta la variable social de la diferencia de poder en los casos en los que se comparta grupo, ya que puede ser diferente. Por último, Sánchez Lobato y Alba de Diego (1980, 2009) sí incluyen el uso de usted que suelen hacer los jóvenes. Se determina que el usted “no es recíproco para dirigirse a personas mayores entre desconocidos; no es recíproco usado por menores para dirigirse a mayores, tanto en edad como jerárquicamente y es recíproco respetuoso por edad y tradición (citado en Ramos González: 45).

Una vez revisado esto, parece que el factor de la edad es uno de los más importantes. Sin embargo, la franja de edad a partir de la cual es seguro utilizar una forma u otra no está determinada. Una vez más, todo esto depende de valores personales. Roselló (2017) condujo un estudio en el área metropolitana de Valencia sobre el uso del *tú* y el *usted*. Ya en otro estudio suyo anterior determinó que hay un aumento del uso del *tú* claro, y una preferencia tanto por usarlo como para ser referido con el pronombre informal, antes que, con *usted*, sin que el bilingüismo de la zona afectara al resultado (Roselló, 2017). En su anterior estudio, determinó no solo que el uso de *tú* era mucho más amplio que el de *usted*, sino que un 86 % de los encuestados tenía una preferencia por ser tratados de *tú* sin importar la situación o el interlocutor, por lo que se muestra una diferencia abismal entre el uso de ambos pronombres (Roselló, 2013, citado en Roselló, 2017). Es cierto que, en ocasiones, este uso del *tú* pueda ser impostado, como el caso que plantea este autor de una entidad bancaria que obligaba a sus empleados a utilizar siempre el *tú* con el objetivo de crear cercanía, volviendo una vez más a las estrategias de cortesía de Brown y

Levinson. La cultura de la cercanía y la inclinación hacia la cortesía positiva de la cultura española puede ser el principal motivo de esto, ya que existe la concepción de que el uso del pronombre informal “promueve relaciones más libres e igualitarias, propias de una sociedad que tienda a la pérdida de las distancias jerárquicas en las relaciones sociales” (Roselló, 2017: 307).

Parece seguro afirmar que no solo se extiende el uso del pronombre personal informal y que el formal cae en desuso de forma generalizada incluso en grupos de edad avanzada y desconocidos, pero que no se debe olvidar por completo y hay contextos y hablantes en español que esperan que se use el *usted* con ellos.

3.4.2 USO DE *ТЫ* Y *ВЫ* EN RUSO

La historia del uso del pronombre formal e informal es bastante diferente en la lengua rusa. Como apuntan Berbeshkina y Chernikova (2019), en la historia siempre ha predominado el uso de *ты*, incluso al comunicarse con personas de un estatus social tan alto como los zares. No es hasta el siglo XVIII que no se empieza a usar el pronombre formal *вы* al hablar con personas de mayor estatus, y después de limitarse su uso de nuevo volvió hace algunas décadas como forma cortés para dirigirse a alguien, usándose no solo en situaciones oficiales, sino también con desconocidos (Berbeshkina & Chernikova, 2019). Los rusohablantes, sin importar si son oriundos de Rusia o de otros países (siendo Estonia el país del que proceden la mayoría de los alumnos), poseen una mentalidad diferente que también afecta a la lingüística, y en este caso, al uso de los pronombres personales. Formanovskaya (2008), determina en su extensa obra dedicada al uso de *ты* y *вы* que los factores que afectan a la elección de una forma u otra son casi idénticos a los que se tienen en cuenta en español: el estatus o rango social de los interlocutores, el grado de conocimiento y la naturaleza de la relación con él (citado en Leontyeva, 2009). La mayor diferencia es que aquí no se tiene en cuenta la edad de los interlocutores, ya que prevalecen el resto de los factores. Se considera que *ты* debe usarse en relaciones cercanas, informales y de amistad o al tratar con niños, mientras que *вы* debe usarse al comunicarse con alguien desconocido siempre, sin importar la edad ni la situación de pertenencia a un grupo (Leontyeva, 2009; Kutsubina, 2020). Se mencionan otros usos del pronombre *ты* por un interlocutor con mayor poder, como pudiera ser un jefe al hablar con un subordinado o un profesor con un alumno. En este caso, no se hace para crear un ambiente cercano o por cortesía positiva, como en español, sino que el matiz implícito es el de una situación de tratamiento condescendiente, por lo que el uso de *вы* está

recomendado y preferido siempre para evitar ofender al interlocutor (Kutsubina, 2020). Además de esto, las personas de un mismo grupo que entablan una relación más cercana también tendrán dificultades para empezar a tutear a la otra persona si comenzaron su relación con un tratamiento de usted, como puede ser el caso que menciona Shmelev (2016). La elección del pronombre adecuado para la situación es gran importancia si no se quiere ofender al interlocutor, de manera mucho más aparente que en español (Díaz Gómez, 2017).

Kutsubina (2020) también hace una comparación entre el español y el ruso, no muy frecuentes en la literatura de este último idioma. Determina que además de las diferencias de uso de los pronombres, otras formas de apelación como pueden ser *cariño* o *guapa* de trasladarse directamente al ruso en una situación comunicativa entre desconocidos, verbigracia, en una tienda, podría ofenderse gravemente a la otra persona e incluso tener un problema mayor (Kutsubina, 2020: 173). Esto se debe a estas diferencias en la mentalidad que se mencionaban antes. La manera de comunicarse con diferentes grupos o culturas puede provocar graves interferencias, por lo que es necesario conocer y estudiar las normas sociales más comunes en la cultura meta (Kutsubina, 2020).

Antes de concluir este apartado, es necesario mencionar que los estudios anteriores se centraron en hablantes nativos y monolingües de ruso en Rusia, pero ninguno de los estudiantes del grupo meta cumple estas características. 8 de los 15 estudiantes sí son monolingües, aunque de países diferentes (Bielorrusia y Ucrania especialmente). El resto de los alumnos son oriundos de Estonia y son completamente bilingües en ruso y estonio. Para respaldar que estas diferencias también pueden ser sustanciales en hablantes bilingües y objeto de transferencia al español, se ha consultado la investigación de Pajusalu et al. (2010) sobre el uso de estos mismos pronombres en hablantes bilingües en estonio y en ruso. Determinaron que, en ruso, la forma *ebi* siempre es considerada la positiva y que la mayoría prefiere no usar más *mbi* en detrimento de *ebi*, aunque existan en ruso otras estrategias pragmáticas (como usar siempre el imperativo directo al hacer una petición a un desconocido) que podrían ser consideradas menos corteses en otras culturas. Además de esto, los hablantes bilingües también trasladaban esta estrategia del ruso al estonio y no al revés, utilizando mucho más de lo necesario el pronombre formal que los estonios nativos. Siendo el español una lengua extranjera que aprenden desde el inicio, es sensato pensar que las estrategias de transferencia también pueden ser muy comunes si ya lo hacen en otra de sus lenguas maternas.

4. HIPÓTESIS

Habiendo planteado ya el estado de la cuestión y apoyándose en toda esa revisión teórica, se detallan a continuación las hipótesis con las que se inició este trabajo.

Para establecer la hipótesis principal, se han tomado dos de las estrategias mencionadas en la sección anterior para el desarrollo de la competencia pragmática: el lenguaje real en series de televisión y el fenómeno del extrañamiento. Entonces, la hipótesis principal de este trabajo es que con el uso de fragmentos de series y una enseñanza basada en el fenómeno del extrañamiento se puede incrementar la competencia pragmática de los estudiantes. Se incluirán en el instrumento didáctico fragmentos de tres series españolas y se organizará la unidad siguiendo el esquema propuesto por Jiménez-Ramírez (2019).

De esta hipótesis principal pueden derivarse otras de forma implícita a las que se puede intentar responder:

1. El pronombre formal en ruso está mucho más extendido que en español y la edad no es un factor determinante.
2. El uso de series de televisión no actuales ni conocidas en la clase de ELE puede aumentar el interés de los alumnos y facilitar el aprendizaje.
3. Los alumnos rusohablantes del grupo de investigación tendrán problemas de hipergeneralización del pronombre *usted* durante el desarrollo de la unidad.
4. En el grupo de control, con el que no se hace ninguna enseñanza metapragmática sobre la diferencia de *tú* o de *usted* se contemplan dos posibles escenarios: el primero es el hecho de que olviden completamente la forma *usted* y solo utilicen la forma *tú*, ya que en el manual de clase solo se menciona en la primera unidad; y el segundo es que como el grupo de investigación hipergeneralicen la forma *usted* en el trato con el profesor.

Para demostrar o refutar estas hipótesis, además de la unidad didáctica se han creado otros materiales de evaluación que se detallarán en los apartados siguientes de este trabajo, antes del análisis de resultados y la conclusión.

5. METODOLOGÍA

En esta sección del trabajo se detallarán las especificaciones de la propia investigación, los instrumentos utilizados y el material creado. Primero, se hará un breve resumen del contexto de los participantes de la investigación, incluyendo los rasgos que puedan ser

relevantes para el estudio; después, se explicará la encuesta previa que se realizó sobre el uso de *tú* y *usted* en español y de *mbi* y *bbi* en ruso a hablantes nativos, y para finalizar se detallará la unidad didáctica creada para solventar ese problema y sus mecanismos de evaluación para ambos grupos.

5.1 CONTEXTO DE LOS PARTICIPANTES

Como ya se ha mencionado, esta investigación se ha llevado a cabo en una escuela privada internacional de educación secundaria ubicada en Tallín, Estonia, bajo el currículo del *Bachillerato Internacional* (se empleará el acrónimo *IB*). El grupo de control está en el curso del *Programa del Diploma 1*, el equivalente a 1º de Bachillerato, y está formado por 10 estudiantes de entre 16 y 18 años de edad, cuya lengua materna es el ruso. Por otro lado, el grupo de la investigación está en un curso no oficial dentro del *IB* llamado *Pre-IB* por la propia escuela, que sería un equivalente a 4º de la ESO, y está formado por 15 estudiantes de entre 15 y 16 años, cuya lengua materna también es el ruso. Fue por mera casualidad que se hayan formado dos grupos formados únicamente por rusohablantes, ya que se trata de una escuela internacional, pero el español es una asignatura optativa y tal vez la directiva organizara cada grupo acorde a la lengua materna de los alumnos. No se dispone de esta información, pero los otros grupos de la asignatura de español están formados por un grupo heterogéneo en cuanto a su lengua materna.

La procedencia de los alumnos también es diversa, aunque compartan un mismo idioma: 3 alumnos son ucranianos, 5 son bielorrusos, y los 17 restantes son procedentes del estrato bilingüe de la sociedad de Estonia. Pese a ser de países diferentes y a haber multitud de estudiantes que dominan dos lenguas, la investigación conducida por Pajusalu et al, (2010) y los trabajos de Kutsubina (2020) y Shmelev (2016) a los que se hizo alusión en el estado de la cuestión del trabajo parecen confirmar la idea de que esto no es un impedimento para este trabajo, ya que en todos aquellos países los rusohablantes usan los pronombres *mbi* y *bbi* de la misma manera y los hablantes bilingües de Estonia también tienen predilección por la forma *bbi*.

Respecto al programa de estudios, ya se ha mencionado que en el *Programa del Diploma 1* (en adelante, *PDI*) el docente tiene que seguir un programa y unos contenidos bastante estrictos organizados en cinco áreas temáticas (Identidades, Experiencias, Organización Social, Ingenio Humano y Compartir el Planeta) para preparar a los alumnos para sus exámenes finales, en los que no hay ningún tipo de interacción ni se evalúa la competencia

pragmática. Por este motivo, se sigue de manera rigurosa el libro *Diverso I* (2015), de la editorial *SGEL*, ya que cumple con estos criterios y es el usado por esta escuela. Ni en este libro, ni el programa proporcionado por *IB* (Organización del Bachillerato Internacional, 2018) hay referencias a la pragmática, por lo que esta competencia no se desarrolla si el profesor cumple con el programa. Se espera que los alumnos alcancen un nivel de A2 o B1 bajo al final de la etapa educativa, por lo que es un curso con cierta exigencia y mucho trabajo autónomo por parte del estudiante. En cambio, el curso de *Pre-IB* se rige por un currículo diferente, pero con el mismo tipo de asignaturas que en el *Programa del Diploma*. Al no estar dentro de los dos años regidos por el programa de *IB*, los profesores disponen de libertad absoluta de programación en la clase de lengua, y se planea este curso como una introducción a la lengua de cara al curso siguiente. El aprendizaje en el grupo de *Pre-IB* se ha basado en funciones comunicativas y situaciones (presentarse, establecimientos comerciales, hoteles, etc.) con un breve trabajo léxico-gramatical, haciendo los alumnos la mayor parte de esto como trabajo autónomo. El grupo de *PDI* tiene 4 horas académicas de 45 minutos a la semana, mientras que *Pre-IB* tiene 2 horas académicas. No obstante, la superior motivación del grupo de *Pre-IB* y el no tener que dedicar muchas horas a preparación de exámenes, hace que se avanzara mucho más rápido con ellos.

Aunque se planea el curso de *Pre-IB* como una iniciación y los alumnos en *PDI* deberían tener ya unos conocimientos básicos, en este caso tanto los integrantes del grupo de control como los del grupo de la investigación partieron de cero al inicio del curso. El curso de *Español ab initio* está planteado para estudiantes que tengan algunos o ningún conocimiento de la lengua, por lo que en este curso académico se dividieron los grupos de español en *PDI* entre estudiantes que habían cursado *Pre-IB* en la misma escuela y ya tenían algún conocimiento y los que llegaron nuevos o no habían cursado español el curso anterior, siendo todos ellos rusohablantes y permitiendo la realización de esta investigación. Por este motivo, no se ha incluido ningún tipo de cuestionario previo a ninguno de los dos grupos, ya que al haber empezado los dos desde cero se sabe que no tienen ningún tipo de conocimiento sobre el uso de los pronombres en español más allá de lo que aparece en el manual de clase. En este libro se presenta la existencia de la forma *usted* en la primera unidad como una forma educada, entre personas mayores. No hay ningún tipo de explicación metapragmática o formal sobre su uso además de la concordancia con las formas verbales de tercera persona en lugar de la segunda y después

tampoco se pide a los alumnos utilizarla, por lo que esto puede pasar totalmente desapercibido por los alumnos si el profesor no lo reitera en explicaciones posteriores a esta primera unidad.

En lo que se refiere a la motivación y las capacidades de los estudiantes, en general poseen un alto nivel de ambas. El español es una asignatura optativa que los estudiantes saben que tienen que estudiar hasta cierto nivel para después aprobar unos exámenes de gran dificultad, por los que lo eligieron es porque de verdad les gusta la lengua por motivos de diversa índole o porque tienen buenas habilidades lingüísticas en general. Los alumnos del grupo también poseen elevadas aptitudes académicas, ya que, aunque se la escuela sea un centro privado y de alto coste, hay un exigente proceso selectivo y solo los alumnos con muy buenas calificaciones que pasen estos exámenes de acceso pueden entrar en la escuela. Se toman estos hechos como suficientes para justificar el nivel académico y de motivación de los alumnos.

5.2 ENCUESTA DE USO DE LOS PRONOMBRES EN ESPAÑOL Y EN RUSO

Antes de proceder al diseño de la unidad didáctica, se diseñó un cuestionario en español y en ruso sobre el uso de los pronombres *tú* y *usted*, y *ты* y *вы* que se administró en papel y de forma digital. Ya existen trabajos realizados en España (Roselló, 2017) y en Estonia (Pajusalu et al., 2010) que fueron mencionados en la sección anterior sobre la preferencia de uso de los pronombres formales e informales. Estos trabajos se centraron en dar a los encuestados determinadas personas (por ejemplo: padre, amigo, profesor, jefe, etc.), dar ejemplos no específicos (hombre de mayor edad, mujer de menor edad, etc.) o incluir preguntas directas sobre cómo usan cada pronombre y si preferirían un mayor uso de la forma T en detrimento de la V. Al existir ya encuestas que se han hecho de esta forma, y tomando sus resultados como válidos, para este trabajo se optó por hacer el cuestionario de forma diferente. Para no condicionar a los encuestados con solo preguntas metalingüísticas, ni que tuvieran que pensar en diversas situaciones y tipos de personas con las que se comunican, se proporcionan situaciones claras y diversas con dos opciones en las que los participantes tienen que escoger la que más lógica les pueda parecer. De este modo, se entiende que muchos participantes pueden leer una frase y sentirse identificados o no sin tener que hacer ningún tipo de reflexión metalingüística ni pensar en su trato habitual con otras personas, por lo que las respuestas pueden acercarse más a lo que se consideraría un uso real de la lengua. En cualquier caso, se ha incluido una pregunta sobre percepción propia de ser tratado con el pronombre formal para comprobar

el nivel de aceptación de la forma V en la que los encuestados podían elegir una de las dos opciones propuestas o añadir una respuesta propia; y otra de elección de pronombre y no de frase, aunque se da un contexto mucho más específico que en los trabajos mencionados anteriormente.

La mayoría de las preguntas han sido tomadas o inspiradas de la obra *En pragmática* (Robles et al., 2021: 19-20) de los niveles A1 y A2, destinado a aprendientes de ELE y que más tarde podrían utilizarse en la evaluación de la unidad didáctica, pudiendo así comparar las respuestas de los alumnos con las de los nativos para determinar si sus respuestas son generalmente adecuadas o no. En las preguntas incluidas se trata con desconocidos, y cuando no se es desconocido para el interlocutor hay alguna diferencia en las variables sociológicas de poder, edad o distancia. En ocasiones también se ha incluido la misma situación repetidas veces variando la edad, ya que en los trabajos teóricos consultados se erigía como el elemento más determinante. El cuestionario se puede consultar en los Anexos 1 y 2 en los dos idiomas, español y ruso. Las situaciones de ambos cuestionarios son sustancialmente las mismas, pero por diferencias gramaticales o de respuesta, algunas preguntas en ruso han podido alterarse para que fuera necesario usar *mbi* o *bbi* en la respuesta, sin que esto sea óbice para considerarlas no válidas con respecto a su contraparte en español. La traducción fue realizada por el autor de este trabajo y consultada con hablantes nativos de ruso. Además de estas preguntas, también se pedía la edad, el nivel de estudios, y la procedencia del encuestado, esto último solo en el cuestionario en español, ya que hay diferencias de uso del pronombre *usted* en algunas zonas de España y podría alterar los resultados, aunque se indicara que se trataba de situaciones formales o no formales según cada pronombre.

En lo que concierne a la audiencia y a la forma de completar la encuesta, se hizo de diferentes maneras. La encuesta en español fue rellenada por 90 personas de lo que podría clasificarse como cuatro grupos diferentes: un grupo de 25 estudiantes de primer curso del Grado en Lingüística y Lenguas Aplicadas de la Universidad de Cádiz, 30 estudiantes de 4º de la ESO de un instituto de educación secundaria de la ciudad de Toledo, un grupo de 10 profesores de ELE residentes en Estonia, y 25 personas de diversos estratos sociales que contestaron a la encuesta en formato digital, todas ellas nativas residentes en España. La encuesta en ruso fue rellenada en total por 60 personas, entre las que se encuentran los 25 alumnos pertenecientes a los grupos de control e investigación, profesores de ruso como lengua extranjera residentes en Estonia y en Rusia, y personas desconocidas

también de estos dos países y siempre nativas monolingües o bilingües que también contestaron a la encuesta de forma digital. Se presenta a continuación una tabla explicativa con los detalles de cada pregunta, salvo la de percepción de la forma. Se incluirá la variable que es diferente y el acto de habla o situación que se lleva a cabo en cada una. No se incluye la variable del rango de imposición porque en ninguna pregunta hay alguna situación en la que sea muy grande. En la parte de edad en ocasiones se especificará que puede ser variable, ya que la edad de los encuestados resultó ser diversa. Este factor, como ya se ha mencionado, parece ser el más determinante. Por este motivo, aunque en ocasiones la diferencia de edad puede alternarse entre mayor, igual o menor, lo importante parece ser el propio rango de edad del interlocutor (Soler-Espiauba, 1996). En los casos de contextos educativos (relación profesor-alumno) se sobreentiende que el docente es de más edad, aunque existan casos en los que no, como en la educación para adultos.

Número de la pregunta	Acto de habla o situación	Poder	Distancia	Edad del interlocutor
1	Saludar	+	+	Mayor
2	Preguntar	-	+	Igual
3	Preguntar	+	-	Mayor
4	Ofrecer	+	-	Mayor
5	Presentarse	=	+	Igual
6	Responder	=	+	Mayor
7	Preguntar	+	+	Mayor
8	Preguntar	+	+	Mayor
9	Disculparse	=	+	Variable
10	Disculparse	=	+	Mayor
11	Preguntar	=	+	Mayor
12	Preguntar	+	+	Mayor
13	Preguntar	-	+	Menor
14	Advertir	=	+	Menor
15	Advertir	=	+	Mayor

Tabla 1 – Clasificación de las preguntas de la encuesta previa

Los resultados de la encuesta se presentarán en la sección del trabajo destinada a tal efecto, pero estos fueron tomados en cuenta para el diseño de la unidad didáctica y su implementación.

5.3 SECUENCIA DIDÁCTICA

La unidad didáctica que se explica a continuación fue diseñada a partir de toda la información recopilada tanto de la parte teórica como de la encuesta previa de uso. Se planeó para 4 sesiones de 45 minutos en un periodo de dos semanas. La prueba de evaluación se realizaría la semana siguiente. Las actividades fueron todas diseñadas con el objetivo de mejorar la competencia pragmática e intercultural de los alumnos, teniendo en cuenta el análisis de su propia lengua materna y cultura primero, e incorporando fragmentos de series de televisión que fueran divertidos a la par que rentables desde el punto de vista didáctico. Se expone a continuación la relación de la metodología con la planificación de la secuencia, la explicación de las actividades y la información necesaria sobre la evaluación de los conocimientos adquiridos.

5.3.1 METODOLOGÍA DIDÁCTICA

La metodología elegida para el desarrollo de la secuencia didáctica fue la basada en el fenómeno del extrañamiento que propuso Jiménez-Ramírez (2019). Al estar esta metodología dividida en cuatro pasos (presentación, desplazamiento, extrañamiento y evaluación), se optó por dedicar uno de estos a cada sesión, incorporando la reflexión sobre la cultura propia en el primer paso; la presentación del fenómeno en español en el segundo; la práctica más formal en el tercero y la práctica comunicativa en el último. Son de igual importancia y es necesario efectuar todos los pasos si se pretende que el fenómeno del extrañamiento sea de utilidad para los alumnos, por eso parece sensato dedicar el mismo tiempo en la planificación a cada paso. En caso de que los alumnos fueran cumpliendo las tareas de forma más rápida y sobrara tiempo, se podrían dar más situaciones y tiempo de preparación en la tarea final de juego de rol, ya que la comunicación oral exitosa es la prioridad. Se han incluido actividades de reflexión sobre la propia lengua y cultura maternas, un pequeño debate en gran grupo, trabajo por parejas e individual a lo largo de todas las sesiones.

5.3.2 PROCEDIMIENTO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Se incluye en este apartado una explicación del funcionamiento de cada sesión siguiendo los pasos de la metodología indicada y las actividades que se realizarían. Los materiales, imágenes, guiones de los fragmentos y los ejercicios tal y como los recibirían los alumnos se incluyen en el Anexo 3.

Sesión 1 – Presentación:

La primera sesión se abriría con una reflexión sobre la lengua y cultura propias de los alumnos. El docente debería presentar el tema haciendo preguntas a los alumnos como “¿Cuándo saludáis al profesor de ruso, que decís, привет o здравствуйте?” o “¿Usáis *мы* o *вы* cuando preguntáis algo a un desconocido?” Esto activaría los conocimientos del mundo previos de los alumnos sobre los alumnos y reflexionarían sobre lo que hacen en su L1 y cómo usan los pronombres T/V. Después, se haría un pequeño debate en el que los alumnos hablarían de cómo perciben ellos el uso de estas palabras y su significado. En la medida de lo posible los alumnos deberían usar el español, pero al ser la fase de presentación y estar hablando de su propia lengua, no sería negativo que los alumnos utilizaran el ruso o se hicieran preguntas entre ellos así.

Al terminar este pequeño debate, el docente daría una ficha con una tabla sobre el uso de *мы* y *вы* que los alumnos deberían rellenar, para después comparar respuestas y ver si han escrito lo mismo que dijeron en el debate. Una vez finalizada esta dinámica, el profesor preguntaría a los alumnos si creen que en español la dicotomía de T/V es igual y preguntar qué palabras y recursos conocen. De forma previsible los alumnos responderían que es igual y se usa *usted* siempre con desconocidos o personas con más poder. Aquí el profesor buscaría que los alumnos dijeran palabras como señor(a) o estrategias como usar el apellido del interlocutor o no decir solo “*Hola*”, ya que “*Buenos días*” seguido del apellido del interlocutor, por ejemplo, es una estructura mucho más formal.

El último paso para la primera sesión sería la visualización del primer video. Todos los videos se verían con subtítulos por el bajo nivel de los alumnos. En esa escena de la serie *Aquí no hay quien viva*, un personaje se enfada después de que le traten de usted y le llamen “*señora*”, porque no se considera que sea tan mayor. El profesor preguntaría a continuación a los alumnos por qué creen que ha sucedido esto, y después de oír las explicaciones de los alumnos, mostraría una imagen de una portada de un libro que se

titula “¡*Horror, me han llamado señora!*” a los alumnos, diría lo que significa (ya que no conocen la estructura del pretérito perfecto) y finalizaría diciendo que en español no se usan estos pronombres ni fórmulas de cortesía de la misma manera.

Sesión 2 – Desplazamiento

El profesor pediría a los alumnos que hicieran una breve recapitulación de lo que se hizo en la sesión anterior a modo introductorio antes de empezar las dinámicas de este paso. En esta sesión se haría una gran actividad de visionado de diversas escenas de las series *Aquí no hay quien viva*, *Aída* y *La casa de papel*. El profesor daría una ficha sobre el uso de *tú* y *usted* como la que los alumnos rellenaron en ruso el día anterior y les explicaría la actividad: van a ver diversos fragmentos de series con subtítulos y con todo lo que puedan observar de ellos tendrán que completar la tabla con el uso que tienen estos pronombres en español a partir de la información metapragmática extraídas de los videos. Todas las escenas deberían contextualizarse, dando información de los personajes que aparecen, su relación y la edad, o de otra manera el visionado no sería provechoso para los alumnos. En los fragmentos que se verían habría escenas de uso prototípico de *usted* para los alumnos, como el empleo con una persona mayor o de más poder, pero también de otros momentos en los que se usa *tú* cuando en ruso no lo harían, además de escenas en las que hablan sobre este propio fenómeno, como es el caso de *La casa de papel*. Una vez realizado el visionado de todas las escenas, los alumnos tendrían que completar sus fichas y los resultados se debatirían en gran grupo. Aquí se espera que no todos los alumnos tengan las mismas respuestas o que no comprendan por qué ocurre este fenómeno. El profesor tendría que explicar aquí las implicaciones pragmáticas de los pronombres *tú* y *usted* y cómo es nuestra percepción al respecto, dejando claro que si hablan así no están siendo descorteses, sino que crean cercanía y es bien recibido por la población nativa de forma general.

Sesión 3 – Extrañamiento

Una vez más, el profesor pediría a los alumnos que hicieran un breve repaso de todo lo aprendido hasta ahora antes de empezar con las dinámicas de esta sesión. En este paso, los alumnos realizarían ejercicios más prácticos en los que tienen que revisar, aprender y usar correctamente fórmulas de tratamiento formales e informales y el uso de *tú* y *usted* con su correcta concordancia gramatical. Para evitar el uso generalizado de ejercicios con huecos de una palabra, se han diseñado tres tipos de actividades principales: una en la que

los alumnos deben relacionar pequeños diálogos con el contexto adecuado, otra en la que se pide crear el contexto a partir de frases simples, promoviendo también la imaginación y la creatividad, y una en la que es necesario crear una respuesta completa a partir de un contexto. Estas tres actividades se realizarían después del trabajo previo de léxico y gramática sobre la concordancia y algunas fórmulas de tratamiento como pueden ser *señor(a), caballero, don, amigo*, etc. Las actividades se realizarían y corregirían de una en una para que los conocimientos se asienten dentro de un proceso lógico y los alumnos puedan resolver sus dudas poco a poco. Antes de comenzar esta actividad, se les daría a los alumnos una ficha con palabras que suelen usarse para acompañar las conversaciones formales y no formales acompañada de la explicación del profesor.

Sesión 4 – Evaluación

Después del ya conocido repaso que deben hacer los alumnos, esta vez sobre todos los conocimientos teóricos y prácticos que han adquirido en las tres sesiones anteriores. En esta última sesión los alumnos tendrían que hacer una dinámica de juego de rol, representando en total cuatro situaciones en parejas. Los primeros minutos de la clase (un máximo de 10), se efectuaría esta recapitulación final y se respondería a todas las dudas de uso que pudieran tener los alumnos. Posteriormente, se entregaría la ficha con las situaciones que deben interpretar y se daría tiempo de preparación (de nuevo, máximo 10 minutos). Después, cada pareja empezaría a representar las situaciones en las que tienen que poner en práctica todo lo aprendido delante de todos, para que se pudiera comentar el desempeño y aprender de los demás. Por motivos de temporalización, sería conveniente que cada pareja representara una situación de forma continuada para que todos puedan hacer un mínimo de una delante de los compañeros, pero lo ideal sería que todas las parejas hicieran al menos tres de las cuatro situaciones, ya que son muy breves.

Para cerrar la unidad, el profesor daría una pequeña retroalimentación de forma general del desempeño de los alumnos y respondería a las últimas dudas si las hubiere. Para que los alumnos también reflexionen ellos sobre su propio proceso de aprendizaje, se utilizaría la dinámica del semáforo. El docente entregaría a cada alumno tres trozos de cartulina o pósitos de colores verde, amarillo y rojo para que los alumnos escribieran en el verde lo que han aprendido; en el amarillo, algo que les resultara difícil, pero pudieron aprender; y en el rojo, algo que necesite más trabajo.

Con esto finalizaría la secuencia didáctica propuesta en cuatro sesiones para un correcto aprendizaje del uso de los pronombres *tú* y *usted* y las fórmulas de tratamiento. Después, solo restaría hacer las pruebas de evaluación en el grupo de la investigación para comprobar si han adquirido bien estos conocimientos y ver cómo se desenvuelven sin la ayuda del docente.

5.3.3 EVALUACIÓN

Una vez terminada la secuencia didáctica, los alumnos accedieron a realizar la breve prueba de evaluación fuera del horario habitual de clase para no exceder el tiempo de implementación de la unidad hasta las tres semanas. Los alumnos realizaron dos pruebas de evaluación de contenidos para comprobar si su competencia pragmática y su conciencia sobre estos fenómenos había aumentado: una escrita y otra oral.

En la prueba escrita había dos apartados. En el primero los alumnos tenían que elegir la respuesta más adecuada acorde al contexto teniendo dos opciones, una con el uso de *tú* y otra con el uso de *usted*. En el segundo, se incluyó una *tarea de completación del discurso (DCT)* en la que se daba una situación y los alumnos tenían que crear una respuesta. Las preguntas del primer apartado son todas las mismas que en el cuestionario previo que rellenaron los hablantes nativos, para que establecer una comparación fuera más fácil en el análisis de resultados. Las formas verbales y respuestas fueron adaptadas al nivel A1 de los estudiantes, pero no hubo cambios sustanciales ni de sentido para mantener al máximo el nivel de fiabilidad de la prueba, salvo en el caso de la pregunta 4, que se optó por cambiar la figura de los suegros por los padres de un amigo al tratarse de adolescentes. En cuanto a la prueba *DCT*, es una herramienta que permite recopilar datos e información de manera fiable. Los estudiantes reciben un contexto claro con todas las variables posibles y ellos tienen que producir una respuesta acorde a la función que también se les pide, los datos se consiguen de forma más rápida y existe la posibilidad de conseguir respuestas que en una prueba oral no ocurrirían (Culpeper et al., 2018). Las situaciones de esta prueba también se tomaron directamente o a partir del manual *En pragmática* (Robles et al., 2021), por lo que se evaluarían acorde a su cuaderno de soluciones, pero se cotejaría también con el cuestionario previo y las respuestas de los hablantes nativos, ya que como se ha dicho en numerosas ocasiones en este trabajo, en pragmática no hay reglas prescriptivas exactas y puede haber más de una opción correcta. En caso de que en el cuaderno de soluciones hubiera una discrepancia superior a un 30 % en la encuesta, podría considerarse como correcto. La prueba escrita se puede ver completa en el Anexo

4. Se detalla a continuación en una tabla las características de la prueba DCT, ya que las del apartado de respuesta múltiple tienen las mismas características que las que fueron definidas en la Tabla 1.

Número de la pregunta	Acto de habla o situación	Poder	Distancia	Edad del interlocutor
1	Comprar	-	+	Mayor (25 años)
2	Comprar	=	+	Mayor (55 años)
3	Ofrecer	=	+	Mayor (60 años)
4	Pedir	=	=	Igual
5	Saludar	+	+	Mayor (35 años)

Tabla 2: Variables de la prueba de completación del discurso (DCT)

La segunda prueba de evaluación consistió en una dinámica de juego de rol que se hizo en parejas (hubo una persona del grupo de la investigación que hizo la prueba dos veces por ser un número impar de alumnos). Los estudiantes recibían información contextual sobre qué tenían que hacer y qué papel tenía cada uno y tenían que representar esto en una conversación simulada, con el objetivo de evaluar el desempeño en una situación de comunicación. La intención del autor era grabar estas conversaciones para que el análisis fuera lo más fácil posible, pero al ser la mayoría del grupo menores de edad y ante el tiempo que se hubiera tardado en conseguir todas las autorizaciones y la posibilidad de algún padre o tutor de negarse, se optó por transcribirlas para después analizar las conversaciones, aunque esto dificultara el proceso. Las situaciones del juego de rol se detallan en el Anexo 4, pero se incluye a continuación una tabla con las variables y la situación comunicativa como las de la prueba escrita. Las relaciones de poder y distancia se expresarán según si es simétrica o asimétrica, ya que esta vez hay dos interlocutores y los alumnos tendrán que turnarse los papeles.

Número de la pregunta	Acto de habla o situación	Poder	Distancia	Edad del interlocutor
1	Preguntar al profesor	Asimétrico	Asimétrico	Diferente
2	Buscar una prenda de ropa	Simétrico	Asimétrico	Diferente
3	Pedir en un bar	Asimétrico	Asimétrico	Diferente
4	Pedir apuntes	Simétrico	Simétrico	Igual

Tabla 3: Variables de la prueba oral

Respecto a la evaluación de esta prueba, se tendrían en cuenta tres aspectos principales: el uso de *tú* o *usted*, la (no) inclusión de otros elementos formales o no formales (palabras como *señor* o *amigo*) y la correcta concordancia del pronombre con la forma verbal, aunque prevalecería el uso del pronombre, porque el error de concordancia puede ser producido incluso por una pronunciación incorrecta. Los fallos léxico-gramaticales ajenos a esto no se tuvieron en cuenta ni se evaluaron, a no ser que dificultaran la comunicación en algún punto. Esta pequeña rúbrica se incluye en el Anexo 5.

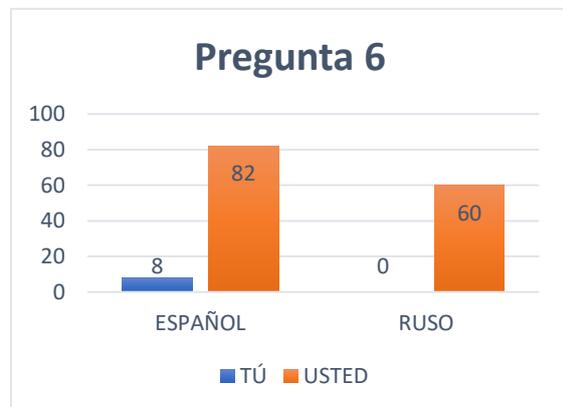
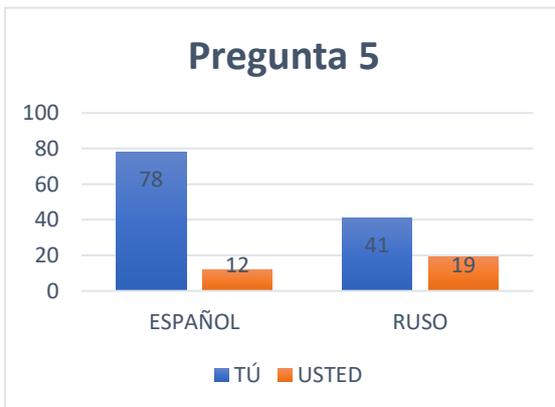
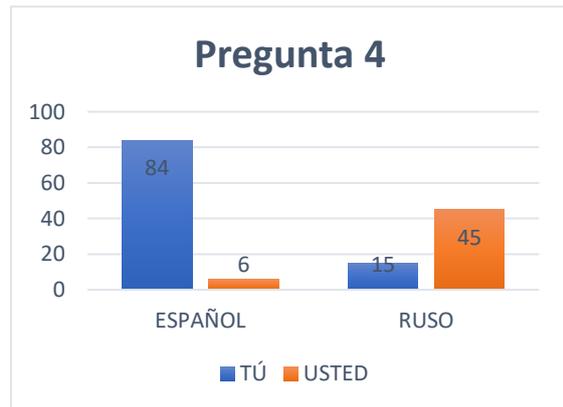
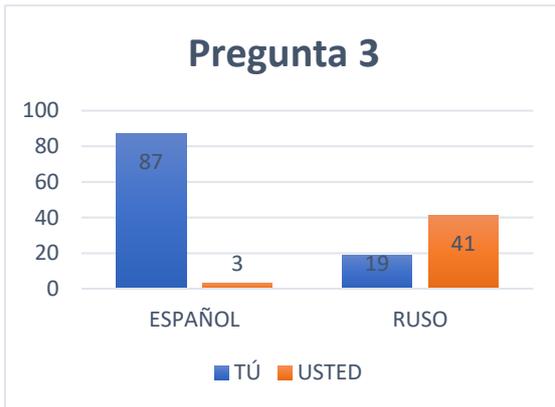
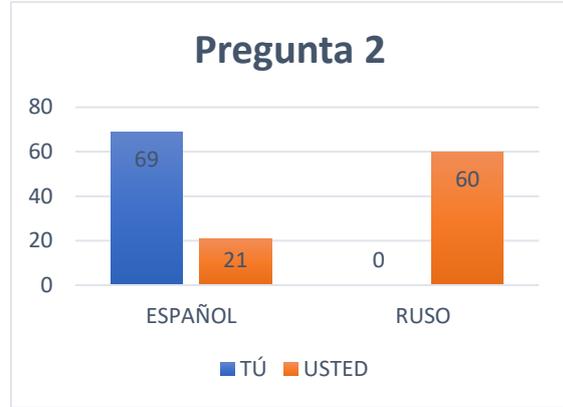
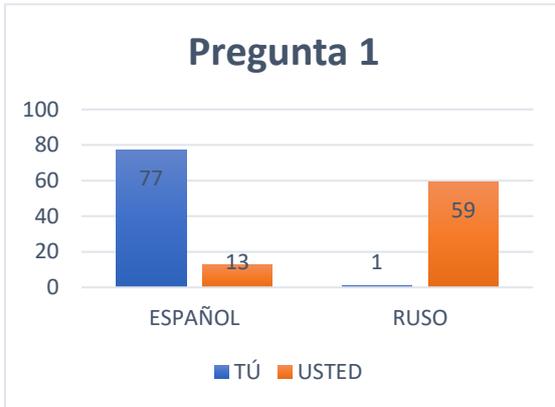
La nota de estas dos pruebas no afectaría a su nota final, que está basada en un examen final según el formato de *IB*, por lo que la evaluación se hizo con el único propósito de incluir los resultados de esta investigación. Se le dio el mismo peso a la prueba escrita (más extensa) y a la prueba oral (posiblemente más importante porque la pragmática se centra en comunicación real). El grupo de control realizó esta prueba dos meses antes que el grupo de la investigación, que tiene menos sesiones a la semana y tenían un nivel más inferior. Así, se intentó equilibrar de manera aproximada el nivel de los estudiantes de ambos grupos para que los resultados tuvieran mayor validez. En la siguiente sección del trabajo, se procederá a incluir los resultados de manera objetiva de los dos cuestionarios y posteriormente su análisis.

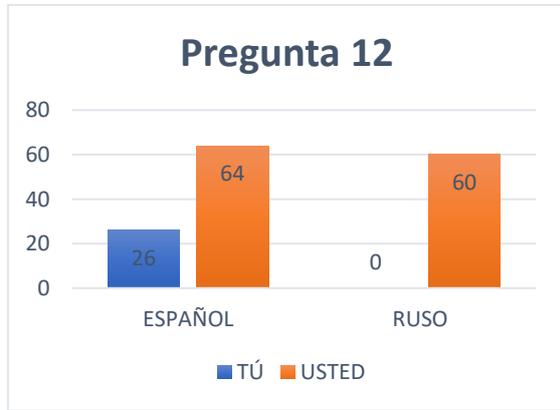
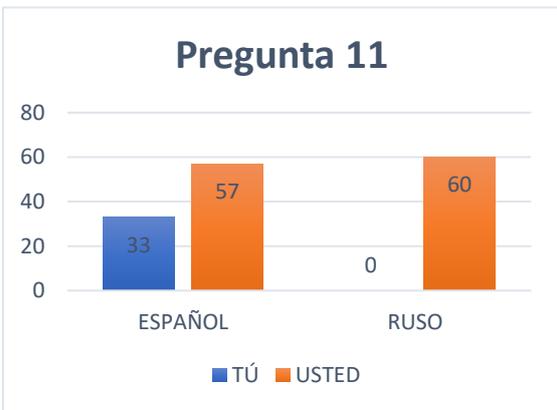
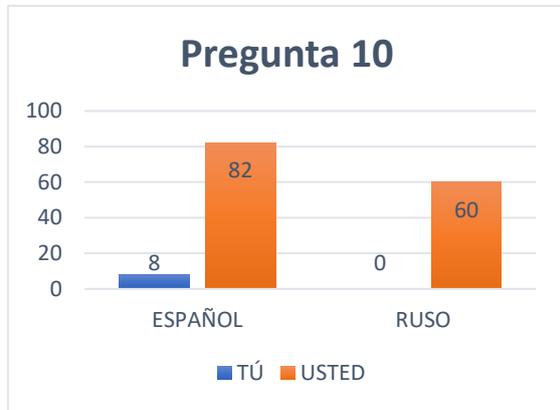
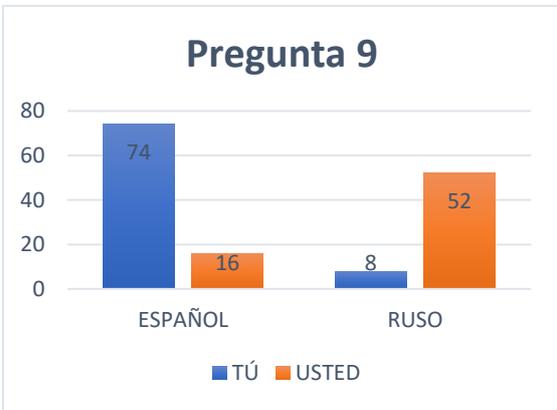
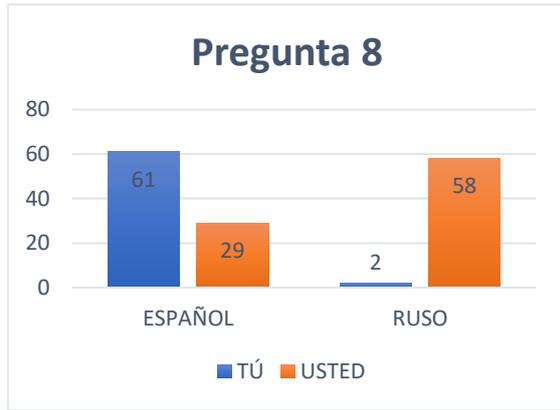
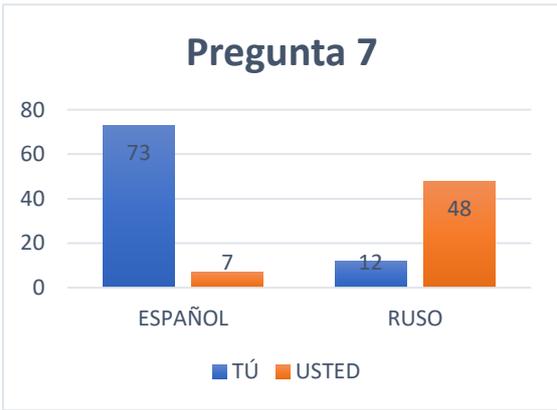
6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS

6.1 FASE PREVIA

Una vez se tuvo un número razonable de resultados en ambas lenguas (90 en español y 60 en ruso) se procedió a clasificar los resultados y establecer la comparación. Se

presentan ahora los resultados de manera objetiva, comparando las respuestas dadas en cada idioma a la misma situación.





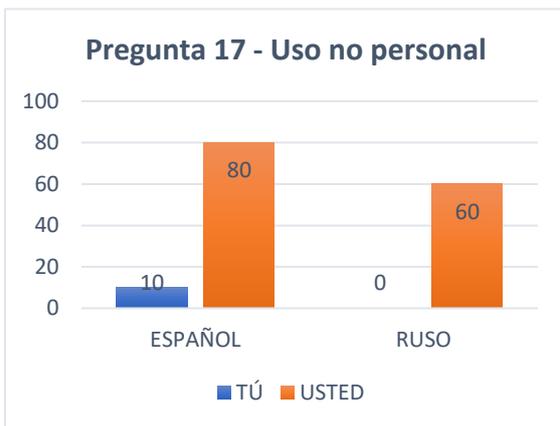
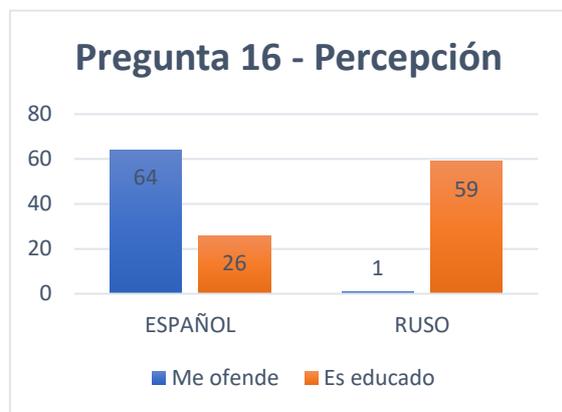
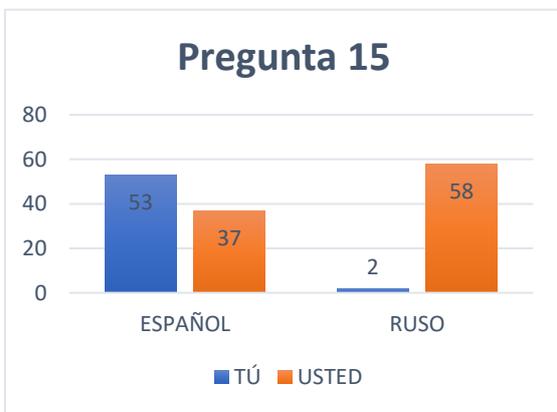
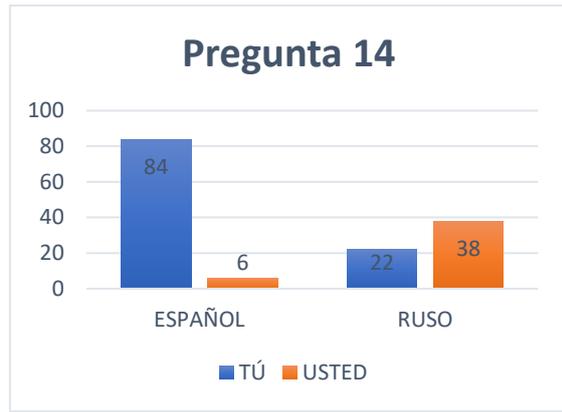
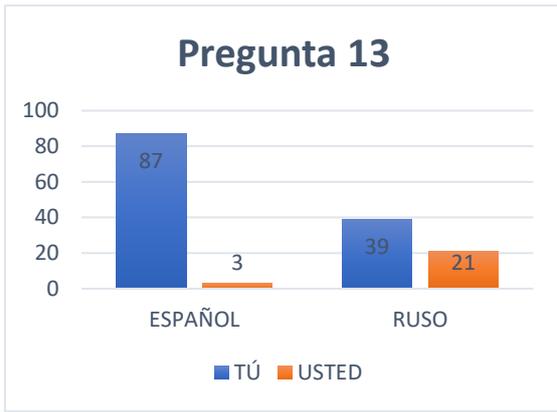


Figura 1: Respuestas de todas las preguntas del cuestionario previo en ambos idiomas.

En la fase previa puede apreciarse una diferencia abismal de uso en casi la totalidad de las preguntas si se comparan ambas lenguas. Si se tomaran los números totales de respuestas de las preguntas de la 1 a la 15, el uso de *tú* en español sería de un 67 % frente

al 33 % de *usted*, pero en ruso la diferencia es aún mayor y para las mismas situaciones el uso de *mbi* es del 18 % frente a un 82 % de *ebi*. En la pregunta 16, sobre la percepción propia, solo una persona respondió que le ofendería el tratamiento formal por parte de un niño en ruso, mientras que en España más de dos tercios de los encuestados perciben el tratamiento formal como algo negativo. Por otro lado, en la pregunta 17, en la que se daba una situación comunicativa menos concreta, hay una predilección por el tratamiento formal en ambas lenguas, aunque en ruso es absoluto.

Lo más llamativo de estas respuestas es el hecho de que en ruso en 5 preguntas se respondió únicamente con la forma *ebi*, y ni un solo encuestado respondió *mbi*, además de en las preguntas 1, 8 y 15, en la que más del 90 % de los encuestados respondió con la forma *ebi*. En español también suele haber clara predilección por una forma u otra, pero nunca hay un 100 % de respuestas idénticas, y en algunas preguntas el margen de diferencia en las respuestas no es muy grande, como en las número 11 o 15. En 6 preguntas el porcentaje de elección de la forma de tratamiento es más alto en la misma en español y en ruso. En el caso de las preguntas 5 y 13 hay una predilección en ambas lenguas por el uso de la forma T, y también son los únicos dos casos en los que esta forma se prefiere a la V en ruso. En ambas preguntas se observa que la edad del interlocutor es la misma o menos, aunque se trate de desconocidos. Esto último puede parecer más sorprendente, ya que numerosos académicos señalaban que lo más determinante sería el grado de familiaridad con la otra persona (Formanovskaya, 2008, citado en Leontyeva, 2009), aunque aquí parece primar la diferencia de edad, y parece que se considera a una persona de igual edad o a un adolescente como un interlocutor apropiado para usar el pronombre informal. Es curioso además si se compara la pregunta 13 con la 14, en la que el interlocutor apenas tiene 3 años de diferencia y se especificó así. Una posible respuesta es que al ser mayor de edad se considera que la otra persona ya es adulta y se la deba tratar con más educación, o que se espera que él/ella use la forma *ebi* y el tratamiento deba ser recíproco, pudiéndose extraer estas dos posibles razones.

En español, los casos en los que prima el uso de *usted* también poseen una diferencia clara. En las preguntas 6, 10, 11 y 12 se está hablando con personas de edad avanzada o con un policía, con el que se considera que hay una relación asimétrica de poder estando el encuestado en un nivel más bajo. En ruso no solo hay también una clara predilección por la forma V, sino que en estas preguntas hay un 100 % de respuestas y la forma T está totalmente descartada, mientras que, en español, aunque sea predominante la forma V, se

sigue usando el pronombre *tú*. Parece que el factor de la edad y la diferencia de poder afecta a las dos lenguas en la elección de un pronombre u otro, pero mientras que en ruso es algo absoluto, en español sigue habiendo hablantes que sienten predilección por la informalidad, tal vez y como señalan algunos autores ya citados como Roselló (2017), se haga para crear cercanía y parecer más educado a la otra persona.

Posteriormente, se revisó también la edad de los interlocutores en español al elegir una forma u otra, ya que en ruso los resultados son mucho más absolutos y la diferencia de porcentaje es tan baja que la edad del encuestado no parece ser determinante para la elección de una forma u otra. Por ejemplo, la única persona que respondió negativamente hacia el uso de *ты* tenía 25 años, mientras que todos los encuestados de menor edad (23 personas) respondieron lo contrario. En español, las personas de edad más avanzada (superior a los 40 y 50 años) tenían una mayor predilección por responder *usted* en contraposición a los menores, siendo por ejemplo las únicas personas que respondieron esta forma en el tratamiento con los familiares (preguntas 3 y 4). El trato con los familiares también arroja una interesante diferencia entre las dos lenguas, y en el caso del ruso vuelve a diferir de lo señalado por Formanovskaya (2008, citado en Leontyeva, 2009) sobre el grado de familiaridad como el factor más determinante. En la pregunta 3, se considera que un tío es un familiar con el suficiente grado de cercanía como para no utilizar una forma V de forma predominante, como en ruso, (aunque podría haberse especificado más si la relación era buena o no), y en español solo las 3 personas pertenecientes al rango de edad de más de 50 años respondieron con la forma V. En la pregunta 4, con el tratamiento con los suegros, el porcentaje es similar, aunque predomina el pronombre formal con una ligera superioridad en ambas lenguas. En este caso se especificó tanto el tiempo como el tipo de relación que existía, pero en ruso un 75 % de respondientes optaron por la forma V. De aquí se puede extraer que el grado de familiaridad no es determinante, y otros factores como pueden ser la edad o el querer ser más respetuoso prevalece.

En conclusión, en la fase previa pudo extraerse que en español el factor de la edad es el más determinante en la elección de *usted*, pero sigue habiendo una clara predilección por la forma T en la comunicación diaria, mientras que en ruso solo se elige *ты* al comunicarse con una persona muy joven o con alguien con la misma relación de edad y poder. A partir de estos resultados y al ver como los miembros del que fue el grupo de control hipergeneralizaban el pronombre V, se procedió al diseño de la unidad didáctica

y las pruebas de evaluación, cuyos resultados se detallan en el siguiente apartado, analizando los datos de la prueba escrita y la oral de forma conjunta para cada uno de los grupos.

6.2 FASE DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN

En este apartado se incluirán los resultados de las pruebas de evaluación para ambos grupos en secciones diferentes, para poder incluir una explicación del tipo de fallos que hubo y analizar estos datos de forma individual antes de pasar al análisis conjunto.

6.2.1 GRUPO DE CONTROL

Alumno	Elección múltiple (sobre 15)	DCT (sobre 5)	Prueba oral (sobre 6)	Nota final (sobre 10)
1	12	4	4	7,33
2	8	3	4	6,16
3	7	2	2	3,83
4	10	3	2	4,83
5	4	1	2	2,83
6	11	3	2	5
7	12	3	3	6
8	6	3	3	5
9	8	2	1	3,16
10	9	3	1	3,83
Media	8,7	2,7	2,4	4,8

Tabla 4: Resultados del grupo de control

Al revisar los resultados de la evaluación del grupo de control, se puede observar cómo, en general, están por debajo de la media del aprobado. Se le dio el mismo valor a la prueba escrita (un 25 % para cada una de sus partes) y a la oral (50 % en total), pero fue la prueba oral la que más dificultades causó. En la prueba de elección múltiple los resultados son generalmente mejores, habiendo incluso 2 resultados que rozan la totalidad de respuestas correctas con 12 sobre 15. Esto puede deberse a varios factores. El primero se considera que pudo ser el azar. Tratándose de respuestas de elección múltiple elegir las respuestas aleatoriamente puede brindar buenos y malos resultados. Otro factor, y el que puede tener

más peso a nivel investigativo es el hecho de que los alumnos pueden ver las opciones de respuesta y observar la diferencia entre las formas verbales de *tú* y *usted*. Como ya se ha mencionado, esta diferencia solo se vio de manera escueta en la primera unidad del libro y siguiendo sus explicaciones, desapareciendo hasta ahora. Algunos alumnos, al verlas escritas pudieron haber recordado la realización de estas formas y su concordancia verbal. En la mayoría de los casos, los fallos se debieron a un uso generalizado de la forma *usted* en detrimento de la forma *tú*, aunque hubo alumnos (como el número 4) que obviaron casi por completo esta forma con cierta generalidad y respondieron con un sobreuso de *tú*.

La prueba *DCT* causó más dificultades que la de elección múltiple, aunque las dos fueran en formato escrito. Esto puede deberse a que el uso correcto de los pronombres T/V desde el punto de vista gramatical solo forma parte de su conocimiento pasivo, ya que no se ha practicado desde que se aprendió por primera vez y en el resto de las actividades del libro hechas en clase solo aparecen las formas *tú* y *vosotros*. Los errores en este plano son variados. Se encontraron en 6 alumnos errores de concordancia, usando *usted* con verbos en segunda persona del singular y del plural, y es difícil establecer un patrón claro de los errores, ya que no hay predilección por una forma u otra y en ocasiones los alumnos omitieron el pronombre, por lo que es difícil saber si el error en ese caso era pragmático o gramatical.

Por último, la prueba oral fue la que más problemas causó a los alumnos, habiendo solo 2 parejas de las 5 que pudieron aprobar, y solo la primera pareja empleó estructuras formales en el contexto adecuado y con una concordancia gramatical correcta. El resto de las parejas optó por una comunicación usando la forma T en exclusiva, quedando la V relegada a la prueba escrita. Algunos alumnos emplearon palabras formales adecuadas, como *señor(a)* o el uso del apellido, pero las formas verbales eran todas de la segunda persona del singular y ningún alumno usó el pronombre *usted* en toda la prueba. Esto puede tener la misma causa que la diferencia de puntuación entre las dos tareas de la parte escrita, pero esto se tratará con más detalle después de presentar los resultados del grupo de la investigación.

6.2.2 GRUPO DE LA INVESTIGACIÓN

Alumno	Elección múltiple (sobre 15)	DCT (sobre 5)	Prueba oral (sobre 6)	Nota final (sobre 10)
1	14	4	5	8,5
2	13	3	5	7,83
3	10	3	3	5,66
4	12	5	3	7
5	9	3	4	6,33
6	15	5	4	8,33
7	13	4	4	7,5
8	11	4	4	7,16
9	14	3	5	8
10	15	4	5	8,66
11	15	5	6	10
12	15	5	6	10
13	13	5	5	8,83
14	14	4	5	8,5
15	15	4	4	7,83
Media	13,2	4,06	4,53	8,01

Tabla 5: Resultados del grupo de investigación

Los resultados del grupo con el que se implementó la unidad didáctica son más satisfactorios, con una nota media de notable y dos calificaciones finales de 10. Una vez más, los resultados de la prueba escrita son superiores a la oral, y se mantiene las mayores calificaciones en la prueba de elección múltiple, en la que parece que la presencia de input y el factor del azar juegan un papel muy importante y facilitan completar el ejercicio. Hubo solo un alumno que tuvo más dificultades en comparación con el resto, con una nota de 9, pero esta sigue siendo superior a la media del grupo de control.

Los resultados de la prueba *DCT* son también elevados y superiores al otro grupo de manera generalizada. Los errores se debieron en su mayoría al uso de *tú* en la pregunta 3,

en la que parece que la hipergeneralización de la forma de tratamiento pasó de la V a la T, y algunos alumnos tuvieron problemas de concordancia en la pregunta 4, en la que debían responder usando la forma *ustedes* y utilizaron la segunda persona del plural. Este error puede estar causado porque durante la unidad didáctica la mayoría de las comparaciones se realizaban en singular, y algunos alumnos pudieron haber olvidado la forma verbal correcta, aunque otra razón puede ser por la interferencia directa con el ruso, en el que se usa esta concordancia en singular y en plural. Por lo demás, los resultados son también más adecuados y las creaciones de los alumnos son también más elaboradas que en el otro grupo. Se introdujeron fórmulas de tratamiento con más asiduidad, tanto en las situaciones formales como en las informales (se recogieron palabras como “*amigo*”, “*señor*”, y una persona dijo “*caballero*”).

La prueba oral, de nuevo, fue la más complicada para los alumnos, ya que no estaban recibiendo ningún input directo ni podían leer frases ejemplificadoras. En cualquier caso, se observó también una cierta mejoría en los resultados con respecto al otro grupo. Los mayores errores o puntos que afectaron a la consecución de la máxima nota fue el no empleo de fórmulas de tratamiento con la misma frecuencia que en la prueba *DCT*. Esto puede deberse a que no tuvieron tanto tiempo para pensar como en la prueba escrita, o que la espontaneidad jugara un papel negativo. También se observó con cierta frecuencia errores de concordancia que no se observaron en el otro grupo. En ocasiones se utilizaba el pronombre *tú* y la forma de tercera persona del singular. Al ser un error que se repetía en más de una ocasión, no se considera como un fallo de pronunciación sino de concordancia, y aunque prima el empleo del pronombre adecuado, no pudieron obtener todos los puntos por la frecuencia del error.

6.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DE EVALUACIÓN

A priori, puede apreciarse que el principal objetivo del trabajo se ha cumplido con éxito, ya que se ha puesto de manifiesto que los resultados del grupo con el que se realizó la investigación son superiores, contando con una media con más de 3 puntos sobre 10 adicionales. Parece que los alumnos se beneficiaron de la unidad didáctica diseñada para solventar su problema comunicativo de interferencia y el proceso basado en el extrañamiento logró causar esta mejora en las competencias pragmática e intercultural de los alumnos (Jiménez-Ramírez, 2019). La visualización de las escenas de series y su trabajo con ellas fue recibido con interés por los alumnos, y esto les proporcionó el *input* de lenguaje real que necesitaban para dejar en segundo plano sus expectativas

pragmáticas y la interferencia que causaba (Bélkina & Torres, 2019; Taguchi & Kim, 2018; Koike & Pearson, 2021). El uso de la lengua materna de los alumnos en clase y la comparación clara de este fenómeno en ambas lenguas, fue beneficioso para que los alumnos pudieran entrar en la fase de desplazamiento y vieran cómo los actos de habla y la comunicación con desconocidos e interlocutores de diferente edad, entre otros, no se realizan de la misma manera en todas las lenguas. Como apunta Kuznetsov (2010), para resolver algunos problemas de los rusohablantes en la clase de ELE, el trabajo con su lengua materna ya sea utilizándola para las explicaciones o analizándola, es beneficiosa para mejorar las capacidades de los alumnos. Muchos otros estudios, como los que se mencionaron de Culpeper et al. (2018) demostraban que la inclusión de información metapragmática en el aula de lenguas extranjeras contribuía de forma positiva para la mejora del nivel de competencia de los alumnos, y la investigación realizada en este trabajo parece estar en consonancia con estos hallazgos.

No obstante, los resultados obtenidos del grupo de control y algunos de los errores comunes en el grupo de la investigación, difieren de lo esperado según el estado de la cuestión. En primer lugar, se planteó como hipótesis que los miembros del grupo de control podrían hipergeneralizar el uso de la forma V, al igual que sus otros compañeros, u olvidar el uso de esta forma al no haberse trabajado con asiduidad durante el curso, pero hubo discrepancias entre la prueba escrita y la oral y se dieron ambas hipótesis, una en cada tipo de ejercicio. En la prueba en la que los alumnos no tenían que producir lengua, hubo una sobreutilización de la forma V, esperada si se tienen en cuenta todas las diferencias de uso entre el ruso y el español que se mencionaron (Leontyeva, 2009; Kutsubina, 2020; Ramos-González, 2015; Roselló, 2017), pero esto cambia cuando son los estudiantes los que tienen que producir la lengua, y en la tarea de DCT y en la práctica oral la forma *tú* es la predominante. Una posible respuesta al por qué de esto, puede ser el hecho de que la forma *usted* y su uso no formaba parte de los conocimientos activos de los estudiantes. Como se señaló, estos alumnos reciben instrucción con el manual *Diverso 1*, para poder cumplir la estricta programación del *Bachillerato Internacional*, y en todo este libro solo se menciona en una actividad y en los cuadros de conjugación la presencia de la forma *usted*, que se puede consultar en el Anexo 6. Al haber un input y unas fórmulas que los alumnos son capaces de reconocer, pero no de producir, en la prueba de elección múltiple, pueden elegir estas formas de manera inconsciente porque ellos comprenden el significado de estas estructuras y predominan las normas pragmáticas de su lengua

materna, produciendo una interferencia (Escandell Vidal, 2009; Ramos González, 2015). Por este motivo, no es posible proporcionar una respuesta clara a esta hipótesis planteada, ya que las dos opciones planteadas ocurrieron en la fase de evaluación. Este aspecto se tratará también en la siguiente sección sobre limitaciones del trabajo.

Otro aspecto no esperado fue la inclusión en algunas ocasiones de una fórmula de tratamiento, pero no acompañada del pronombre o forma verbal adecuada, como en el ejemplo del uso del apellido del profesor seguido de segunda persona del singular. Esto puede de nuevo deberse a que no forma parte de su vocabulario activo, pero no hay datos concluyentes que apoyen esta idea. Lo que sí podría afirmarse con cierta seguridad es que, si no se incluye la información pragmática de las formas gramaticales y de comunicación que los alumnos aprenden, las realizarán siguiendo sus expectativas pragmáticas, y el caso de la (des)cortesía parece ser el más afectado para los rusohablantes, ya que la ordenación del discurso está muy regida por los comportamientos socioculturales y pragmáticos de los hablantes nativos (Escandell Vidal, 2009; Díaz Gómez, 2017). Los resultados totales de ambos grupos tienen unas diferencias tan claras que no parece descabellada esta afirmación. Los alumnos que recibieron una instrucción sobre el uso real de la lengua y vieron muestras reales de la lengua pudieron cumplir dos objetivos muy importantes: mejorar su competencia pragmática en la LE y dejar de transferir de su L1, y adoptar el uso adecuado de las formas T/V en español y su correcta realización gramatical, mientras que el grupo que siguió el manual de clase sin desviarse ni un ápice, ni ha incorporado esto correctamente ni parece no sufrir interferencias pragmáticas.

7. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Pese a que se ha intentado hacer esta investigación de tal manera que los datos y conclusiones obtenidos fueran lo más sólidos posible, algunos acontecimientos sobrevenidos y características de los estudiantes pudieron dificultar la recopilación de datos y afectar a su veracidad, por lo que se expondrán en este apartado.

Para empezar, las características de los estudiantes no son exactamente las mismas. El grupo de la investigación estaba en un curso por debajo del grupo de control, y aunque se empezara en el mismo nivel de lengua de cero, esto puede afectar a la madurez y capacidad de aprendizaje de los alumnos. También había una pequeña diferencia de edad, siendo el menor del grupo de la investigación de 15 años y el mayor del grupo de control

de 18. No es una gran disparidad de edad, pero en los adolescentes esto puede afectar mucho más a su desarrollo y rendimiento que en adultos. Por último, el entorno educativo del *Bachillerato Internacional* no es el más adecuado para investigar la competencia pragmática de los estudiantes. Como ya se ha comentado, no existe interacción en las pruebas finales a las que se enfrentan estos alumnos, por lo que todo intento de mejorar estas capacidades puede ser visto como una pérdida de tiempo, más aún si se considera la programación tan extensa y ajustada que se debe cubrir en los dos años del *Programa del Diploma*. Por este motivo, y al saber que no iba a tener ninguna repercusión sobre su nota final, los estudiantes de *PDI* pudieron no tomarse la prueba de evaluación a la que fueron sometidos. Lo ideal en una investigación de estas características sería la investigación con grupos del mismo curso y nivel real. Aunque ambos grupos empezaran el curso con un nivel cero, los alumnos de *Pre-IB* tienen la mitad de horas que el otro grupo. Por este motivo, los alumnos de *PDI* realizaron la prueba de evaluación dos meses antes, para que el nivel real del grupo fuera lo más parecido posible. Sin embargo, al tener menos horas y características personales diferentes, el nivel de avance es diferente, por lo que puede considerarse que los dos grupos no tuvieran exactamente el mismo nivel.

La lengua materna de los alumnos y su procedencia también es un factor que presentó alguna disparidad. Aunque los alumnos se comunican en la misma L1 y las implicaciones pragmáticas parece que siguen siendo las mismas para todos sin importar su procedencia (Pajusalu et al., 2010), lo más idóneo habría sido que todos los miembros de los dos grupos fueran de la misma procedencia, especialmente cuando hay alumnos de un estrato bilingüe de la sociedad de Estonia, que pueden sufrir interferencias de sus dos lenguas maternas. Además, el único curso que contaba con alumnos de Ucrania y Bielorrusia era el de *Pre-IB*, por lo que esto podría afectar también a los resultados obtenidos. Al tratarse de una escuela internacional, no es posible para los docentes controlar la procedencia y las lenguas maternas de los alumnos de cada grupo, dificultando la inclusión de dinámicas más beneficiosas para grupos homogéneos, y existiendo la posibilidad de inhabilitar una investigación de estas características en la que se busca a estudiantes con la misma L1. Ya se ha clarificado que el acceso a dos grupos formados en exclusiva por rusohablantes fue totalmente casual y se debiera al hecho de que fuera la lengua materna mayoritaria de los alumnos de un mismo curso que se organizaran así las clases. Al tratarse de un instituto internacional y privado, hay que atenerse a la posibilidad de que algún alumno se vaya de la escuela o del país durante la investigación o que venga alguien nuevo que no haya

recibido todas las clases pertinentes. En este caso podría dejarse fuera a estos estudiantes de la recogida de datos, pero la dinámica de clase podría verse alterada. Por fortuna, se pudo realizar el trabajo sin inconvenientes de esta índole, pero se deberían tener en cuenta en caso de querer realizar investigaciones así en el contexto del *Bachillerato Internacional*. Otro aspecto que pudo haber alterado los resultados es que había más estudiantes en el grupo de la investigación que en el de control. Sería mucho más apropiado contar con el mismo número de alumnos, además que 15 puede ser un número demasiado bajo para presentar resultados determinantes. Por último, un nivel A1 presenta situaciones rentables desde el punto de vista de la pragmática, y si se introduce más pronto, contribuye a evitar interferencias en el futuro, pero de hacerse en un nivel un poco superior, las posibilidades de elección aumentan, e incluso si se introdujera el mismo tema de la distinción entre las formas T/V los alumnos tendrían mayor repertorio lingüístico, pudiendo practicarla en diferentes situaciones. Al no conocer la realización de muchos actos comunicativos, algunas situaciones eran comunes entre la prueba escrita y la oral, lo que podría restarle de forma leve la fiabilidad de los datos.

La recogida de datos sí tuvo la dificultad de que no pudieron grabarse las conversaciones por la razón indicada de los permisos paternos. Se intentó hacer una transcripción propia anotando todos los errores y aciertos de los estudiantes, pero al no ser exactas, no se adjuntarán como anexo del trabajo para evitar incluir conversaciones imprecisas. En futuras investigaciones si se plantea la posibilidad de grabar a estudiantes menores de edad, se debería planificar a principios de curso y poder conseguir el permiso tácito de los padres, tutores legales y alumnos antes para facilitar la recopilación de datos.

Respecto a la encuesta de la fase previa, también fue de extrema dificultad conseguir el mismo número de respondientes en español y en ruso, además de que lo ideal hubiera sido llegar a un mínimo de 100 respuestas en cada idioma. Es cierto que los altísimos porcentajes de las respuestas en ruso con clara predilección por la forma V, hacen pensar que no habría habido una variación mucho mayor, tan solo en términos de respuestas absolutas, pero con unos porcentajes totales similares. En investigaciones futuras, podría hacerse una combinación de ítems e incluir los del mismo tipo que Roselló (2017) y Pajusalu et al. (2010), con preguntas metapragmáticas, y otras dando un contexto claro, como las que se incluyeron en este trabajo. Otro posible aspecto que se debió mejorar de esta encuesta previa fue que solo se incluyó una pregunta sobre uso no personal con una única variable. Pudo haber sido más acertado incluir una más en la que hubiera una

variación en la edad o relación de poder, pero los datos obtenidos parecieron lo suficiente completos como para considerarse válidos.

Este pequeño estudio podría tomarse como base para entender qué implica hacer una investigación sobre pragmática en el contexto del *Bachillerato Internacional*, pensando si es el lugar más rentable para hacerlo o no. Aunque la (des)cortesía en ELE esté cobrando más importancia, con trabajos de calidad como el de Ramos González (2015), el uso de *tú* y *usted* y más concretamente, la investigación pragmática con rusohablantes o lenguas eslavas en general, parece no ser tan recurrente en la literatura científica en ELE. Si bien el contexto del *IB* parece no ser el más idóneo para llevar a cabo estudios sobre pragmática, otros contextos como una secundaria reglada por el estado o universidades pueden arrojar datos más fiables y presentar menos inconvenientes. Además, este estudio podría servir como inicio de un trabajo más extenso u otros más numerosos en los que se compare la pragmática del español y el ruso o las otras lenguas eslavas, que comparten expectativas pragmáticas muy similares.

8. CONCLUSIONES

Este trabajo surgió por el deseo de introducir la pragmática y la competencia intercultural en un curso dentro del *Bachillerato Internacional* que tenía libertad de currículo, ya que esta competencia se deja de lado por completo en este contexto educativo. Se partió de un problema que en principio afectó a ambos grupos, pero se fosilizó en el grupo de la investigación y se consideró el más rentable para tratar. Una vez identificado el problema y consultada toda la literatura pertinente, se procedió a realizar una encuesta sobre el uso de las formas T/V en ambas lenguas a fecha de 2022, para comprobar si había cambios con respecto a otras investigaciones anteriores, que de igual manera no eran muy numerosas. Tras cotejar los resultados y la literatura de nuevo, se procedió al diseño de la unidad didáctica y los mecanismos de evaluación y se procedió a la fase de implementación.

Aunque este no sea el primer estudio sobre los beneficios de la incorporación de la información metapragmática dentro del aula de lenguas extranjeras, en ELE y comparándolo con una lengua eslava como es el ruso no había mucha información al respecto. No se encontraron estudios de investigación que versaran sobre este mismo tema, por lo que fue una razón adicional además de los problemas particulares del grupo meta para justificar la importancia de este trabajo. Una vez terminada la investigación y

habiendo comparado los resultados, se pudo confirmar la hipótesis principal del trabajo de que una unidad didáctica basada en el fenómeno del extrañamiento y que contara con lenguaje real y fragmentos de series de televisión podría contribuir a la mejora de la competencia pragmática de los alumnos y a evitar la interferencia en las formas T/V. Las hipótesis derivadas también pudieron confirmarse todas salvo la última, en la que se contemplaban dos posibles escenarios para el grupo de control y no hay resultados concluyentes para indicar en cuál se encuentran los alumnos. Parece seguro afirmar que los rusohablantes optarán por usar la forma V de manera hipergeneralizada si la poseen dentro de su conocimiento activo, pero si solo está en el pasivo necesitarían un tipo de input para recordarla.

Además de esto, teniendo en cuenta lo ajustado que es el programa del *IB*, la completa ausencia de la pragmática, y las características de una escuela privada e internacional, parece que se puede afirmar que no es el contexto más adecuado para realizar investigaciones sobre pragmática. Otros campos, como el léxico o la gramática pueden tener más cabida, ya que están dentro del programa y la forma de presentarlo puede ser variada, pero la falta de interacción en las pruebas de evaluación hace que para los alumnos no sea rentable a nivel académico tratar estas cuestiones en el aula de ELE.

En conclusión, el principal objetivo de este trabajo pudo completarse y los alumnos del grupo de la investigación pudieron superar las interferencias de su lengua materna y adquirir de forma adecuada las expectativas pragmáticas de los hablantes nativos. Este campo de la lingüística es fascinante, aunque difícil de incorporar en el aula de ELE porque no tiene reglas prescriptivas. Por esta razón, toda la consulta y la encuesta previa fueron fundamentales para entender cómo funcionaba este fenómeno. Este estudio podría servir de base para otras investigaciones de pragmática en un contexto mayoritario de rusohablantes. La importancia de trabajar estos aspectos interculturales se ha puesto de manifiesto como indispensable para un correcto aprendizaje del español y la evasión de la interferencia y los malentendidos en la comunicación con hablantes nativos, el propósito más común a la hora de estudiar una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, E., Corpas, J., & Gambluch, C. (2015). *Diverso 1: Curso de Español para Jóvenes*. SGEL.
- Apresjan, V. (2013). Corpus methods in pragmatics: The case of English and Russian emotions. *Intercultural Pragmatics*, 10(4), 533-568.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context* (Vol. 108). John Benjamins Publishing.
- Barros García, M. J. (2011). *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: Estudio pragmalingüístico*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/17612>
- Bélkina O.E., Torres Martínez P. (2019). El desarrollo de la competencia pragmática en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 67–73.
- Berbeshkina, L. A., & Chernikova, N. V. (2019). Ты-и вы-обращения: история и современность. *Наука и Образование*, 2(2).
- Bravo, D. (2004). Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico. In Bravo, D. & Briz, A. (Coords.), *Pragmática sociocultural, análisis del discurso de la cortesía en español* (pp. 5-11). Ariel.
- Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la cortesía comunicativa. In Bravo, D. (Coord.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a córpora orales y escritos* (pp. 21-52). Dunken.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). SGEL.
- Centro Virtual Cervantes (2008). «Error pragmático». *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/errorpragmatico.htm

- Centro Virtual Cervantes (2008). «Pragmática». *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr
- Culpeper, J., Mackey, A., & Taguchi, N. (2018). *Second language pragmatics: from theory to research*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Díaz Gómez, F. M. (2017). La cortesía en el aula de ELE: algunos aspectos teóricos clave para contextos rusófonos. *Многоязычие в образовательном пространстве*, (9).
- Escandell Vidal, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*. 25, 31-66.
- Escandell Vidal, M. V. (2004). Aportaciones de la Pragmática. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 179–198). Madrid: SGEL.
- Escandell Vidal, M. V. (2009). Los fenómenos de interferencia pragmática. *Monográficos MarcoELE*, 9, 95–109.
- Escandell Vidal, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Fernández Silva, C. (2002). La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática. *XI Encuentro práctico de profesores de español LE*, 11.
- Galindo, M. (2005). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 289-297). *ASELE. Actas XVI*.
- Garcés Conejos, P. (2001). Aspectos de la enseñanza de la pragmática o cómo enseñar a comunicarse efectivamente en una L2. *Revista de Enseñanza Universitaria, extra 2001*, 129-144.

- Garcés-Conejos Blitvich, P. & Bou-Franch, P. (2021). Imagen pública, cortesía y descortesía. In *Pragmática* (pp. 462-480). Akal.
- Gutiérrez Ordóñez, M. (2021). Pragmática y descripción gramatical. In *Pragmática* (pp. 624-639). Akal.
- Guzmán Tirado, R. (2018). Sobre las particularidades de la enseñanza del español a estudiantes rusohablantes. *Revista de humanidades*, n. 35, (pp. 217-241).
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. (2nd Ed.). Edward Arnold.
- Jiménez-Ramírez, J. (2019). Cultura e interculturalidad (Culture and intercultural communication). In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 243–257). Routledge.
- Kecskes, I. (2017). Cross-Cultural and Intercultural Pragmatics. In (Ed.), *The Oxford Handbook of Pragmatics*. Oxford University Press.
- Koike, D., & Pearson, L. (2021). La adquisición de la competencia pragmática en L2. In *Pragmática* (pp. 729-741). Akal.
- Kutsubina, E. V. (2020). Ты или Вы? Грамматический или прагматический аспекты при обучении студентов испанско-русскому переводу?. In *Образ мысли: актуальные вопросы русско-испанского и испано-русского перевода* (pp. 171-174).
- Kuznetsov, G. (2010). Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE a inmigrantes rusohablantes en España. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), 1-14.
- Leontyeva, L. E. (2009). Формы обращения на ты/Вы в разносистемных языках. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 2(7).
- Maíz-Arévalo, C. (2013). “Just click ‘Like’”: Computer-mediated responses to Spanish compliments. *Journal of Pragmatics*, 51, 47-67.
- Organización del Bachillerato Internacional (2018). *Guía de Lengua ab initio. Programa del Diploma*.

- Padilla Cruz, M. (2013). Understanding and overcoming pragmatic failure in intercultural communication: From focus on speakers to focus on hearers. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(1), pp. 23-54.
- Padilla Cruz, M. (2021). El malentendido. In *Pragmática* (pp. 384-407). Akal.
- Pajusalu, R., Vihman, V. A., Klaas, B., & Pajusalu, K. (2010). Forms of address across languages: Formal and informal second person pronoun usage among Estonia's linguistic communities. *Intercultural Pragmatics* 7-1, pp. 75-101
10.1515/IPRG.2010.004
- Ramos González, N. M. (2016). La expresión de la cortesía en el aula de ELE: Una propuesta didáctica para evitar el fallo pragmático a partir del análisis de las series de televisión Española. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
<http://hdl.handle.net/10481/42154>
- Robles Ávila, S., Montero Curiel, M. L., & Dell'Olmo Robles, S. (2021). *En pragmática: Inicial A1/A2: Estrategias Para Una Comunicación Eficaz*. Anaya.
- Roselló Verdeguer, J (2017). El uso de *tú* y *usted* en el área metropolitana de Valencia. Un enfoque variacionista. *ELUA*, 31: 285-309. doi: 10.14198/ELUA2017.31.15
- Shmelev, A. D. (2016). Ты и вы в русском речевом этикете: вариативность норм. *Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология*, (9 (18)), 61-66.
- Taguchi, N., & Kim, Y. (Eds.). (2018). *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics* (Vol. 10). John Benjamins Publishing Company.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(2), 91-112.
- Van Dijk, T. A. (2013). *Discurso y contexto*. Gedisa.
- Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, pretext: critical issues in discourse analysis*. Blackwell.
- Zamborlin, C. (2007). Going beyond pragmatic failures: dissonance in intercultural communication. *Intercultural pragmatics*, 4(1), 21-50.
- Zenenko, G. P. (1981). Los paradigmas de los pronombres personales en ruso y español. *Revista Española de Lingüística*, 11(1), 161-174.

ANEXOS

ANEXO 1 – ENCUESTA PREVIA (ESPAÑOL)

Edad: _____

Nivel de estudios:

Graduado escolar o sin estudios

ESO

Bachillerato

Grado/Máster

Doctorado

Comunidad autónoma de nacimiento: _____

1. Entrás en clase en el instituto o la universidad y saludas al profesor. ¿Qué dices?

Buenos días, Señor García.

Hola, Rafael./Buenos días, Rafael.

2. Estás en una tienda y quieres preguntar si tienen una camiseta de la talla M, ¿qué le dices al dependiente?

Perdona ¿tiene la talla M?

Perdona, ¿tenéis la talla M?

3. Ves a tu tío después de unas semanas.

Hola, tío, ¿cómo le va?

Hola, tío, ¿cómo te va?

4. Tus suegros vienen de visita a tu casa. Los conoces desde hace 5 años. ¿Qué dirías?

Hola buenas tardes, ¿les traigo algo?

Puri, Antonio, ¿os traigo algo de comer?

5. Entre los invitados a una cena:

-Invitada: ¿Cómo se llama? +Invitado: Me llamo Eduardo.

-Invitada: ¿Cómo te llamas? +Invitado: Me llamo Eduardo.

6. En el supermercado:

-Anciana: Hijo, ¿puedes cogermme unas galletas? No llego. +Joven: Sí, aquí tiene.

-Anciana: Hijo, ¿puedes cogermme unas galletas? No llego. +Joven: Sí, aquí tienes.

7. En una academia de idiomas:

-Alumno: No entiendo esta palabra, ¿puede explicármela?

-Alumno: No entiendo esta palabra, ¿puedes explicármela?

8. En la universidad:

-Alumna ¿Profesora, podría usted repetir?

-Alumna: ¿Podrías repetir?

9. Estás en el autobús y, sin querer, pisas a un desconocido de unos 30 años. ¿Qué dices?

Discúlpeme, no quería pisarle.

Ay perdón, no quería pisarte.

10. Estás en el autobús y, sin querer, pisas a un desconocido de unos 65 años. ¿Qué dices?

Discúlpeme, no quería pisarle.

Ay perdón, no quería pisarte.

11. Estás perdido en otra ciudad y le preguntas a una señora de más de 50 años cómo llegar al metro. ¿Qué dices?

Perdone, ¿podría decirme cómo se llega al metro?

Perdona, ¿cómo se llega al metro?

12. Estás perdido en otra ciudad y le preguntas a un policía cómo llegar al metro. ¿Qué dices?

Perdona, ¿podría decirme cómo se llega al metro?

Perdona, ¿cómo se llega al metro?

13. Estás perdido en otra ciudad y le preguntas a un chico de 15 años cómo llegar al metro. ¿Qué dices?

Perdona, ¿podría decirme cómo se llega al metro?

Perdona, ¿cómo se llega al metro?

14. Ves cómo se le cae la cartera a una persona de unos 18 años delante de ti.

Perdona, se le ha caído la cartera.

Perdona, se te ha caído la cartera.

15. Ves cómo se le cae la cartera a una persona de unos 40 años delante de ti.

Perdona, se le ha caído la cartera.

Perdona, se te ha caído la cartera.

16. Trabajas de cara al público y un niño te dice "Buenos días, señor/a, ¿puede ayudarme?" ¿Qué piensas de lo que te ha dicho el niño?

Es un niño educado.

Me ofende, no soy tan mayor.

17. Trabajas de camarero y vas a atender a unos clientes de más de 60 años. ¿Hablas de tú o de usted?

Usted.

Tú.

ANEXO 2 – ENCUESTA PREVIA (RUSO)

Возраст: _____

Уровень образования:

- Учусь в средней школе
- Средняя школа
- Высшее образование
- Другое: _____

Место рождения: _____

1. Вы входите в класс средней школы или университета и здороваетесь с учителем. Что Вы говорите?

- Здравствуйте!
- Привет!

2. Вы в магазине и хотите спросить, есть ли у них футболка размера М, что Вы скажете продавцу?

- Извини, у вас есть эта футболка на размере М?
- Извини, у тебя есть эта футболка на размере М?

3. При встрече с дядей

- Как у вас дела?
- Как у тебя?

4. Родители вашего мужа/жены приходят в гости к тебе домой. Вы знакомы с ними 5 лет. Говорите с ними на "ты" или на "Вы"?

- Вы
- Ты

5. При знакомстве слюдьми вашего возраста на ужине:

-Гость: Как Вас зовут? +Гость: Меня зовут Алина.

-Гость: Как тебя зовут? +Гость: Меня зовут Алина.

6. В супермаркете общаетесь к пожилой женщине:

Вот ваш пакет

Вот твой пакет

7. В языковой школе:

-Студент: Я не понимаю этого слова, Вы можете мне его объяснить?

-Студент: Я не понимаю этого слова, можешь мне его объяснить?

8. В университете

Студент: Извините, не могли бы Вы повторить?

Студент: Можешь повторить?

9. Вы едете в автобусе и случайно наступаете на ногу 30-летнего незнакомца.

Что вы говорите?

Извините, я не хотел наступить на Вас.

Ой, прости, я не хотел наступить на тебя.

10. Вы едете в автобусе и случайно наступаете на ногу незнакомца, которому около 65 лет. Что вы говорите?

Извините, я не хотел наступить на Вас.

Ой, прости, я не хотел наступить на тебя.

11. Вы заблудились в другом городе и спрашиваете 50-летнюю женщину, как пройти к метро. Что вы говорите?

Извините, вы знаете, где метро?

Скажи, где метро?

12. Вы заблудились в другом городе и спрашиваете полицейского, как пройти к метро. Что вы говорите?

Извините, вы знаете, где метро?

Скажи, где метро?

13. Вы заблудились в другом городе и спрашиваете 15-летнего подростка, как пройти к метро. Что вы говорите?

Извините, вы знаете, где метро?

Скажи, где метро?

14. 18-летний человек уронил кошелек.

Извините, Вы уронили ваш кошелек.

Извини, ты уронил твой кошелек.

15. 40-летний человек уронил кошелек.

Извините, Вы уронили ваш кошелек.

Извини, ты уронил твой кошелек.

16. Вы работаете с аудиторией, и ребенок говорит: «Доброе утро, Вы можете мне помочь?» Что Вы думаете о том, что мальчик сказал Вам?

Он вежливый мальчик.

Меня это оскорбляет, я не настолько стар.

17. Вы работаете официантом и собираетесь обслуживать клиентов старше 60 лет. Используете "ты" или "Вы"?

Вы.

Ты.

ANEXO 3 – UNIDAD DIDÁCTICA

SESIÓN 1											
Objetivos:											
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la cultura y la lengua propias. • Poner en común el uso del pronombre formal en la L1. • Introducir las diferencias pragmáticas entre la L1 y la L2. 											
Paso: (Tiempo)	Actividades	Recursos lingüísticos (gramática, vocabulario, etc.)	Destrezas				Agrupamiento				Materiales
			CO	EO	CL	EE	P-EE	E-E	EE-EE	E	
45 minutos											
1. Calentamiento y activación de conocimientos previos (15')	Debate grupal	Responder afirmativa o negativamente, dar opiniones básicas (Yo creo...)				X	X		X		Ninguno.
2. Reflexión de la lengua propia (15')	Rellenar una tabla y comentar las respuestas	Vocabulario de la tabla			X	X	X			X	Ficha con la tabla
3. Visualización y reflexión (15')	Visualizar un video y una imagen y comentarlo	Estructuras usadas para describir el video y dar opiniones básicas	X			X	X			X	Videos, imagen y transcripción

Actividad 1

El profesor empezaría la clase diciendo que durante las próximas 4 sesiones van a realizar un trabajo comparativo entre su lengua materna y el español para ver cómo pensar en su lengua y hablar en español puede causar problemas. Después, haría preguntas como “¿Cuándo saludáis al profesor de ruso, que decís, привет o здравствуйте?” o “¿Usáis мы o вы cuando preguntáis algo a un desconocido?” y dejaría que los alumnos respondieran y debatieran entre ellos cómo usan estos pronombres y cómo prefieren que los usen las personas que hablan con ellos.

Actividad 2

Una vez terminado este debate, el profesor daría una ficha que se muestra a continuación para que los alumnos la rellenen y así comprobar si usan los pronombres tal y como dijeron antes. Después, se comentaría también en grupo y el profesor preguntaría si creen que en español es igual a sus lenguas maternas.

Para usar **ТЫ** o **ВЫ** pensamos en:

- La edad** **La situación** **Nos conocemos o no** **La personalidad**
 Somos amigos o no **La diferencia de poder**

Otro:

Uso **ВЫ** con:

- Amigos** **Profesores** **Mis padres** **Mis abuelos o tíos**
 Dependientes **Camarero** **Vecinos** **Desconocidos**

Otros:

Uso Ты con:

Amigos Profesores Mis padres Mis abuelos o tíos

Dependientes Camarero Vecinos Desconocidos

Otros:

Tabla adaptada de Ramos González (2015: 439-440).

Actividad 3

El profesor explicaría a continuación que van a ver un video y daría el contexto. Se trata de una consulta médica y van a ver a unas mujeres que hablan con el médico porque el hijo de una de ellas está enfermo. El médico tiene unos 50 años y la mujer 35. Se indica aquí la transcripción y a los alumnos se les explicaría el contexto y se les daría una ficha con los subtítulos en español y en ruso:

CARMEN: ¿No es gripe aviar? Ha estado en contacto con un pavo.

DOCTOR: Señora, le aseguro que es un catarro. Voy a hacerme una foto con el niño.

CARMEN: (enfadada) Que me ha llamado señora. ¿Qué años me echa?

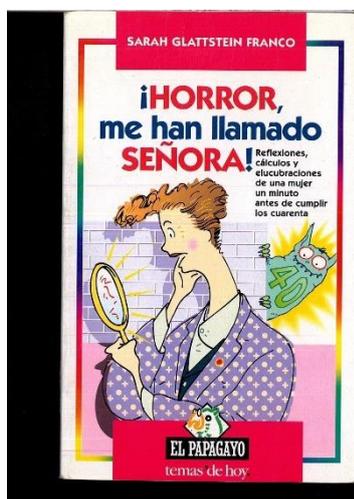
КАРМЕН: Это не птичий грипп? Был в контакте с индейкой.

ВРАЧ: Мадам, уверяю вас, это простуда. Я собираюсь сфотографироваться с ребенком.

КАРМЕН: (сердито) Он назвал меня мадам. Сколько мне лет?

Aquí no hay quien viva, temporada 4, episodio 7 (1:08:45-1:09)

Después, el profesor preguntaría “¿Qué pasa aquí? ¿Por qué esta enfadada la mujer?” y después de escuchar las explicaciones de los alumnos, mostraría la siguiente imagen diciendo lo que significa lo escrito para finalizar diciendo que en español no se usa *usted* o las palabras como *señora* igual que en ruso.



SESIÓN 2											
Objetivos:											
<ul style="list-style-type: none"> • Observar cómo actúan los hablantes nativos en diferentes contextos. • Aprender el uso de <i>tú</i> y <i>usted</i> en español 											
Paso: (Tiempo)	Actividades	Recursos lingüísticos (gramática, vocabulario, etc.)	Destrezas				Agrupamiento				Materiales
			CO	EO	CL	EE	P-EE	E-E	EE-EE	E	
45 minutos											
1. Repaso (5')	Recordar en grupo lo visto anteriormente	Presente simple (En ruso usamos...; En español es...)		X				X			Ninguno.
2. Visualización (25')	Ver fragmentos de series y tomar notas	Vocabulario de los videos (uso de tú y usted, palabras)	X			X				X	Videos y pizarra

	de lo que pasa.	formales, etc.)									
3. Reflexión y puesta en común (15')	Completar una tabla con el uso en español y comentar las respuestas	Dar opiniones básicas (Yo creo...)		X		X	X			X	Ficha con la tabla

Actividad 1

Al principio de la clase se haría un pequeño repaso en el que el profesor haría que los propios alumnos dijeran qué vieron el día anterior, por qué creen que sucede y que hicieran todas las preguntas necesarias.

Actividad 2

Se procedería a continuación al visionado de diversas escenas de series. El profesor explicaría siempre antes el contexto y daría una ficha con las transcripciones y los subtítulos para que lo comprobaran una vez terminado el visionado. Se entregaría ya también la ficha con la tabla para que los alumnos pueden ir completándola y las escenas se verían entre dos y tres veces, explicando todo lo que fuera necesario en el proceso. Se indican a continuación las escenas mostradas:

ESCENA 1

Contexto: Una mujer de más de 60 años y un chico de 30 hablan. Son conocidos.

SIMÓN: ¡Voy a tener una cita con la tía más buena del barrio!

EUGENIA: Vale, pero yo elijo restaurante.

SIMÓN: A ver... que no hablo de usted.

EUGENIA: Tutéame, tontorrón.

SIMÓN: ¡Que no hablo de ti!

EUGENIA: Mira cómo me tutea...

САЙМОН: Я иду на свидание с самой горячей цыпочкой в округе!

ЕВГЕНИЯ: Хорошо, но я выбираю ресторан.

СИМОН: Посмотрим... Я не говорю о вам.

ЕВГЕНИЯ: Говори со мной на ты, глупышка.

САЙМОН: Я не говорю о тебе!

ЕВГЕНИЯ: Посмотрите, как он обращается со мной на ты...

Aída, temporada 10, episodio 20 (14:50-15:10)

ESCENA 2

Contexto: Un chico de 11 años habla con su vecina de 27.

JOSE MIGUEL: Perdona, ¿puedo hablar contigo un momento?

LUCÍA: Sí, si claro.

ХОЗЕ МИГЕЛЬ: Извини, могу я поговорить с тобой минутку?

ЛЮСИЯ: Да, да, конечно.

Aquí no hay quien viva, temporada 1, episodio 3 (43:45-43:50)

ESCENA 3

Contexto: Belén y Alicia son amigas y compañeras de piso. Tienen 28 años. Concha es la casera y tiene más de 65 años.

CONCHA: Soy yo, Concha, entro.

BELÉN: No Concha no, por dios.

CONCHA: Ay, ¡cómo me tenéis esto!

ALICIA: ¡Buenos días, Doña Concha! ¿Cómo usted por aquí?

CONCHA: Vengo para que me deis el alquiler.

КОНЧА: Это я, Конча, я вхожу.

БЕЛЕН: Нет, Конча, ради бога.

КОНЧА: О, как у вас есть квартира!

АЛИСИЯ: Доброе утро, Донья Конча! Как вы здесь?

КОНЧА: Я здесь, чтобы вы могли дать мне арендную плату.

Aquí no hay quien viva, temporada 1, capítulo 1 (14:45-15:00)

ESCENA 4

Contexto: Amador tiene más de 50 años y es un empleado del edificio. Habla con Mauri, de unos 35 años.

AMADOR: Buenas tardes, Mauricio. Le traigo su correo y el de Fernando.

MAURI: ¿Y usted quién es?

AMADOR: Soy Amador, el nuevo portero. A partir de ahora les entregaré personalmente la correspondencia

MAURI: Muchas gracias.

AMADOR: No hay de qué, es mi trabajo. Si necesita alguna cosa, no dude en hacérmelo saber.

MAURI: Muchas gracias, Amador.

AMADOR: Buenas tardes.

АМАДОР: Добрый день, Маурисио. Я принес Вашу почту и почту Фернандо.

МАУРИ: А Вы кто?

АМАДОР: Я Амадор, новый вратарь. Отныне я лично буду доставлять корреспонденцию.

МАУРИ: Большое спасибо.

АМАДОР: Не за что, это моя работа. Если Вам что-нибудь понадобится, не стесняйтесь, дайте мне знать.

МАУРИ: Большое спасибо, Амадор.

АМАДОР: До свидания.

Aquí no hay quien viva, temporada 1, episodio 12 (12:00-12:25).

ESCENA 5

Contexto: Belén y Alicia no tienen sal y van a ver a Mauri y Fernando, sus vecinos. Tienen más o menos la misma edad.

ALICIA: Hola.

FERNANDO: Hola.

ALICIA: ¿Tienes sal?

FERNANDO: Sí claro, un momento.

АЛИСИЯ: Привет.

ФЕРНАНДО: Привет.

АЛИСИЯ: У тебя есть соль?

ФЕРНАНДО: Да, конечно, один момент.

Aquí no hay quien viva, temporada 1, episodio 2 (11:43-11:50)

ESCENA 6

Contexto: Un grupo de compañeros de la misma edad habla. Dos personas están discutiendo sobre ir al baño. (Se mostraría la escena completa directamente con subtítulos, se transcribe aquí la parte más importante para los estudiantes).

NAIROBI: No nos pongamos exquisitos eh, que luego nos acabamos hablando de usted.

BERLÍN: A mí me gusta que me llaméis de usted.

TOKIO: No me digas...

MOSCÚ: Mira, yo sé que no soy un tío elegante como usted, sé que no sé tantas cosas como usted...

НАЙРОБИ: Давай не будем фантазировать, мы в конце поговорим на вы.

БЕРЛИН: Мне нравится, что ты называешь меня своей.

ТОКИО: Не говори мне...

МОСКВА: Слушай, я знаю, что я не такой элегантный парень, как ты, я знаю, что знаю не так много вещей, как ты...

La casa de papel, temporada 3, episodio 5 (25:10-26:20)

Actividad 3

Una vez vistas todas las escenas varias veces, los alumnos tendrían que completar la misma tabla que ya hicieron con el uso de los pronombres en ruso. Después, se comentarían los resultados en gran grupo y el profesor explicaría el uso de estos pronombres si todavía hubiera dudas.

Para usar tú o usted pensamos en:

- La edad La situación Nos conocemos o no La personalidad
- Somos amigos o no La diferencia de poder

Otro:

Uso *usted* con:

Amigos Profesores Mis padres Mis abuelos o tíos

Dependientes Camarero Vecinos Desconocidos

Otros:

Uso *tú* con:

Amigos Profesores Mis padres Mis abuelos o tíos

Dependientes Camarero Vecinos Desconocidos

Otros:

SESIÓN 3											
Objetivos:											
<ul style="list-style-type: none"> • Practicar el uso de estos pronombres y otros elementos (no) formales. • Aprender en qué contextos se deben usar estos pronombres. 											
Paso: (Tiempo)	Actividades	Recursos lingüísticos (gramática, vocabulario, etc.)	Destrezas				Agrupamiento				Materiales
			CO	EO	CL	EE	P-EE	E-E	EE-EE	E	
45 minutos											
1. Repaso (5')	Recordar en grupo lo visto anteriormente	Presente simple (En ruso usamos...; En español es...)		X				X			Ninguno.
2. Presentación de vocabulario (5')	Aprender más elementos formales y no formales	Vocabulario de la ficha	X			X	X				Ficha
3. Actividad de relacionar (10')	Relacionar las frases con su contexto adecuado	Vocabulario de ejercicios anteriores				X				X	Ficha
4. Actividad de creación (10')	Crear el contexto de algunas frases	Vocabulario de ejercicios anteriores				X				X	Ficha
5. Actividad de creación (15')	Crear frases según el contexto	Vocabulario de ejercicios anteriores				X				X	Ficha

Actividad 1

Una vez más, los alumnos tendrían que hacer un repaso de todo lo que se ha visto en las dos sesiones anteriores para recordar cuáles con los usos de *tú* y *usted* y resolver todas las potenciales dudas.

Actividad 2

Ya que los alumnos conocen los pronombres y su uso, el profesor presentaría a continuación algunas palabras o estructuras que pueden usarse para acompañar estas frases en según qué situaciones y explicaría sus implicaciones pragmáticas. Los alumnos recibirían la siguiente ficha:

Situaciones formales



Señor/a + apellido
(alt. señorita)
Caballero
Don/Doña + nombre

→

Buenas tardes, señor García.
¿Es usted la señorita Cruz?
Disculpe, caballero.
Don Pepe, tengo una pregunta

Situaciones informales



Amigo
Hermano
Tío
No usar el apellido

→

¿Qué tal, amigo?
Hermano, ¿quedamos hoy?
Tío, ¿tienes los apuntes de hoy?
¡Hola, Carlos!

Actividad 3

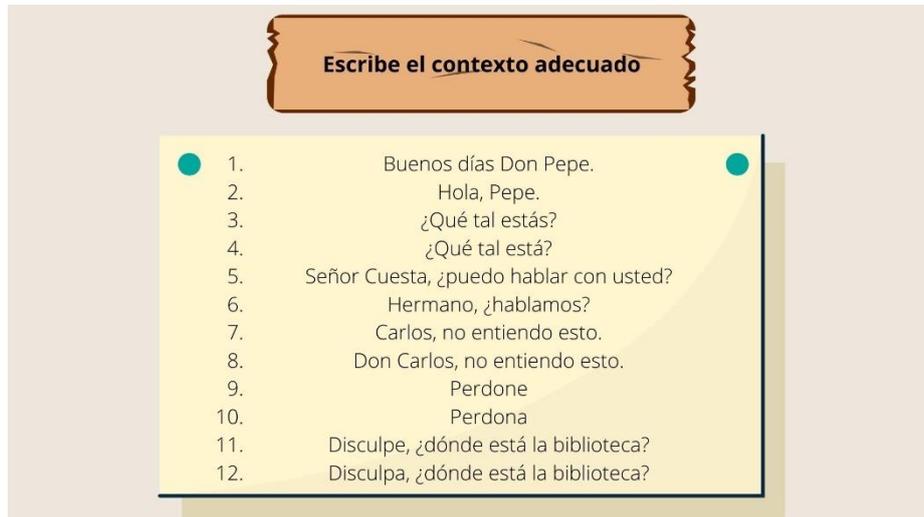
En esta actividad los alumnos tendrían que unir diversas oraciones con su contexto más adecuado. Todas las situaciones son conocidas para todos o han aparecido en los videos.

Une las frases y el contexto

<ol style="list-style-type: none">1. Buenos días Doña Carmen.2. ¿La señora García, por favor?3. Ana, ¿puedes repetir?4. ¿Cómo te llamas?5. Tía, ¿nos vemos hoy?6. Perdona señora, ¿este es su bolso?7. Mari, ¿tienes el ejercicio 5?	<ol style="list-style-type: none">1. Quieres quedar con tu amiga.2. Hablas con tu compañero de clase3. Conoces a alguien de tu edad4. Ves a tu vecina de 60 años5. Estás en el supermercado y ves a una señora mayor.6. Buscas a alguien de más de 50 años7. Hablas con tu profesora
--	--

Actividad 4

A continuación, los alumnos tendrían que escribir el contexto de algunas frases, a veces parecidas. Se darían pares de frases de la misma situación usando el pronombre formal o informal para que vean que se cambia lo que se dice según el interlocutor.

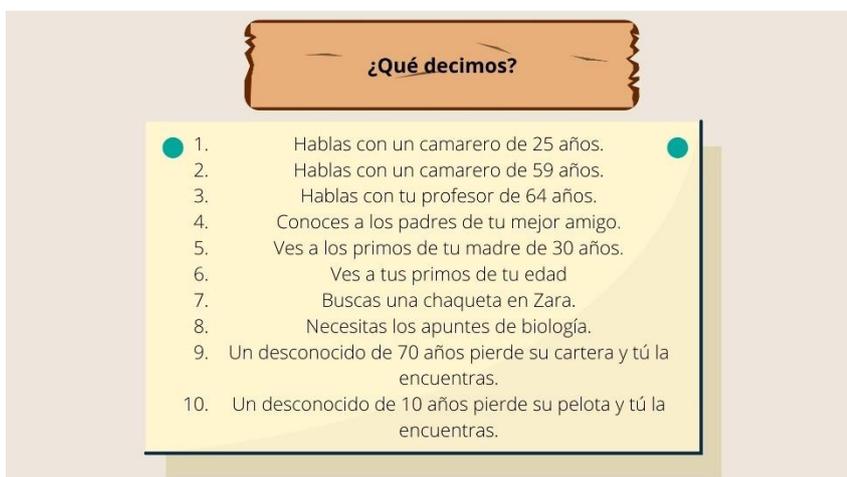


Escribe el contexto adecuado

1. Buenos días Don Pepe.
2. Hola, Pepe.
3. ¿Qué tal estás?
4. ¿Qué tal está?
5. Señor Cuesta, ¿puedo hablar con usted?
6. Hermano, ¿hablamos?
7. Carlos, no entiendo esto.
8. Don Carlos, no entiendo esto.
9. Perdone
10. Perdona
11. Disculpe, ¿dónde está la biblioteca?
12. Disculpa, ¿dónde está la biblioteca?

Actividad 5

Por último, los alumnos tendrían que crear respuestas o pequeñas conversaciones si disponen de tiempo suficiente según el contexto dado. Al final de esta actividad se haría una puesta en común de qué ha sido lo más difícil y qué han aprendido los alumnos, pudiéndolo hacer con la dinámica del semáforo para que escriban en el color verde lo que han aprendido, en el amarillo algo que es complicado y en el rojo lo que necesitan trabajar más.



¿Qué decimos?

1. Hablas con un camarero de 25 años.
2. Hablas con un camarero de 59 años.
3. Hablas con tu profesor de 64 años.
4. Conoces a los padres de tu mejor amigo.
5. Ves a los primos de tu madre de 30 años.
6. Ves a tus primos de tu edad.
7. Buscas una chaqueta en Zara.
8. Necesitas los apuntes de biología.
9. Un desconocido de 70 años pierde su cartera y tú la encuentras.
10. Un desconocido de 10 años pierde su pelota y tú la encuentras.

SESIÓN 4											
Objetivos:											
<ul style="list-style-type: none"> • Revisar todos los contenidos. • Representar conversaciones usando todos los recursos aprendidos. 											
Paso: (Tiempo) 45 minutos	Actividades	Recursos lingüísticos (gramática, vocabulario, etc.)	Destrezas				Agrupamiento				Materiales
			CO	EO	CL	EE	P-EE	E-E	EE-EE	E	
1. Repaso y preparación (5' + 10')	Recordar en grupo lo visto anteriormente y preparar los diálogos	Presente simple (En ruso usamos...; En español es...)		X			X	X			Ficha
2. Representación (30')	Aprender más elementos formales y no formales	Vocabulario de la ficha		X		X		X			Ninguno

Actividad 1

Por última vez, se haría una revisión de todo lo aprendido en esta secuencia didáctica. Además, el profesor explicaría a los alumnos las situaciones que van a tener que representar en una dinámica de juego de rol para que empezaran a prepararlas, con ayuda del profesor y pudiendo también preguntar a otros compañeros.

Actividad 2

Como cierre de la secuencia, los alumnos tendrían que representar las situaciones de una en una delante de todos los compañeros, para poder comentar qué han hecho bien y qué se puede mejorar. Los alumnos reciben una ficha con indicaciones para el estudiante A y el B, pero lo ideal es que se turnaran entre representaciones.

ESTUDIANTE A

1. Tienes 16 años y mantienes una pequeña conversación con tu vecino de 25.
2. Tienes 16 años y mantienes una pequeña conversación con tu vecino de 80.
3. Preguntas indicaciones a un desconocido de 50 años.
4. Hablas con tu tío de 45 años después de una semana

ESTUDIANTE B

1. Tienes 25 años y mantienes una pequeña conversación con tu vecino de 16.
2. Tienes 80 años y mantienes una pequeña conversación con tu vecino de 16.
3. Un chico de 16 años te pregunta cómo llegar a un sitio.
4. Hablas con tu sobrino de 16 años después de una semana

ANEXO 4 – PRUEBA DE EVALUACIÓN

Prueba escrita

1. Respuesta múltiple

1. Saludas al profesor:

Buenos días, Señor García.

Buenos días, Rafael.

2. Buscas una camiseta en una tienda de ropa.

Perdona ¿tiene camisetas rojas?

Perdona, ¿tenéis camisetas rojas?

3. Ves a tu tío después de unas semanas.

Hola, tío, ¿qué tal está?

Hola, tío, ¿qué tal estás?

4. Visitas a tu amigo y ves a sus padres.

Hola buenas tardes, encantado de conocerlos.

¡Hola! Encantado de conocerlos.

5. Entre los invitados a una cena:

-Invitada: ¿Cómo se llama? +Invitado: Me llamo Eduardo.

-Invitada: ¿Cómo te llamas? +Invitado: Me llamo Eduardo.

6. En el supermercado:

-Anciana: Hijo, ¿puedes cogerme unas galletas? No llevo. +Joven: Sí, aquí tiene.

-Anciana: Hijo, ¿puedes cogerme unas galletas? No llevo. +Joven: Sí, aquí tienes.

7. En una academia de idiomas:

-Alumno: No entiendo esta palabra, ¿puedes explicármela?

-Alumno: No entiendo esta palabra, ¿puedes explicármela?

8. En el instituto:

-Alumna ¿Profesora, puede usted repetir?

-Alumna: ¿Puedes repetir?

9. Pisas (наступаешь на) a un hombre de 30 años.

Discúlpeme.

Ay perdón.

10. Pisas a un hombre de 65 años.

Discúlpeme.

Ay perdón.

11. Preguntas a una mujer de 50 años cómo llegar al metro.

Perdona, ¿dónde está el metro?

Perdona, ¿dónde está el metro?

12. Preguntas a un policía cómo llegar al metro.

Perdona, ¿dónde está el metro?

Perdona, ¿dónde está el metro?

13. Preguntas a un chico de 15 años cómo llegar al metro.

Perdona, ¿dónde está el metro?

Perdona, ¿dónde está el metro?

14. Una persona de 18 años pierde la cartera.

Perdona, ¿es su cartera?

Perdona, ¿es tu cartera?

15. Una persona de 40 años pierde la cartera.

Perdona, ¿es su cartera?

Perdona, ¿es tu cartera?

2. DCT

1. Quieres comprar entradas para el cine:

Vendedor (25 años): Hola, buenas tardes.

Yo: _____

2. En una tienda de ropa, quieres una camiseta de la talla. Hablas con el dependiente (55 años).

Yo: _____

3. En un ascensor:

Yo: _____

Vecino (60 años): Al tercer piso, muy amable.

4. No entiendes un ejercicio de matemáticas. Preguntas a un compañero de clase.

Yo: _____

Compañero de clase (16 años): Sí, puedes mirar mi cuaderno.

5. Ves en la calle a tu antiguo profesor.

Profesor (35 años): ¡Hola María! ¿Qué tal?

Yo: _____

Prueba oral

ALUMNO A

1. No entiendes la explicación del profesor de tu asignatura favorita y quieres preguntar a tu profesor (30 años).

2. Buscas un regalo para tu amigo/a en una tienda de ropa. Preguntas a un dependiente (60 años).

3. Estás en un restaurante y quieres pedir comida y bebida. Hablas con el camarero (40 años).

4. Mañana no puedes ir a clase y le quieres pedir los apuntes a tu compañero (de tu misma edad).

ALUMNO B

1. Eres el profesor (30 años) y tu alumno te hace preguntas.
2. Trabajas en una tienda de ropa (tienes 60 años) y un cliente busca un regalo.
3. Eres un camarero (40 años) y tienes que atender a un cliente.
4. Tu compañero de clase (de tu misma edad) quiere los apuntes de mañana.

ANEXO 5 – RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA PRUEBA ORAL

Aspecto evaluable	Generalmente inadecuado (0)	Generalmente adecuado (1)	Adecuado (2)
Uso de tú/usted	El pronombre empleado no es el más adecuado durante casi la totalidad de la prueba.	En ocasiones no se ha elegido el pronombre más apropiado para el contexto, pero generalmente sí.	El pronombre empleado siempre era el más apropiado para cada contexto.
Inclusión de elementos (no) formales	No se ha incluido ningún elemento (no) formal o no son apropiados para el contexto.	Se han incluido solo algunos elementos (no) formales o algunos eran incorrectos.	Se han incluido elementos (no formales) de forma correcta.
Concordancia	Hay errores de concordancia en toda la prueba.	Hay algún error de concordancia en la prueba.	No hay errores de concordancia.

Esta rúbrica fue la empleada para la evaluación de toda la prueba oral en su conjunto. Los términos de “generalmente inadecuado”, etc. se han extraído de las rúbricas empleadas en IB (Organización del Bachillerato Internacional, 2018). Se optó por no hacer media de todas las pruebas porque en general los diálogos eran bastante cortos y tal vez en alguno de ellos no había suficiente material para evaluar.

ANEXO 6 – MATERIAL DE MUESTRA DEL MANUAL *DIVERSO 1*

Página 21 del manual:

La clase
1 Identidad

C 9 Escucha a la señora Martínez y al señor López en su primer día de trabajo. Lee la conversación y señala lo que dicen.

- Buenos días, ¿es **usted** / **tú** Antonio López?
- Sí, soy yo. ¿Y **tú** / **usted** es la señora Sandra Martínez?
- Sí, ¿cómo **está** / **estás**, señor López?
- Bien, gracias, ¿y **tú** / **usted**?
- Muy bien. Bienvenido al instituto.



D ¿Existen las dos formas, *tú* y *usted*, en tu lengua o en otras lenguas que conoces?

3 A Mira las fotografías. Todos son alumnos de una clase de español. Escribe la información que falta debajo de cada fotografía.





COMUNICACIÓN

Saludos con *tú* y *usted*

Tú	Usted
● Hola, ¿cómo estás?	● Hola, ¿cómo está?
■ Bien, ¿y tú?	■ Bien, ¿y usted?
¿Cómo te llamas?	¿Cómo se llama?
¿Tú eres Ana?	¿Usted es Ana Sanz?

GRAMÁTICA

Llamarse

(yo)	me llamo
(tú)	te llamas
(él, ella, usted*)	se llama
(nosotros/-as)	nos llamamos
(vosotros/-as)	os llamáis
(ellos, ellas, ustedes*)	se llaman

Apéndice gramatical:

- **Usted** y **ustedes** son segunda persona, pero el verbo se conjuga como los de tercera persona: **usted es**. En España se usan como tratamiento formal en lugar de **tú** o **vosotros/-as**. En América se utiliza **ustedes** en lugar de **vosotros**.

Quando nos referimos a un grupo de personas (hombres y mu-