



Universidad de Oviedo
Centro Internacional de Postgrado

Paola Prieto López

La Adquisición y la Enseñanza de la Pragmática del Español en los Programas de Inmersión Dual

El Modelo de Inmersión a Doble Vía en el Estado de Utah

Trabajo de Fin de Máster dirigido por el Dr. Alfredo Ignacio Álvarez Menéndez

Máster Universitario Internacional en Lengua Española y Lingüística

Curso 2014/15

Paola Prieto López

La Adquisición y La Enseñanza de la Pragmática del Español en los Programas de Inmersión Dual

El Modelo de Inmersión a Doble Vía en el Estado de Utah

Declaración de originalidad

Oviedo, 2 de junio de 2015.

Por medio de la presente, declaro que el presente trabajo que presento titulado *La Aquisición y la Enseñanza de la Pragmática del Español en los Programas de Inmersión Dual* para su defensa como Trabajo de Fin de Máster del Máster Universitario en Lengua Española y Lingüística de la Universidad de Oviedo es de mi autoría y original.

Así mismo, declaro que, en lo que se refiere a las ideas y datos tomados de obras ajenas a este Trabajo de Fin de Máster, la fuentes de cada uno de estos ha sido debidamente identificada mediante nota a pie de página, referencia bibliográfica e inclusión en la bibliografía o cualquier otro medio adecuado.

Declaro, finalmente, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanción por la Universidad de Oviedo y, en su caso, por el órgano civil competente, y asumo mi responsabilidad ante cualquier reclamación relacionada con la violación de derechos de propiedad intelectual.

Fdo.: Paola Prieto López:

Dedicatoria

En primer lugar quiero dar las gracias a la escuela Jackson, y en especial a la maestra Olland-Wong por ofrecerme la oportunidad de llevar a cabo este estudio en su aula y a todos los alumnos anónimos que participaron en él. Por otro lado, quiero dar las gracias a la Universidad de Utah por haberlo hecho posible. Finalmente, quiero darles las gracias a mis padres y a Pablo García Vilariño por su apoyo incondicional sin el cual este proyecto no habría sido posible.

1. LA ADQUISICIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA DEL ESPAÑOL EN LOS PROGRAMAS DE INMERSIÓN DUAL

1.1. INTRODUCCIÓN

La pragmática se refiere al estudio del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios, especialmente en relación al uso del lenguaje en interacciones sociales, así como los efectos que éste produce sobre los otros participantes en un acto comunicativo (Kasper y Rose 2002: 2). Las investigaciones recientes en el campo de la adquisición de segundas lenguas reconocen el papel de la competencia pragmática como un componente clave en el desarrollo de una segunda lengua. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones sobre inmersión dual se han centrado en el desarrollo lingüístico y académico de los estudiantes, dejando el estudio de la competencia pragmática en una segunda lengua completamente descuidado.

El propósito de este estudio es investigar la efectividad de los programas de inmersión doble en la adquisición y desarrollo de la competencia pragmática en español. De especial interés para este trabajo es la noción de socialización del lenguaje en una comunidad, en este caso un programa educativo, y cómo la competencia pragmática se desarrolla en este entorno (Kasper y Rose 2002: 43). Dado el contexto del aula de inmersión dual a doble vía, en la cual se combinan hablantes nativos de español e inglés simultáneamente, y la función primordial de las interacciones en el desarrollo pragmático, este estudio propone el aula de inmersión dual como el ambiente más conductivo para el desarrollo pragmático en una segunda lengua.

En la primera parte de este trabajo, se propone un repaso de la literatura previa y de las teorías que respaldan el desarrollo pragmático en el campo de la adquisición de un segundo idioma. Especialmente este trabajo se enfocará en la evaluación de la contribución del modelo de aculturación, las teorías cognitivas, teorías de socialización socio-cultural y lingüística y la competencia interactiva en el campo de la pragmática. La segunda parte de este ensayo explorará el concepto de pragmática en relación con la interlengua y se describirán las etapas de desarrollo pragmático en una segunda lengua, con especial énfasis en las cuestiones relacionadas con la instrucción efectiva y la educabilidad de la competencia pragmática en un entorno de instrucción como es el de inmersión dual. En la última parte del ensayo, se revisarán las principales características de inmersión dual y se presentará la metodología y resultados de la investigación de la adquisición y uso de los rasgos pragmáticos del español en el programas de inmersión dual de la escuela Jackson en Utah.

1.1.1. Pragmática y adquisición de una segunda lengua

Según Crystal, la pragmática se refiere al "estudio del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios, especialmente de las decisiones que toman, las limitaciones que en-

cuentran con el uso del lenguaje en la interacción social y los efectos que el uso del lenguaje tiene sobre otros participantes en el acto de la comunicación" (Kasper y Rose 2002: 2).

Las investigaciones recientes en el campo de la adquisición de segundas lenguas reconocen el papel de la competencia pragmática como un componente clave en el desarrollo de una segunda lengua. Una de las contribuciones más importantes al estudio de la adquisición pragmática en una segunda lengua ha sido obra de Rose y Kasper (2002), quienes proponen cinco perspectivas teóricas que han sido adoptadas como un marco inicial para explicar el desarrollo de la pragmática en un segundo idioma.

El Modelo de aculturación

El primer enfoque teórico se conoce como el modelo de aculturación, propuesto por Schumann. El modelo de aculturación examina la integración social y psicológica de las personas en el grupo de idioma de destino como una variable importante en la adquisición de un segundo idioma. Según Schumann, bajo la distancia social y psicológica, que puede incluir factores tales como las relaciones de poder entre los grupos de estudiantes de la segunda lengua, la cohesión del grupo o permeabilidad del ego de los alumnos individuales, resulta en una alta aculturación y predice la adquisición exitosa de una segunda lengua (Kasper y Rose 2002: 17). Más tarde, Schmidt desarrolla el modelo de aculturación de Schumann, ampliando su ámbito inicial para la adquisición de la pragmática dentro de la interlengua, concluyendo que la capacidad sociolingüística y pragmática de los estudiantes muestra claramente mejoras cuando los estudiantes tienen un perfil aculturado, aunque su conocimiento gramatical y sintáctico parece haber permanecido prácticamente intacto (Schmidt 1993: 24).

Teoría Cognitiva

El siguiente enfoque teórico examinado por Kasper y Rose se basa en la teoría cognitiva, sobre todo en la hipótesis de la percepción y el modelo bidimensional de Bialystok (Kasper y Rose 2002: 21). La hipótesis establece que, a fin de que el *input* se convierta en aprendizaje, tiene que ser percibido por los alumnos de forma explícita: "Con el fin de adquirir la pragmática, hay que atender tanto a las formas lingüísticas de los enunciados como a las características sociales y contextuales relevantes con las que están asociados" (Kasper y Rose 2002: 21). Por otro lado, el modelo bidimensional distingue entre adultos y niños en la adquisición y tratamiento de categorías sociopragmáticas. Mientras que los niños desarrollan representaciones analíticas de conocimiento pragmático, los adultos tienen que ganar el control sobre el procesamiento de sus representaciones ya existentes, aunque ambas nociones son complementarias (Kasper y Rose 2002: 22).

Teoría sociocultural

Dentro de la teoría sociocultural, los contextos sociales y las interacciones sociales entre los alumnos serán cruciales en la investigación del desarrollo de la pragmática en estudiantes de L2. Vygotsky acuñó el término "zona de desarrollo próximo" para dar cuenta de la realización de tareas de colaboración que tiene lugar como resultado de las relaciones sociales entre los alumnos y el trabajo sociocultural relacionado con la pragmática asume el papel clave de las interacciones de los alumnos en la construcción de dicho conocimiento pragmático. Por otra parte, el segundo hallazgo importante en la teoría sociocultural se refiere a la noción de Iniciación-Respuesta-Seguimiento (IRF). Los estudios sobre la adquisición pragmática sugieren que el enrutamiento IRF es improductivo en el desarrollo de la pragmática, en base a la reducción de la interacción de los estudiantes (Kasper y Rose 2002: 40).

Idioma y Socialización

En relación con la teoría sociocultural, el cuarto enfoque teórico propuesto se basa en la socialización del lenguaje. La socialización del lenguaje ha sido definida como el proceso mediante el cual los aprendientes socializan a través del lenguaje, usando la lengua de manera apropiada y efectiva dentro de un contexto predeterminado (Kasper y Rose 2002: 42). Particularmente relevante para este trabajo es la noción de socialización del lenguaje en una comunidad, en este caso un programa educativo, y cómo la pragmática se desarrolla en este entorno, incluyendo la comprensión y producción de actos de habla, cortesía, etc. (Kasper y Rose 2002: 43). Finalmente, se debe mencionar la noción de socialización del discurso, que se refiere al proceso de interacción de los alumnos en el que las prácticas discursivas encarnan los valores culturales, institucionales y de la sociedad, incluyendo las normas culturales locales que regulan la conversación (Kasper y Rose 2002: 47). Las implicaciones de la socialización del discurso en el contexto de la inmersión dual serán discutidas en la tercera sección de este ensayo.

Competencia interaccional

Por último, la teoría de la competencia interaccional intenta explicar la relación entre la forma en la que los hablantes producen sus propios comportamientos y cómo reaccionan a los comportamientos de los demás (Kasper y Rose 2002: 55). Schmidt introdujo el término "competencia interaccional" para referirse a la competencia discursiva oral y colaborativa. En la implementación exitosa de la competencia interaccional, parece que un entorno de apoyo o las condiciones apropiadas de aprendizaje juegan un papel crucial (Kasper y Rose 2002: 56). Las estrategias y metodologías para un desarrollo

exitoso de la competencia interaccional serán revisados en la última sección de este trabajo.

Aunque la mayoría de estas teorías no han sido probadas como predictoras de la competencia pragmática, todas ellas proponen un marco teórico al cual podemos recurrir a la hora de investigar el desarrollo pragmático en una segunda lengua. De esta sección se puede concluir que las rutinas de interacción, así como factores socio-afectivos parecen ser cruciales en el desarrollo de la pragmática en una segunda lengua. Al vincular estos enfoques teóricos de la adquisición de un segundo idioma con las prácticas y metodologías en el aula de inmersión podemos hacer predicciones sobre el desarrollo pragmático en los estudiantes de segundo idioma en entornos de aprendizaje específicos.

1.1.2. Pragmática e interlengua

La Pragmática de la interlengua es definida como la comprensión y producción de actos de habla por parte de los hablantes no nativos en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Kasper 1991: 1). Durante las últimas décadas, ha habido un creciente interés en la adquisición de las características pragmáticas en los estudiantes de segundo idioma, especialmente en el área de la pragmática del desarrollo y la teoría de los actos de habla.

La mayor parte de la investigación sobre la interlengua y la pragmática se ha centrado en áreas tales como el nivel de educación, las percepciones de la fuerza de los actos de habla, o el papel de las variables contextuales en la selección de estrategias (LoCastro 1998: 107). Aunque hay poca investigación sobre cómo se desarrolla la competencia pragmática, los datos disponibles sugieren que parece haber una secuencia de desarrollo en la adquisición de la interlengua pragmática. De acuerdo con Sawyer, existe una tendencia en los estudiantes de pasar de la dependencia de las fórmulas no analizadas y la repetición en las primeras etapas de desarrollo que gradualmente pasa a una expansión de su repertorio pragmático en etapas posteriores (Kasper y Rose 2002: 125). En el caso de las peticiones, Ellis (1992) propone información más específica sobre cómo los alumnos se mueven de un extremo al otro de ese continuo. Ellis identifica tres etapas de desarrollo: en la primera etapa, las peticiones de los alumnos son transmitidas por medio de realizaciones altamente dependientes del contexto que normalmente no tienen metas relacionales o sociales; en la segunda etapa, las peticiones se transmiten principalmente a través de las rutinas no analizadas y el uso de imperativos, y en la última etapa, los alumnos se vuelven más creativos con el uso de fórmulas y hay un uso creciente de convenciones de carácter indirecto (Kasper y Rose 2002: 35). Por otra parte, Blum-Kulka (1991) se centra en las competencias que van más allá del conocimiento sintáctico y propone tres fases de desarrollo de la competencia pragmática. La primera etapa es similar a lo que afirma Ellis, y por lo tanto se caracteriza por la dependencia de las señales situacionales que facilitan la fuerza ilocutiva. En la segunda etapa, comenzamos a observar la diferenciación de las realizaciones alternativas y transferencia de la

primera lengua. Finalmente, la última etapa se caracteriza por una aproximación a las normas de lengua materna, aunque la transferencia de elementos culturales parece estar presente (LoCastro 2012: 119).

Una de las áreas que han recibido mayor interés en las últimas décadas en la interlengua pragmática se refiere a las barreras que impiden el desarrollo de la pragmática o el movimiento de una etapa a la otra, en particular, cómo el dominio del idioma y el conocimiento gramatical pueden facilitar o impedir la competencia pragmática. Según LoCastro (2012: 119), parece que hay un nivel de umbral de competencia y conocimiento para producir significado pragmático apropiado en un lenguaje, de la misma manera que hay un nivel de umbral que los estudiantes deben pasar a fin de obtener algún beneficio de la lengua. Sin embargo, mientras que algunos investigadores afirman que en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua no se pueden aprender la pragmática de un lenguaje sin la gramática apropiada para expresarla, otros argumentan que los alumnos pueden expresar competencia pragmática sin dominar la gramática de la lengua (Kasper y Rose 2002: ix).

El Principio Universal de Pragmática sugiere que la habilidad pragmática de un aprendiente puede estar por delante de su gramática (Kasper y Rose 2002: 163). Sin embargo, no parece haber diferencias entre adultos y niños. Mientras los estudiantes adultos de segunda lengua sólo tienen que ganar el control sobre el procesamiento de sus conocimientos y la representación ya existente, los niños tienen que desarrollar representaciones analíticas de conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático primero. Desde este punto de vista, parece que el contexto de aprendizaje va a jugar un papel crucial en la adquisición y desarrollo de la competencia pragmática en los niños (Kasper y Rose 2002: 164).

1.1.3. La transferibilidad de la pragmática

Kasper y Rose afirman que existe una cantidad considerable de conocimiento pragmático que los aprendientes de una segunda lengua reciben de forma gratuita, en parte debido al hecho de que tienen conocimiento pragmático disponible que es universal e implementado en diferentes contextos y culturas, incluyendo áreas como la el principio de cooperación y cortesía, o las normas que regulan la interacción, y en parte porque la mayoría del conocimiento se transfiere desde el primer idioma (Kasper y Rose 2001: 5).

La posibilidad de transferir conocimiento pragmático de la lengua materna a la segunda lengua ha recibido una gran cantidad de interés en el campo de la interlengua pragmática. T. Takahashi y Beebe (1987) propusieron la "hipótesis de correlación", según la cual el segundo dominio de la lengua muestra una correlación positiva con la transferencia pragmática (Kasper y Rose 2002: 153). La hipótesis implica, por lo tanto, que los estudiantes con niveles más bajos de competencia son menos propensos a mostrar transferencia pragmática de su lengua materna, debido a la falta de recursos lingüísticos suficientes para hacerlo (Kasper y Rose 2002: 153).

Aunque la mayoría de los esfuerzos en la investigación de la transmisibilidad de la pragmática se han centrado en la transferencia de la primera lengua de la segunda lengua, estudios recientes sobre la transmisibilidad de la pragmática han tratado de investigar más a fondo la bidireccionalidad de esta transferencia, lo que sugiere que la interferencia del lenguaje también se produce en la dirección opuesta y que los aprendientes de una segunda lengua también transfieren conocimiento pragmático de su segunda lengua en su primer idioma. Las implicaciones de estos estudios sugieren que los estudiantes bilingües pueden desarrollar dos sistemas pragmáticos que se integran (Su 2010: 87). Según Su (2010: 99), el entorno de aprendizaje podría desempeñar un papel crucial con respecto a cómo se integran estos dos sistemas.

La investigación sobre la interlengua pragmática es particularmente valiosa desde un punto de vista pedagógico, que nos proporciona la evidencia de una secuencia de desarrollo en la adquisición pragmática. Sin embargo, la mayoría de los estudios longitudinales se han centrado en las peticiones y los actos de habla, y estudios sobre otros aspectos de la pragmática todavía están por llegar. Las líneas de investigación que se han discutido anteriormente sugieren que parece que hay pruebas contradictorias acerca de la relación entre el conocimiento lingüístico y pragmático, y más evidencia empírica es necesaria para comprender mejor si es o no posible el desarrollo de la competencia pragmática en los niveles inferiores de dominio. Por otra parte, las implicaciones de la investigación disponible hasta la fecha sugieren que las diferencias de aprendizaje entre los hablantes y el contexto de aprendizaje juegan un papel clave en la adquisición de la pragmática.

1.1.4. Adquisición de la interlengua pragmática

La interlengua pragmática es un campo de estudio relativamente nuevo y, aunque hay una gran cantidad de estudios longitudinales que abordan las etapas de desarrollo de varios aspectos de la competencia pragmática en diferentes estudiantes de idiomas, no disponemos de demasiada investigación sobre cómo se adquiere dicho conocimiento pragmático.

Las discusiones sobre la adquisición de la interlengua pragmática giran en torno a la noción de la enseñanza de características pragmáticas, sobre todo centrándose en si la exposición simple es suficiente para la competencia pragmática en un segundo idioma o si la instrucción pedagógica es más eficaz (Kasper y Rose 2002: 255). Kasper y Rose (2002) ofrecen una revisión exhaustiva de los estudios disponibles sobre la enseñanza de la pragmática a estudiantes de un segundo idioma. La investigación muestra que los estudiantes que reciben instrucción de rasgos pragmáticos superan a los que no lo hicieron (Rose 2005: 393). Por otra parte, Rose sugiere en su investigación que también hay diferencias entre los alumnos y los métodos de enseñanza, apoyando la afirmación de que los estudiantes que recibieron instrucción explícita superan a los que se les enseñó la pragmática implícitamente (Rose 2005: 394). Según DeKeyser (1995), "la instrucción

en una segunda lengua se considera que es explícita si la explicación de la regla comprende parte de la instrucción o si se les pide a los alumnos directamente que estudien las diversas formas y traten de llegar a generalizaciones metalingüísticas propias. Por el contrario, cuando ni se presenta la regla ni se ofrecen direcciones para comprender las formas particulares, la enseñanza se considera implícita" (Kasper y Rose 2002: 251).

Según Kasper y Rose, los estudiantes tienen que prestar atención de forma consciente a la relación entre el lenguaje y el contexto social con el fin de aprender las características pragmáticas de un segundo idioma (2002: ix). Esto confirma el argumento de Schmidt que afirma que la simple exposición a la lengua de aprendizaje es insuficiente para la adquisición de la competencia pragmática (Kasper y Rose 2002: 237). Bardovi-Härliig también propone un fuerte argumento en favor de la necesidad de la instrucción pragmática, proporcionando evidencia que apoya la afirmación de que los estudiantes de un segundo idioma que no reciben instrucción pragmática difieren significativamente de los hablantes nativos en su producción pragmática (Kasper y Rose 2002: 238). Por otra parte, los estudios llevados a cabo por LoCastro (1997) y Olshtain y Cohen (1990) sugieren que los alumnos siguen confiando en la repetición de rutinas memorizadas y no se benefician de la instrucción en términos de las fórmulas utilizadas (Kasper y Rose 2002: 251).

Otros aspectos explorados por Kasper y Rose en la adquisición de la interlengua pragmática se refieren a cuestiones como la identidad social, la motivación y la distancia social y psicológica. El estudio propuesto por Takahashi ofrece uno de las investigaciones más completas en cuanto a la influencia de la motivación en la adquisición de la pragmática, lo que sugiere que los factores de motivación están implicados en la facilitación de la concienciación de características pragmáticas en la segunda lengua, vinculando motivación y atención (Kasper y Rose 2002: 287). Por otra parte, a raíz de los estudios de Schmidt y el modelo de aculturación, parece que la afiliación con la comunidad L2 tiene efectos positivos en la adquisición de la pragmática (Kasper y Rose 2002: 291).

1.2. EL DESARROLLO DE LA PRAGMÁTICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Como se discutió en las secciones anteriores de este trabajo, la investigación sobre la interlengua pragmática disponible sugiere que el ambiente de aprendizaje tiene una gran influencia en el desarrollo pragmático. El aula de idiomas, sin embargo, ha tenido una mala reputación como un contexto para el desarrollo de la capacidad pragmática, debido principalmente a las limitaciones del *input* disponible en los ambientes de enseñanza, pero también debido al hecho de que el rango de los marcadores del discurso es más reducido (Kasper y Rose 2002: 208). Aun así, en los últimos años hemos visto una serie de propuestas para la instrucción en diferentes aspectos de la competencia pragmática que reflejan las investigaciones disponibles sobre la interlengua pragmática, así como

una serie de planes de estudio y materiales que incluyen un fuerte componente pragmático (Rose 2005: 3).

La mayor parte de la investigación sobre el impacto del contexto de aprendizaje en la adquisición de la pragmática L2 se centra en los estudios que tratan de comparar las diferencias entre los dos contextos educativos: el aula de segundo idioma y el aula de lengua extranjera. Las limitaciones de estos estudios provienen de la forma en la que el aula tradicional tiende a estructurarse en este tipo de entornos. La estructura del aula de lengua extranjera, donde el maestro inicia una conversación, el estudiante responde, y el maestro proporciona retroalimentación, parece plantear serias limitaciones para las oportunidades dadas a los estudiantes a tener ningún tipo de opción sobre el tema, a la vez que en la asignación, iniciación y finalización de una conversación. (Kasper y Rose 2002: 209). Las conclusiones de estos estudios sugieren que, a pesar de que los estudiantes fueron expuestos a información comprensible sobre las características pragmáticas de una segunda lengua, todavía llevan a cabo actos de habla amenazantes sin la cortesía apropiada y no fueron capaces de elegir las fórmulas de cortesía adecuadas (Kasper y Rose 2002: 209). La investigación sobre el impacto del formato IRF, por lo tanto, ha demostrado ser ineficaz para la adquisición de la pragmática de una segunda lengua.

Los estudios más recientes sobre la adquisición de la pragmática en el aula de lengua extranjera y segunda lengua sugieren que una organización de la clase centrada en el estudiante, que incluya rutinas tales como juegos de rol y trabajo en parejas, aumenta sustancialmente las oportunidades de los estudiantes a estar expuestos a una amplia gama de discursos e input pragmático (Kasper y Rose 2002: 212). Sin embargo, Porter afirma en su estudio sobre aprendientes de inglés como segunda lengua que la falta de patrones de uso de un lenguaje apropiado sugiere que sólo los hablantes nativos (o hablantes no nativos quizá muy avanzados) pueden proporcionar verdaderamente input apropiado que contribuya a la competencia sociolingüística de los estudiantes. Las actividades comunicativas en el aula proporcionan una práctica valiosa de producción para los estudiantes, pero no va a generar el tipo de *input* sociocultural que los estudiantes necesitan (Kasper y Rose 2002: 213). Las implicaciones pesimistas de esta afirmación, sin embargo, parecen tener una correlación positiva con lo que sucede en el aula de inmersión, en el que dos grupos de hablantes nativos interactúan entre sí, proporcionando así lo que Porter define como "input sociocultural apropiado", que ofrece a los estudiantes una variedad de oportunidades para el uso de la lengua con diferentes funciones y formas. En la siguiente parte de este trabajo, revisaré los principios fundamentales de la educación de inmersión dual y discutiré las implicaciones para la adquisición de la pragmática en una segunda lengua.

1.2.1. Inmersión Dual

Según May (2008: 20), "la educación bilingüe es la instrucción en dos idiomas y el uso de estas dos lenguas como medios de instrucción para cualquier parte, o la totalidad, de los programas escolares". La inmersión se define por Johnson y Swain como una

categoría dentro de la educación bilingüe y Christian desarrolla aún más esta definición al referirse a la educación bilingüe como un conjunto de programas que ofrecen enseñanza de la lectoescritura y área de contenido a los estudiantes a través del medio de los dos idiomas y que comparten el objetivo de desarrollar el bilingüismo estudiantes y alfabetización bilingüe en las dos lenguas, el logro de las metas académicas apropiadas al nivel, así como la competencia multicultural (Christian 2010: 3). Algunas de las características distintivas de los programas de inmersión dual incluyen estrategias que favorecen especialmente la adquisición y desarrollo de la pragmática en un segundo idioma, incluyendo las técnicas de aprendizaje cooperativo que buscan construir relaciones estudiantiles más equitativas y respetuosas socialmente, así como una dinámica en el aula que fomenta la interacción (Fortune y Tedick 2008: 10).

Con el aumento de la popularidad de los programas de educación en dos idiomas durante las últimas décadas, también hemos visto un aumento en los tipos de modelos que se están implementando. Tedick y Fortune (2008: 7) distinguen entre: inmersión unidireccional de lengua extranjera, inmersión dual, los programas de desarrollo y la inmersión indígena y programas de herencia. Aunque todos ellos trabajan con el mismo objetivo de bilingüismo aditivo, la alfabetización bilingüe y bilingüismo o multilingüismo, así como proporcionar instrucción de contenido a través de un segundo idioma, hay diferencias entre ellos sobre todo en cuanto a la asignación del tiempo para cada idioma, y la población estudiantil. En este trabajo, me centraré en los programas de inmersión dual a doble vía como el entorno más eficaz para la adquisición de la pragmática en un segundo idioma.

1.2.2. Inmersión dual a doble vía

Un programa de inmersión dual "es un programa bilingüe que integra hablantes nativos de inglés y hablantes nativos de una lengua minoritaria, utiliza las dos lenguas de instrucción, y tiene como objetivo un alto nivel de bilingüismo, rendimiento académico a nivel de apropiado, y el desarrollo de actitudes interculturales "(Bears y DeJong 2008: 326). Si examinamos de cerca la definición de los programas de inmersión dual y la educación bilingüe, en general, parece que los objetivos de las dos definiciones son compartidos, y que es la composición del aula, en el que tenemos un número igual de estudiantes de dos idiomas diferentes, lo que la distingue de otras formas de inmersión dual. Sin embargo, en términos de la adquisición de la pragmática en un segundo idioma, las implicaciones de este contexto parecen marcar una diferencia.

Según DePalma (2010: 15), los programas de inmersión dual, en los que tenemos el mismo número aproximadamente de hablantes de dos idiomas diferentes proporcionan un proceso complejo de interacciones lingüísticas a través de las cuales los niños nativos de ambos idiomas esencialmente se enseñan los unos a los otros sus lenguas y ambos grupos reciben beneficios de la instrucción acelerada de sus otros compañeros, destacando la importancia de que los estudiantes sean quienes proporcionen el *input* y actúen como recursos y modelos de lenguaje e instrucción.

Además de los beneficios de las aportaciones de los profesores y hablantes nativos de la lengua, así como la interacción entre compañeros, los programas de inmersión dual contribuyen al desarrollo de las relaciones intergrupales positivas entre los alumnos de dos idiomas distintos, no sólo evitando la segregación de los estudiantes de idiomas minoritarios, sino también favoreciendo la hipótesis de Schmidt, que afirma que la adquisición y el desarrollo pragmático del idioma son favorecidos por factores tales como las relaciones de poder, la igualdad de permeabilidad del ego o la cohesión del grupo. Los estudios sugieren que, los alumnos de los programas de inmersión, en comparación con los estudiantes de no inmersión perciben una menor distancia social entre ellos y los hablantes nativos y ofrecen una actitud más positiva hacia la lengua, por lo tanto, favorecen la adquisición de la segunda lengua y su desarrollo pragmático (Genesee 1987: 98).

Las rutinas de enseñanza efectivas que promueven el desarrollo pragmático también se encuentran en las aulas de inmersión dual. Desde un punto de vista socio-cognitivo, el proceso de socialización lingüística que se produce en el aula de inmersión dual facilita la construcción del conocimiento que hace hincapié en la interrelación entre el desarrollo social, lingüístico y cultural y la investigación demuestra cómo la información y las prácticas socioculturales se transmiten implícitamente a través de las interacciones y prácticas que se producen entre el profesor y los estudiantes, así como entre compañeros (Kasper y Rose 2001: 37). Según Blum-Kulka (1997), "a los niños se les enseña a usar el lenguaje en su contexto social y cultural con las formas adecuadas, que incluyen aprender a utilizar las normas culturales locales que regulan la conversación, como las reglas de toma de turnos, los modos de narración, y las reglas de cortesía "(Kasper y Rose 2002: 47). Además, en relación a la socialización del lenguaje, la investigación sugiere que el papel del lenguaje no materno es esencial en la adquisición de la pragmática. Con el fin de que los estudiantes adquieran las prácticas de la segunda lengua, es fundamental que el profesor esté familiarizado con las prácticas pragmáticas y que él o ella puede recurrir a esas prácticas como parte del repertorio comunicativo y cultural (Kasper y Rose 2002: 52). Por último, los estudiantes de inmersión dual se benefician de una amplia variedad de estilos de habla y los registros que se utilizan para diferentes propósitos y en diferentes tareas y contextos, no se reducen a los contextos académicos, como algunos investigadores sugieren (Tarone y Swain 1995: 167).

Numerosos estudios han probado los beneficios de los programas de inmersión dual en el desarrollo del bilingüismo, biculturalismo y adquisición del contenido académico apropiado para el nivel de instrucción de los programas de inmersión dual. En particular, el estudio longitudinal propuesto por Collier & Thomas (2004) supone una de las investigaciones más completas sobre inmersión dual. Los datos demuestran claramente la efectividad de los programas de inmersión a doble vía en cuanto al cierre de la brecha académica y el rendimiento académico superior en comparación a los estudiantes monolingües y estudiantes en otros programas de inmersión dual. Sin embargo, hasta la fecha, ninguna investigación ha estudiado el desarrollo de la pragmática del español en los

programas de inmersión doble, con la excepción de Potowski (2007: 190), quien propone uno de los primeros estudios sobre la correlación entre los programas de inmersión y la adquisición del lenguaje socialmente apropiado en su contexto. Los hallazgos sugieren que la comprensión del lenguaje por lo general supera el rendimiento y que los estudiantes de inmersión tienden a usar marcadores menos formales y muestran menos capacidad de producir lenguaje formal en contextos apropiados en comparación con hablantes nativos en las tareas orales. Sus resultados son muy similares a otros estudios propuestos por Cohen y Félix-Brasdefer, los cuales muestran que los estudiantes de español como segunda lengua, sobre todo en el contexto de inmersión dual raramente producen o reconocen los tiempos de subjuntivo y condicional (Kasper y Rose 2002: 207). A partir de estos hallazgos, las implicaciones pedagógicas de Portowsky sugieren que la exposición al *input*, incluso cuando es producido por hablantes nativos como en el caso de los programas de inmersión dual es insuficiente.

Otros estudios confirman esta hipótesis, lo que sugiere que la colaboración y el aprendizaje colectivo entre los estudiantes que podría conducir a un desarrollo pragmático no tienen lugar regularmente en el aula de inmersión y que las tareas que requieren el uso de formas de discurso extenso y que ofrecen a los estudiantes retroalimentación y un contexto relacionado con los contenidos académicos son necesarios para el desarrollo de la competencia pragmática de una segunda lengua (Potowski 2007: 208). El estudio de Potowski analiza la competencia pragmática en español en base a tres tareas: una carta persuasiva, un test de opción múltiple y una situación de rol. Los resultados indican un bajo grado de competencia pragmática en la producción de peticiones formales, tanto a nivel oral como escrito, aunque existen limitaciones en el estudio debido a variables contextuales y las propias limitaciones de la metodología propuesta, al no examinar lenguaje auténtico.

Este estudio propone establecer una base para futuras investigaciones sobre la adquisición de la pragmática del español en interacciones auténticas en inmersión a doble vía al responder a las siguientes cuestiones.

- ¿Cuál es la efectividad del contexto educativo de inmersión doble en la adquisición y desarrollo de la pragmática?
- ¿Cuál es el grado de competencia pragmática en español de los estudiantes en dicho programa?
- ¿Cuál es el efecto de las relaciones intergrupales de los programas de inmersión a doble vía en el desarrollo de la competencia pragmática y qué factores extralingüísticos condicionan la producción de rasgos lingüísticos apropiados al contexto?

1.3. ESTUDIO

1.3.1. Metodología

Para este estudio se recopilaron las producciones de estudiantes en interacciones auténticas durante 18 horas repartidas en un periodo de un mes en el programa de inmersión a doble vía en la escuela de Jackson Elementary (Utah, EEUU). La clase está compuesta por 22 estudiantes, con un 50% de hablantes nativos de español y un 50% de hablantes nativos de inglés. En cuanto a los antecedentes culturales de los niños, la mayoría de los hablantes nativos de inglés son residentes de Utah, mientras que el porcentaje de hablantes de español como primera lengua consiste en inmigrantes de segunda generación procedentes de México, El Salvador y Guatemala. La siguiente tabla muestra el porcentaje del alumnado según el grupo étnico de procedencia.

Tabla 1. Grupo étnico y porcentaje de estudiantes

Grupo étnico de procedencia	Porcentaje del alumnado
Afroamericano	1
Hispano o Latino	11
Americano	10

En cuanto a la maestra, Mary Lou-Olland Wong, cuenta con varios años de experiencia en la enseñanza en los programas de inmersión dual y una alta competencia en español a pesar de ser el inglés su lengua materna. Completó sus estudios de español en Colombia, con lo que su habla refleja esta variedad del español.

Por las características únicas de los programas de inmersión doble, que combinan dos grupos de hablantes en el mismo aula, los resultados serán especialmente relevantes para el estudio de la pragmática de la interlengua del español. Para la obtención de datos sobre la adquisición de la pragmática de una segunda lengua, todas las investigaciones existentes recurren a métodos altamente limitados, como pruebas de rol en los que los hablantes son puestos en determinadas situaciones cerradas o cuestionarios sobre el uso de ciertos rasgos pragmáticos que imponen restricciones psicológicas en los participantes y que tienen lugar en contextos restringidos que impiden la extrapolación de resultados a otras situaciones comunicativas¹. En cambio, el estudio de observación cualitativo que propongo, permitirá la obtención de datos fiables, sin restricciones externas impues-

¹ Para una exposición más detallada sobre las diferentes metodologías e investigaciones hasta la fecha en relación a la adquisición de rasgos de la pragmática de un segundo idioma, véase: KASPER, G. (1991): *Research methods in interlanguage pragmatics*. Hawaii: University of Hawaii.

tas sobre los hablantes al estudiar las interacciones en situaciones de habla auténticas entre estudiantes.

Hymes (1974: 576) define la etnografía como el estudio del comportamiento de las personas en la forma natural en la que ocurre, con un enfoque en la interpretación cultural de dicha conducta. La razón principal de seleccionar un estudio etnográfico para este estudio viene de la necesidad de examinar procesos de adquisición del lenguaje, en este caso en relación a la adquisición de los rasgos pragmáticos del español cribar, analizar, ligados al comportamiento de los estudiantes y los factores contextuales que pueden contribuir a su aprendizaje. Al tratarse de un estudio etnográfico, no se estableció una línea de investigación inicial centrada en un aspecto pragmático en particular, sino que se describieron las situaciones de habla que resultaron de las interacciones entre los aprendientes.

La metodología propuesta para este estudio combina notas de campo recolectadas diariamente durante las 18 horas de instrucción, así como un análisis cualitativo y cuantitativo de las mismas. Para el estudio cuantitativo se siguió el modelo de Potkowski (2004: 82) y se cuantificaron el número de turnos de habla, es decir, las producciones de un determinado hablante hasta que éste deja de hablar o es interrumpido por otro interlocutor. Los datos obtenidos fueron clasificados posteriormente según el contenido y el interlocutor al que fueron dirigidos. Posteriormente, se clasificaron las producciones de acuerdo con los diferentes tipos de actos de habla y se incluyeron ejemplos reales recopilados de las observaciones. Finalmente, el análisis cualitativo de los datos permitió establecer patrones emergentes en el uso de rasgos pragmáticos en dichas interacciones, fundamentalmente en relación a las teorías revisadas en la introducción de este trabajo.

El estudio también incluye varias entrevistas con la maestra, especialmente en relación a actitudes de los estudiantes y metodologías utilizadas en el programa. Especialmente relevantes, fueron las entrevistas con la maestra que ayudaron a establecer relaciones entre la competencia pragmática de los alumnos y las variables contextuales del entorno de los alumnos, en particular en relación a las actitudes hacia los programas de inmersión y al español. Dada la disposición del aula, en la que los estudiantes trabajan en centros de cuatro estudiantes (dos hablantes nativos americanos y dos hablantes nativos de español), se observaron las interacciones de cada centro, rotando en cada cambio de clase para captar las interacciones de todos los centros en la clase. Para reducir la influencia de la paradoja del observador sobre el lenguaje auténtico de los estudiantes sin que éste sea influenciado por la presencia inicial del observador, se ignoraron los primeros 10 minutos de dichas observaciones. Los datos obtenidos sirvieron como base para el análisis descriptivo de patrones recurrentes en la interlengua pragmática, con un foco especial en los aprendientes de español como segunda lengua, estableciéndose una base para futuras investigaciones sobre pragmática e inmersión dual. La investigación propuesta supone el primer estudio sobre pragmática en situaciones de habla auténticas en los programas de inmersión dual a doble vía hasta la fecha.

1.3.2. Contexto

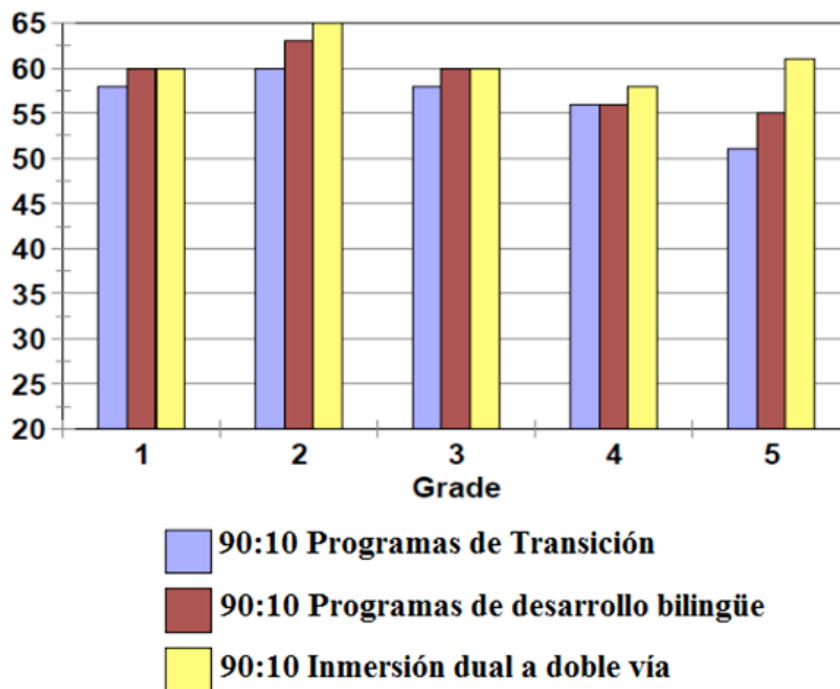
Para el presente estudio se decidió seleccionar una escuela de inmersión dual a doble vía en Utah. El estado de Utah es pionero en la implementación de programas de inmersión dual, y en particular el modelo de este estado ha sido probado como altamente efectivo en la obtención de los objetivos establecidos para inmersión dual e imitado no sólo a nivel nacional, sino también a nivel internacional. La principal característica del modelo de Utah² es que se trata de un programa 50/50, en el que el tiempo de instrucción se divide equitativamente entre las dos lenguas y en el que los alumnos tienen a un profesor diferente para cada lengua, alcanzando así altos niveles de competencia lingüística y multicultural y evitando problemas de mezclas de registros o cambios de código.

El estudio de Collier y Thomas (2004) apoyó la decisión de estudiar un programa a vía doble para este trabajo en lugar de cualquiera de los otros tres modelos de inmersión (programas de desarrollo bilingüe, programas de inmersión en el idioma extranjero y programas de inmersión en la lengua de herencia)³. Su investigación supone una de las bases de datos más extensas en la investigación de los programas de inmersión dual con 2 millones de estudiantes evaluados. Como se muestra en la siguiente tabla, la adquisición del segundo idioma es evidentemente superior en los programas de inmersión dual a doble vía cuando es comparada con los otros modelos de inmersión y los resultados son aplicables no sólo a la competencia en español, sino también a la competencia en inglés tanto para hablantes nativos como para aprendientes.

² El artículo de LEITE, J. L. D. (2013). *Mainstreaming Dual Language Immersion: The Utah Model for Replicable and Sustainable Language Education* (Doctoral Dissertation). Utah Valley University, Utah ofrece una de las guías más extensas y detalladas sobre la historia y desarrollo del modelo de Utah, así como sus características definitorias en oposición a otros modelos vigentes y cuestiones sobre política de implementación.

³ Para más información sobre las características distintivas de los cuatro modelos de inmersión dual en cuanto a tiempo de instrucción, población estudiantil y metas, véase FORTUNE, T.W & TEDICK, D.J. (2008). *One-way, two-way and indigenous immersion: a call for cross-fertilization*. In Fortune, T.W. & Tedick, D.J. (Eds.), *Pathways for multilingualism: evolving perspectives on immersion education* (pp. 3-21). Clevedon, England: Multiingual Matters, LTD y CHRISTIAN, D. (2010). *Dual language education*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Vol. II (pp.3-19). New York, NY: Routledge.

Tabla 2. Resultados del estudio de Collier y Thomas para español entre primer y quinto curso (2004)⁴



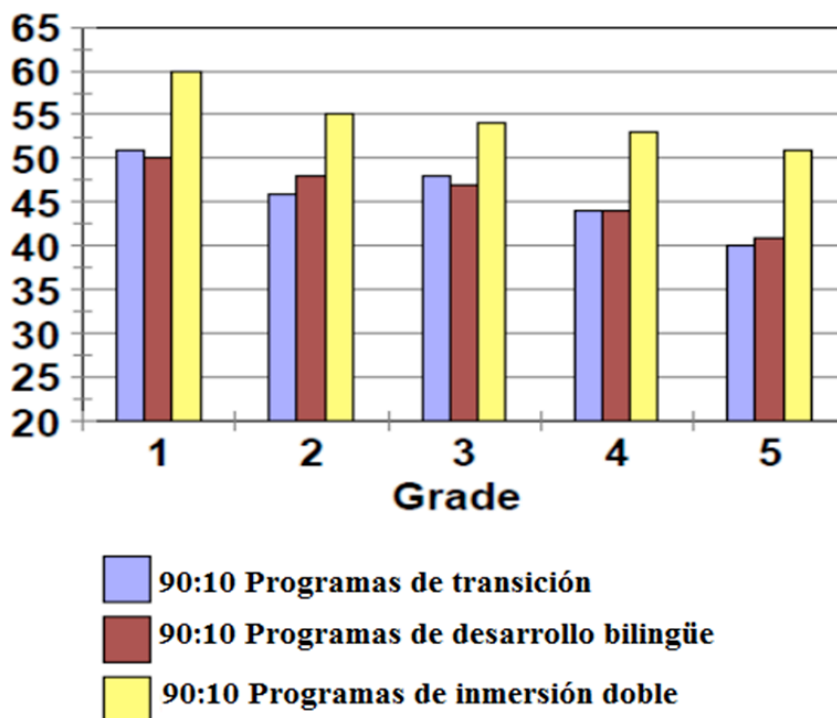
En el eje vertical se muestran las notas medias de las pruebas de lectura y comprensión en español (la segunda lengua) de los estudiantes en los tres programas que se compararon: programas de transición, programas de desarrollo bilingüe y programas de inmersión a doble vía. Para este estudio, se descartó en primer lugar el primer modelo estudiado por Collier y Thomas (2004) por no ser ya considerado como programas de inmersión al no cumplir el requisito de bilingüismo aditivo. Los programas de transición comienzan con instrucción en los dos idiomas, pero la segunda lengua va siendo reducida progresivamente a medida que avanzan los cursos para finalmente implementar un programa de inglés exclusivamente. Los programas de transición, por lo tanto, tienen la meta de un bilingüismo sustractivo y, por lo tanto, se excluyeron para la elección del contexto en el presente estudio. Entre los programas de desarrollo bilingüe, creados fundamentalmente para atender a una población de lengua mayoritaria aprendiendo una segunda lengua, y los programas de inmersión doble, que comparten los mismos objetivos pero que combinan a dos grupos de hablantes, se seleccionó el segundo modelo por sus resultados superiores en los estudios hasta la fecha.

Una de las críticas más extendidas hacia los programas de inmersión dual es que, a pesar de que las investigaciones muestran una clara superioridad en la adquisición y competencia en una segunda lengua, se temía que esto resultase en un detrimento en la

⁴ Datos obtenidos del estudio de COLLIER, V. P., & THOMAS, W. P. (2004). The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. NABE Journal of Research and Practice, 2(1), 1-20

primera lengua, el inglés. El estudio de Collier y Thomas (2004) es especialmente significativo, pues demostró, como vemos en la siguiente tabla, una clara superioridad de la competencia en inglés en los mismos programas.

Tabla 3. Resultados del estudio de Collier y Thomas para inglés entre el primer y quinto curso (2004)⁵



La tabla muestra de nuevo las notas medias de los estudiantes entre el primer y quinto curso en comprensión y lectura en inglés. Como se puede observar, los resultados son incluso superiores para los programas de inmersión doble de lo mostraban los resultados en español.

Una vez seleccionado el modelo de inmersión, se pasó a seleccionar la escuela para el estudio. El distrito de Salt Lake City cuenta con tan sólo tres programas de inmersión dual a doble vía en español: la escuela primaria de Jackson, la escuela primaria de Emerson, y la escuela primaria de Mountain View. El programa de Emerson quedó fuera de la selección desde un principio, ya que se trata de un programa para alumnos aventajados, lo cual podría afectar los resultados obtenidos. La escuela Mountain View también quedó fuera de la elección al tratarse de un programa dirigido a estudiantes desaventajados socioeconómicamente. El programa de Jackson Elementary, por lo tanto,

⁵ Datos obtenidos del estudio de COLLIER, V. P., & THOMAS, W. P. (2004). The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. NABE Journal of Research and Practice, 2(1), 1-20

fue escogido para llevar a cabo este estudio al tratarse un programa a doble vía con una población estudiantil diversa y, por lo tanto, representante de todos los tipos de estudiantes posibles.

La escuela de educación primaria de Jackson Elementary ofrece un programa de inmersión dual a doble vía (inglés-español) desde el parbulario hasta primer curso. Primariamente, los estudiantes que participan en este programa son residentes de Salt Lake City pertenecientes al distrito escolar. Un pequeño porcentaje de los alumnos puede ser transfereido si existe disponibilidad de plazas. Este proceso de admisión asegura que todos los residentes tengan igual acceso al programa de inmersión, independientemente de su contexto sociocultural, económico o situación académica de los aprendientes.

Los objetivos establecidos por la escuela son los siguientes:

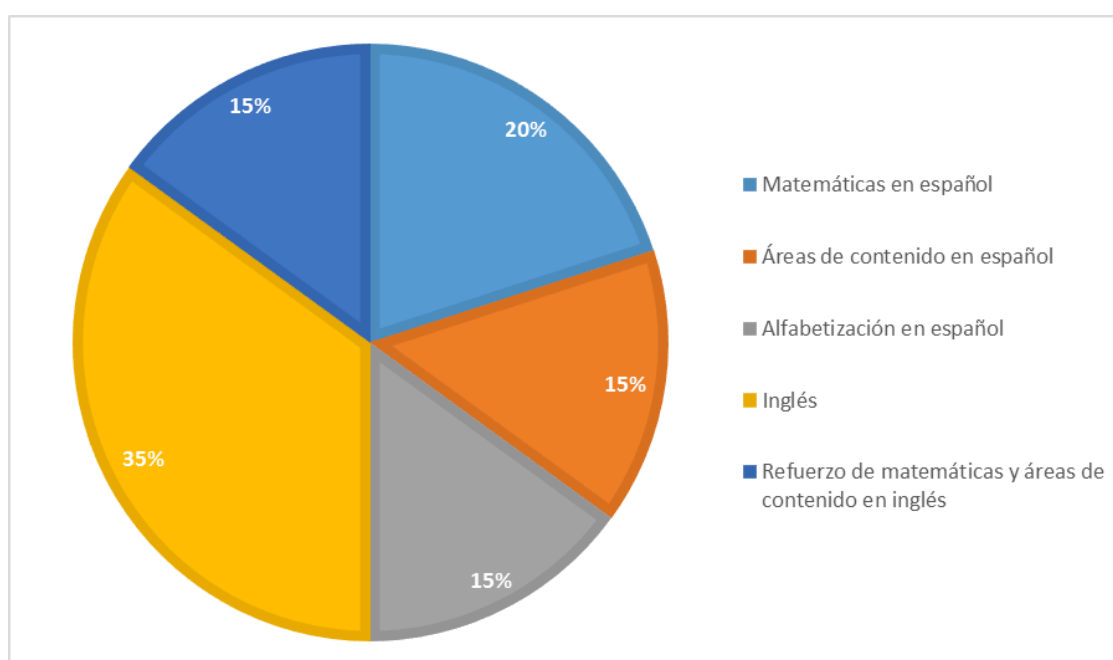
- Proporcionar a los estudiantes la oportunidad de convertirse en bilingües y bilingües en español e inglés.
- Asegurar que los estudiantes demuestren el logro académico en español e inglés apropiado para el nivel de instrucción en comparación a los estudiantes en contextos educativos tradicionales.
- Crear una cultura escolar positiva a través del conocimiento y el aprecio de la diversidad cultural y lingüística

El currículum está organizado con el propósito de construir la alfabetización sistemáticamente a través de los cursos K-6 (parbulario a sexto curso). La literatura se selecciona en torno a temas que desarrollan la base de conocimientos de alfabetización de los estudiantes. Los estudiantes de los primeros grados son introducidos a temas específicos para desarrollar un entendimiento más profundo de los temas en los grados posteriores. En cuanto al marco, éste está compuesto de elementos que están basados en la investigación, e incluyen las mejores prácticas de enseñanza. Las categorías inferiores del marco de alfabetización incluyen la lectura en voz alta, lectura compartida, lectura guiada, lectura independiente, así como la escritura interactiva e independiente. Los estudiantes participan durante todo el día en una variedad de actividades de alfabetización significativas para convertirse en lectores competentes y escritores. Los maestros de cursos más bajos usan un programa de fonética sistemática para proporcionar a los estudiantes la instrucción explícita en fonética, concienciación fonética, fluidez, comprensión y vocabulario.

En los cursos superiores del marco de alfabetización se enfatiza la lectura y la escritura en las áreas de contenido. Cuando sea necesario, los maestros de los cursos superiores proporcionan a los estudiantes un programa de fonética sistemática, además de la alfabetización del nivel. Los maestros utilizan una variedad de evaluaciones para monitorear el progreso de los estudiantes y para guiar las modificaciones de instrucción necesarias. Además, los maestros de Jackson tienen un compromiso permanente en aumentar su propio aprendizaje y la comprensión de la alfabetización para satisfacer mejor las necesidades de sus estudiantes.

Por otro lado, la escuela Jackson sigue las normas fundamentales impuestas por el Estado de Utah en álgebra, geometría, medición y análisis de datos y probabilidad, que son la base para la enseñanza de matemáticas. La alineación de currículo, instrucción y evaluación asegura que esas normas estén enfatizadas en el aula. Especialmente relevante para el tema de este trabajo es la filosofía de la escuela Jackson, que favorece la comprensión de contenido, fluidez, la aplicación de estrategias para resolver problemas, razonar lógicamente, y conectar y comunicar ideas de forma colaborativa. La siguiente gráfica muestra la organización del día escolar entre los cursos 1-6.

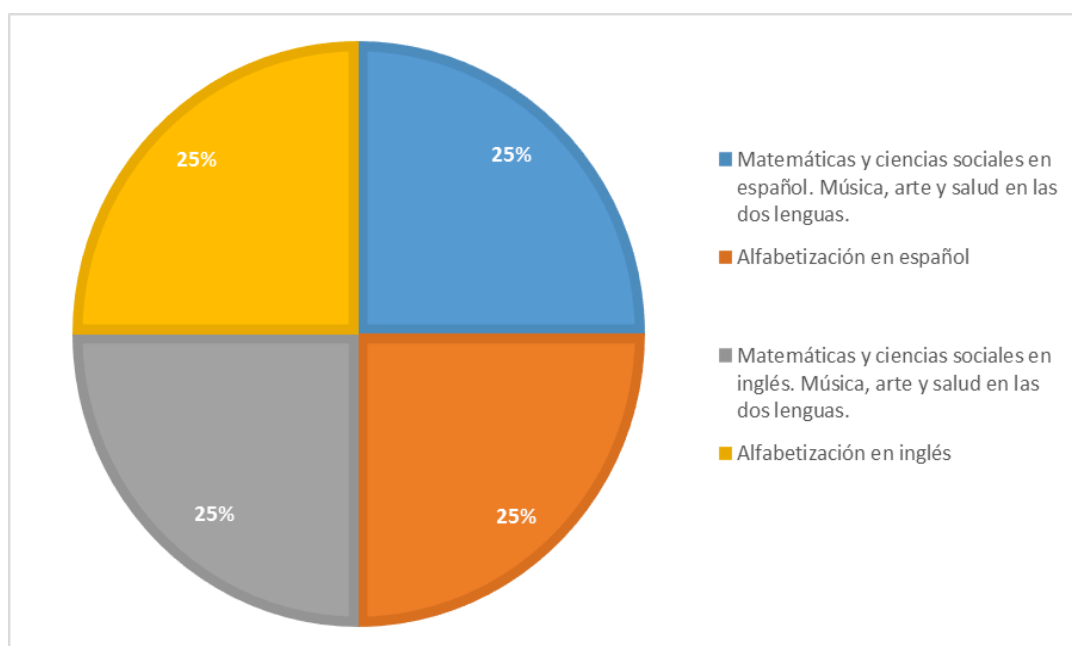
Tabla 4. Organización del currículo en los cursos primero a tercero



Como se muestra en la tabla, el tiempo de instrucción entre los cursos primero y tercero es de un 50/50. Sin embargo, vemos como hay un mayor énfasis en español en las áreas de contenido al repartirse un 15% del tiempo a las matemáticas en español, y un 15% en las áreas de contenido y alfabetización. El 35% del tiempo se dedica a la alfabetización en inglés, lo que constituye una base en el idioma mayoritario para el desarrollo de la lengua minoritaria, transfiriéndose muchas de las habilidades de una lengua a la otra. El 15% restante se dedica a refuerzo en matemáticas y áreas de contenido en inglés. Es importante señalar, sin embargo, que este “refuerzo” no es equivalente a una repetición del contenido o traducción de los contenidos que los estudiantes aprendieron en español. Lo que se pretende con ese tiempo de refuerzo es introducir a los alumnos a conceptos lingüísticos, culturales o pragmalingüísticos que difieren entre las dos lenguas y culturas, asegurando que los resultados en los tests del Estado, que se realizan en inglés, no se vean afectados.

A partir del cuarto curso, el tiempo de instrucción dedicado a cada lengua varía relativamente, aunque se mantiene un modelo 50/50 como muestra la siguiente gráfica. Música, arte y salud reciben el mismo porcentaje a partir del cuarto curso en ambas lenguas. Lo mismo ocurre con la alfabetización en inglés y español, ambas recibiendo un 25%. Por lo tanto, mientras que en los primeros cursos vemos un énfasis en la alfabetización, los cursos más avanzados se centran más en las áreas de contenido en las dos lenguas, una vez que ya está establecida la base en los dos idiomas.

Tabla 5. Organización del currículo en los cursos cuarto a sexto



La distribución diaria en contenido y alfabetización se establece de la siguiente manera. El día escolar consiste en seis horas y cuarto, con una hora en total para la comida y recreo. Como se mencionó anteriormente el programa sigue el modelo 50/50, por lo que se establecen dos grupos de estudiantes y dos profesoras que rotan de la sección de español (50% del día) a la sección de inglés (50%). De lunes a miércoles, a primera parte del día se centra en la alfabetización. Uno de los grupos recibe la clase en español y el otro en inglés. En la segunda parte del día los grupos rotan de clase y maestra con lo que terminan recibiendo el mismo porcentaje de alfabetización en las dos lenguas. En la segunda parte del día los estudiantes reciben 45 minutos de instrucción en ciencias sociales y y ciencias naturales y una hora y cuarto en matemáticas, ambas secciones en español. Finalmente se dedican 30 minutos al día para el refuerzo en matemáticas y contenido en inglés. Los jueves los estudiantes están en rotación para compensar la alfabetización en inglés restante, que supone un 35% del total de la instrucción. Finalmente, los viernes tienen un objetivo flexible, que pueda consistir en completar parte de los

trabajos semanales que no fueron terminados o en asistir a asambleas del estudiante del mes y eventos especiales. El presente estudio describe y examina al segundo grupo con la maestra Olland-Wong durante los lunes y miércoles.

Para establecer los niveles de competencia lingüística de los estudiantes, tanto en las producciones como en la comprensión y escritura se utilizaron los resultados de los tests de competencia del Estado de Utah, siguiendo las guías de ACTFL. Estos estándares se basan fundamentalmente en la comprensión oral y escrita, así como expresión oral y escrita. Para los estudiantes de inmersión dual a doble vía de primer curso, se establece un nivel básico medio, según el cual los estudiantes son capaces de entender preguntas, oraciones simples y órdenes en contexto en cuanto a comprensión oral. En cuanto a la competencia oral de los aprendientes, éstos son capaces de usar oraciones simples, frases cortas, expresiones de cortesía y saludos en un rango limitado de temas. Los errores son frecuentes cuando los estudiantes tratan de producir un lenguaje que está fuera de dicho rango. En cuanto la comprensión y expresión escrita, los estudiantes de primer curso son capaces de reconocer las letras y símbolos del español, identificar y producir un número limitado de palabras contextualizadas, incluyendo cognados en documentos básicos relacionados con el contenido académico, información biográfica, etc. A pesar de que los estándares de ACTFL no hacen referencia explícita a la competencia pragmática de los estudiantes, sí se miden aspectos pragmáticos del discurso como la cortesía o los saludos.

1.3.4. Resultados

En las 18 horas de observaciones se recopilaron un total de 288 producciones siguiendo los turnos mencionados anteriormente. De esas 288 producciones, un total de 230 turnos fueron en español y 58 turnos fueron en inglés como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6. Uso de los idiomas

Español	Inglés	Total
230	58	288

Los porcentajes dedicados a cada idioma en las interacciones en el aula muestran una clara superioridad del uso del español con un 79,89% del total de interacciones, mientras que para inglés se recogió un 20.13% del total de interacciones en el aula. Los resultados son consistentes con estudios previos sobre el empleo de la lengua meta en las aulas de inmersión dual, aunque los resultados de los turnos de español fueron superio-

res a los presentados en estudios previos (Potkowski 2004: 13)⁶. En cualquier caso, parece que, a pesar de que el español no se utiliza en el 100% de los casos como se espera en inmersión dual, el porcentaje es bastante alto.

Las 288 producciones se clasificaron posteriormente de acuerdo con el interlocutor al que iban dirigidas. Así, las producciones varían considerablemente dependiendo de si son preguntas hacia la profesora, normalmente en un contexto más íntimo y no en el grupo, las interacciones entre los estudiantes y respuestas a las preguntas de la profesora a nivel de grupo.

De las 288 producciones totales de los estudiantes un total de 26 producciones fueron dirigidas hacia la profesora. De esas 26 producciones totales, 17 fueron en inglés y 9 en español. Por lo tanto, en situaciones íntimas con la profesora el estudio demuestra una clara preferencia por el inglés con un 65,38% del total de interacciones, mientras que tan sólo un 34,61 % de las producciones dirigidas a la maestra se realizaron en español. En cuanto a las interacciones entre los compañeros, se recopilaron un total de 102 producciones (35% del total), de las cuales 18 fueron en inglés (17,64%) y 84 (82,35%) en español. Finalmente, se produjeron 160 interacciones (55,55%) en respuesta a preguntas de la profesora a nivel grupal. Del total de 160, 23 turnos fueron en inglés, representando el (14,37%) y 137 en español (85,62%).

Tabla 7. Uso de los idiomas según el interlocutor

	Español	Inglés	Total
Hacia la maestra	9	17	26
Entre compañeros	84	18	102
En respuesta a preguntas de la maestra	137	23	160
Total	230	58	288

Finalmente, se clasificaron las interacciones en cada lengua en función del contenido de dichas interacciones de acuerdo con el siguiente criterio: interacciones académicas, incluyendo interacciones relacionadas con la realización de las actividades, seguimiento de las instrucciones y manejo de los materiales e interacciones fuera de tema.

Como se demuestra en la tabla 8, de las 288 producciones totales en las dos lenguas, un total de 204 (70,83% del total) tuvieron un contenido académico, mientras que 84 (29,16% del total) estuvieron relacionadas con temas ajenos a la clase y en su mayor

⁶ Para un estudio más detallado sobre la distribución en el empleo de lenguas en los programas de inmersión dual y especialmente en inmersión dual a doble vía, véase POTOWSKI, K. (2007). Language and identity in a dual immersion school. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.

parte se trataban de interacciones de socialización. Del total de 204 producciones de contenido académico, un total de 187 producciones (91,66%) fueron en español, mientras que tan solo 17 turnos (8,33%) se realizaron en inglés. Por último, de las 84 interacciones fuera del contenido académico, 43 (51,19%) se llevaron a cabo en español, mientras que 41 (48,80%) fueron en inglés. Los resultados son bastante consistentes con el estudio realizado por Potowski (2004: 78) en relación a la repartición de español e inglés para las interacciones académicas, pero los resultados de este estudio muestran fuertes discrepancias en cuanto a los porcentajes dedicados a cada idioma para las interacciones de contenido no académico. Mientras que en el estudio de Potowski (2004: 81), el 17% de las interacciones no académicas fueron en español y el 83% fueron en inglés, el estudio propuesto muestra una realidad completamente diferente, recogiendo un total del 51,19% de producciones en español para interacciones fundamentalmente de socialización.

Tabla 8. Uso de los idiomas según el contenido

	Español	Inglés	Total
Interacciones académicas	187	17	204
Fuera del tema	43	41	84
Total	230	58	288

Para finalizar el estudio cuantitativo, se clasificaron todas las producciones en español en función del tipo de acto de habla y se incluyeron ejemplos tomados de las observaciones para cada tipo. Además, siguiendo la teoría de actos de habla de Austin, se estableció la eficiencia de los actos de habla de cada estudiante en base a (Austin: 1962: 23):

1. El uso de procedimientos convencionales.
2. Debe ser apropiado a las circunstancias y las personas en el contexto de su producción.
3. Debe ser ejecutado de forma correcta.

Los datos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 8. Clasificación de actos de habla

TIPO	TOTAL	EJEMPLO	EXITO
ASERTIVO	174	“Mi triángulo tiene tres vértices”	SI
DIRECTIVO	42	“¿Puedo usar las tijeras?”	SI
COMPROMISORIO	1	“Sí, se lo prometí a Miss Finerfrock”	SI
DECLARATIVO	0	-	SI
EXPRESIVO	13	“Felicidades”	SI

La tabla para la clasificación de actos de habla muestra una clara superioridad de los actos de habla asertivos, que incluyen negaciones, aserciones, etc., con un total de 174 (75,65% de las producciones totales en español). Se estableció el éxito de todas las producciones y se tomaron muestras representativas para cada tipo. Los actos de habla directivos compusieron el 18,26% del total de producciones (42 actos de habla) y de nuevo se confirmó el éxito en todas las producciones. Un número mucho mas reducido se computó para los actos de habla compromisorios, declarativos y expresivos, que sólo supusieron un 6,08% del total de producciones. Merece la pena destacar la ausencia total de actos declarativos, aunque sí estuvieron presentes en las producciones de la maestra que no se tuvieron en cuenta para el cómputo total de producciones en español de este estudio.

1.3.5. Discusión de los resultados

La discusión de los resultados se basará en un análisis cualitativo de las producciones recogidas en la anterior sección y de los ejemplos concretos de actos de habla. Posteriormente, se responderán las preguntas propuestas al inicio del trabajo.

Al recopilar las producciones de los estudiantes surgen tres patrones:

En primer lugar, resulta significativo que tan sólo un 30 por ciento de las producciones fueron realizadas en inglés. Estos datos coinciden con estudios previos sobre la inversión que realiza cada estudiante en el idioma en el aula de español. Sin embargo, a menudo estos datos han sido tomados como una crítica hacia los programas de inmersión dual, al ser uno de los objetivos la inmersión total en una lengua durante el 100% del tiempo de la clase. Es necesario tomar estos resultados con cautela y enfatizar el contexto en el que se produjeron dichas interacciones y, especialmente, reflexionar sobre las características de los interlocutores que las produjeron. En el presente estudio, del total de 58 producciones que tuvieron lugar en inglés durante la clase de español, 30

de ellas fueron realizadas por los mismos dos estudiantes. Ambos son hablantes nativos de inglés y, en las entrevistas con la maestra, se señaló que se trata de dos alumnos desaventajados académicamente y que además muestran actitudes negativas hacia el español. En sucesivas conversaciones con la maestra Olland-Wong, se señaló que ésta tenía conversaciones frecuentes con la madre de uno de los alumnos y que ésta exigía que su hijo recibiese las instrucciones en inglés durante la clase de español, al pensar que el recibirlas en la segunda lengua era la causa de su desventaja académica. Los 28 actos de habla restantes que se produjeron en inglés fueron producidos en su mayoría (21 en total) por hablantes nativos americanos en conversaciones con otros hablantes de lengua inglesa. Resulta significativo que tan sólo 3 del total de producciones recopiladas en inglés tuvieron lugar entre un hablante nativo americano y un hablante nativo de español. Por otro lado, resulta significativo que una gran parte de dichas interacciones en inglés tuvieron un contenido emocional, ya fuera en interacciones con la maestra acerca del rendimiento académico como problemas de salud de los alumnos. Esto demostraría, que en el caso de los alumnos cuya lengua materna es el inglés, se suele ver un cambio de la segunda lengua a la primera en situaciones de estrés o con carga emocional. Esto es algo que también fue confirmado en las entrevistas con la maestra. En general, los resultados apoyan la teoría sociocultural, de interacción y de aculturación propuestas por Kasper y Rose (2002). La presencia de dos estudiantes de cultura y habla hispana en cada centro parece fomentar que las interacciones tengan lugar en español.

En las recopilaciones de los actos de habla de los alumnos en español resulta interesante la total ausencia del condicional y subjuntivo. De igual modo, no se observó la presencia de mitigadores con el uso de ciertos verbos como “creo que”, “pienso que”, etc. en los actos de habla de los estudiantes. Sin embargo, es posible que esta observación sea simplemente un reflejo de la competencia básica en la segunda lengua, en la que el condicional y el subjuntivo no han sido introducidos. En general, se trata de interacciones bastante directas, aunque no se observan diferencias entre los hablantes nativos americanos y los hispanos. A pesar de ello, como se señaló anteriormente, la presencia de estos mitigadores también está ausente en las producciones de los hablantes nativos hispanos. En cuanto a las peticiones presentes en los actos de habla, la mayoría de ellas tuvieron lugar en interacciones con la maestra. Destaca la completa ausencia de la fórmula de cortesía por favor, a pesar de que la maestra la utiliza en sus peticiones y que ha sido explícitamente enseñada en varias ocasiones durante mis observaciones. Esto parece estar en contradicción con los estudios relacionados con las teorías cognitivas y la hipótesis de Kasper y Rose (2001: 21) que establece que con el fin de adquirir la pragmática, hay que atender tanto a las formas lingüísticas de los enunciados como a las características sociales y contextuales relevantes con las que están asociados y que éstas deben ser enseñadas de forma explícita (Kasper y Rose 2002: 21). Finalmente, a pesar del relativo estilo directo con el que se realizan las peticiones y preguntas, en todas ellas se puede apreciar el uso de diversos mecanismos que mitigan el efecto de las peticiones y que posiblemente tengan la intención de reducir las amenazas a la imagen del

receptor⁷. Destaca especialmente el uso de justificaciones en las peticiones, como vemos en los siguientes ejemplos:

- (1) Tengo sangre en la nariz, ¿puedo ir al baño?
- (2) ¿Puedo ir al baño? Es una emergencia

Además, a pesar de la ausencia de mitigadores como el condicional en las preguntas, se observa el frecuente uso de modales, especialmente *poder* en las preguntas o peticiones. Este hecho parece estar en concordancia con lo expuesto por Kasper (1991: 43), según el cual aquellos comportamientos de la segunda lengua que son consistentes con la segunda lengua resultan en una adquisición exitosa.

Finalmente, el tercer patrón de conducta que se observó en relación a el uso y adquisición de los rasgos pragmáticos del español está relacionado con el grado de formalidad empleado en las producciones de los estudiantes. Las observaciones recopiladas denotan un cierto grado de distancia social, especialmente en las interacciones de los hablantes nativos americanos, ya sea con otros hablantes nativos americanos o con hablantes hispanos. Se observó el uso frecuente del pronombre *usted* y las conjugaciones verbales asociadas a esta forma, sin embargo, resulta significativo que no es un rasgo que esté presente en las interacciones de los hablantes cuya primera lengua es el español, al observarse el uso de la forma *tú* en todas sus producciones, como se muestra en los siguientes ejemplos:

- (3) Estudiante nativo hispano a la profesora: ¿estás bien?
- (4) Estudiante nativo americano a la profesora: ¡maestra, mire!

Una posible explicación puede ser la influencia de la distancia social asociada a las culturas anglosajonas. Sin embargo, no se trata de una transferencia negativa de la primera lengua, puesto que el inglés no cuenta con pronombres de formalidad como el español. Por otro lado, es posible que se trate de una transferencia de instrucción. Aunque no se recopilaron las producciones de la maestra, se observó frecuentemente el escaso dominio de la concordancia entre los pronombres y las formas verbales usadas por ésta. Así, se anotaron frecuentes usos de pronombres formales en tercera persona con conjugaciones de verbos en la segunda persona y viceversa como se muestra en los siguientes ejemplos:

- (5) Enséñame *su* cuaderno.
- (6) Pon *sus* figuras en *sus* bolsas.

⁷ Véase el artículo de MURILLO, J.M. (2004). La pragmática y la enseñanza de español como segunda lengua. Revista Educación 28(2): 255-267 para un análisis más exhaustivo sobre la relación entre los actos de habla y la noción de imagen social para dar cuenta de la integración de estos aspectos en la enseñanza de español en el aula.

(7) Por favor, no *lance* tu figura

También se observó un escaso uso de los imperativos directos en las peticiones. Se apreció el uso frecuente de *necesitar* o *tener que*, especialmente en las interacciones entre los nativos americanos y los hablantes de español como primera lengua. Este hecho puede deberse a una transferencia del inglés, ya que no se observa el mismo uso en los hablantes de español.

(8) Necesitas leer.

(9) No, tienes que poner esto acá.

La última parte de este trabajo analizará los resultados en respuesta a las preguntas planteadas al inicio del estudio.

1. *¿Cuál es la efectividad del contexto educativo de inmersión doble en la adquisición y desarrollo de la pragmática?*

Las observaciones de los actos de habla tanto en las producciones por parte de los hablantes nativos americanos como en las de los hablantes de cuya lengua materna es el español muestran un uso apropiado y exitoso de los rasgos pragmáticos. Como se mencionó anteriormente, no existe evidencia de transferencia negativa de la primera lengua por parte de los hablantes nativos americanos ni tampoco se evidencian ejemplos que muestren el uso de estrategias divergentes en los dos grupos. La efectividad en los actos de habla producidos por los estudiantes tampoco refleja un deterioro como influencia del uso de formas incorrectas por parte de la maestra. Esto muestra evidencia en la efectividad de los programas de inmersión dual. El hecho de estar expuestos a diferentes fuentes de *input*, que no sólo incluyen el *input* de la maestra, parece facilitar una aproximación a las normas pragmáticas de la comunidad hispanohablante.

2. *¿Cuál es el grado de competencia pragmática en español de los estudiantes en dicho programa?*

A diferencia de lo que ocurre con otro tipo de competencias, como la competencia gramatical, no existe una guía explícita que demuestre las etapas de desarrollo en la adquisición y aprendizaje de la pragmática en una segunda lengua. Sin embargo, para establecer el grado de competencia pragmática de los estudiantes se siguieron las guías propuestas por Ellis y Blum-Kulka (Kasper y Rose 2002: 135). Se estableció, por lo tanto, que los estudiantes de español en el primer curso de inmersión dual a doble vía se encuentran en la etapa tres, al observarse en algunos casos convenciones de carácter indirecto y una aproximación a las normas pragmáticas de la lengua materna. No obs-

tante, se observó una mayor competencia en la comprensión en comparación con sus propias producciones, lo cual puede ser reflejo de la competencia gramatical básica de los alumnos en el primer curso. Esto corrobora los estudios previos realizados por Potowski (2007). En cuanto a la efectividad de los actos de habla se observó un uso exitoso en la totalidad de las producciones. De acuerdo con el modelo de Austin (1962: 23), se observó el uso de procedimientos convencionales que no variaron significativamente entre los grupos con la excepción del uso de marcadores de formalidad empleado por los hablantes nativos americanos, el uso apropiado de los actos de habla a las circunstancias y receptores. Finalmente, todos los actos de habla fueron ejecutados de forma correcta.

3. *¿Cuál es efecto de las relaciones intergrupales de los programas de inmersión a doble vía en el desarrollo de la competencia pragmática y qué factores extralingüísticos condicionan la producción de rasgos lingüísticos apropiados al contexto?*

Cloud (2000: 55) examina los factores extralingüísticos que convierten el aula de inmersión dual en el ambiente más apropiado para la adquisición de una segunda lengua y los clasifica en: factores individuales (incluyendo actitudes hacia la segunda lengua, motivación, etc), características parentales y del hogar (incluyendo apoyo parental, actitudes hacia el contexto académico y acceso a la segunda lengua) y finalmente el contexto del aula. En las observaciones realizadas resultó evidente la influencia de los factores individuales y parentales, en especial en el caso de los dos alumnos cuyos actos de habla se realizaron en el 100% de los casos en inglés. Por otro lado, un examen de las estrategias y metodologías utilizadas en el aula de inmersión dual apoyan la adquisición exitosa de la competencia en la segunda lengua. El método de instrucción empleado, en el que el alumno se encuentra en el foco de la instrucción, en oposición a la organización del aula en torno al instructor como ocurre en otros contextos de instrucción en un segundo idioma, facilita un empoderamiento del estudiante y una mayor disponibilidad de input auténtico. En particular la clase de la maestra Olland-Wong, que se encuentra organizada en centros mixtos con un igual número de estudiantes de cada lengua, fomenta dichas oportunidades.

En general, las observaciones se ven apoyadas por las teorías introducidas en la primera parte de este trabajo. Por un lado, se demostró la importancia de la integración social y psicológica dentro del grupo en la adquisición y uso de rasgos pragmáticos en español. Las relaciones de poder equitativas fomentadas en el aula, así como la cohesión y permeabilidad del ego de los estudiantes favorece es favorecido sin duda por este contexto. Según Schmidt, la capacidad sociolingüística y pragmática de los estudiantes muestra claramente mejoras cuando los estudiantes tienen un perfil aculturado (Schmidt 1993: 24).

La teoría sociocultural es de especial importancia para la adquisición y uso de los rasgos pragmáticos en una segunda lengua. En el caso del aula de inmersión dual, las interacciones en contextos auténticos del uso del habla se enfatizan al organizar el aula con un igual número de participantes de cada lengua. La maestra Olland-Wong enfatizó en particular la “zona de desarrollo próximo” al pedir a los estudiantes realizar las actividades en parejas y hacer que ambos funcionen como “madres” asegurando el empleo de español en todos los casos y el empleo de fórmulas de cortesía para ello. Con esto, la noción de comunidad queda reflejada en el aula y en las relaciones intragrupalas, al asegurarse que todos los alumnos sean responsables del aprendizaje exitoso y uso del español adecuado al contexto.

Finalmente, como se mencionó anteriormente los resultados del estudio muestran una socialización del discurso, al reflejarse los valores y normas culturales que regulan la conversación del español en el aula.

1.3.6. Limitaciones del estudio

Como con cualquier tipo de investigación, el presente estudio también cuenta con limitaciones asociadas al contexto y metodología empleada.

En primer lugar, debido a las restricciones en las grabaciones de menores de edad impuestas por los Estados Unidos, resultó imposible emplear este método para la recolección de datos y, en su lugar, el estudio se basó fundamentalmente en observaciones que pueden estar sujetas a interpretaciones subjetivas. Además, uno de los problemas asociados a las observaciones en centros fue la imposibilidad de captar el lenguaje auténtico de todos los estudiantes en el aula. Al enforarse en centros durante cada periodo lectivo sólo se pudieron tomar muestras significativas de los actos de habla de un grupo en cada momento, lo cual está sujeto a múltiples variables individuales y contextuales. Dichas restricciones asociadas a la protección de datos también impidieron el conocimiento e incorporación al estudio de otras variables, incluyendo el rendimiento académico individual o factores culturales o socioeconómicos de cada hablante.

Finalmente, futuras replicas de este estudio son esenciales para una generalización de los resultados. Sin réplicas del estudio en otros contextos de inmersión dual resulta imposible concluir si el éxito de la adquisición pragmática en el contexto de este aula es realmente un reflejo asociado al contexto y metodologías empleadas o si responde a otras variables contextuales o extralingüísticas.

1.3.7. Conclusión y líneas para futuras investigaciones

Este estudio examinó la adquisición y aprendizaje de los rasgos pragmáticos del español en el contexto de inmersión dual a doble vía a través de un estudio etnográfico en el programa de inmersión a doble vía de la escuela Jackson (Utah). En primer lugar, se

repararon las teorías de más influencia en la adquisición pragmática en un segundo idioma hasta la fecha y se examinaron los resultados de los estudios disponibles extrayendo las conclusiones relevantes para el estudio. Posteriormente, se analizaron las características del aula de inmersión dual con un énfasis en el modelo de Utah y se expusieron los datos del estudio cuantitativo y cualitativo de las producciones orales de los alumnos en la escuela primaria de Jackson, Salt Lake City. Los resultados demostraron información parcialmente contradictoria con los estudios previos. En cuanto al análisis del empleo de cada idioma, el estudio demostró una clara superioridad del español. Aunque los porcentajes de uso de español en el aula de inmersión a doble vía fueron muy similares a los presentados en otras investigaciones, se observó un aumento en los porcentaje dedicados al uso del español en los actos de habla de los estudiantes y se apreció cambio en cuanto a la distribución de cada idioma en función del contenido, destacando el uso del español para un alto porcentaje de interacciones no académicas entre los estudiantes. Este hecho aparece en concordancia con la investigación de Fortune (2001:28) que demuestra un aumento del uso del español fomentado por la presencia de hablantes nativos de español en el aula. En cualquier caso es necesario un estudio más exhaustivo sobre las variables y factores extralingüísticos que produjeron dichos resultados para entender mejor la naturaleza de los mismos.

El estudio también demostró la ausencia del uso del condicional y subjuntivo, así como de los mitigadores que reducen las amenazas a la imagen del receptor, aunque destacó el uso de los verbos modales como *poder* para iniciar las preguntas en la mayoría de las producciones. Sería interesante examinar los resultados de un estudio longitudinal en un mismo grupo a través de los diferentes cursos para observar si estas estrategias aparecen en niveles más avanzados o si el avance de estrategias aumenta. Por otro lado, resulta necesario examinar qué elementos de la pragmática deben ser enseñados y analizar cuál es el conocimiento previo que el estudiante trae consigo desde su propia lengua. Se necesita más información sobre las etapas de emergencia y desarrollo en relación a las características de la interlengua pragmática para una clasificación más exhaustiva, especialmente cuando se comparan diferentes niveles de estudiantes.

Finalmente, las producciones recopiladas mostraron una tendencia hacia el uso de estrategias parcialmente directas, especialmente en cuanto a las peticiones. Especialmente relevantes fueron los resultados de los actos de habla producidos por hablantes nativos americanos, que utilizaron mayormente la forma formal *usted* para dirigirse tanto a la maestra como a otros alumnos, rasgo que estuvo ausente en las producciones de los hablantes hispanos.

Los resultados, además, mostraron consistentemente la efectividad en la adquisición y uso de rasgos pragmáticos en español y no se observaron evidencias de transferencia negativa de la primera lengua ni de la presencia de actos amenazadores de la imagen por parte de ninguno de los dos grupos de hablantes. Sin embargo, resulta necesario examinar en futuras investigaciones si la competencia pragmática de los estudiantes es similar igual o inferior en otros programas de lenguas, incluyendo programas de español como

segunda lengua, o programas de español como lengua extranjera para una generalización de los resultados, y si realmente se muestran diferencias en otros modelos de inmersión dual en los que no se incluyen a los dos grupos de hablantes en el mismo aula. Por último es necesario analizar las causas y factores que resultaron en la elección de determinadas fórmulas en ciertos contextos y con hablantes específicos por parte de los estudiantes.

2. BIBLIOGRAFÍA

AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.

BEARSE, C., & DE JONG, E. J. (2008): «Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program». *Equity & Excellence in Education* 41: 325-340.

CHRISTIAN, D. (2010): «Dual language education». En HINKEL 2010: vol. II, 3-19.

CLOUD, N. (2000): «Foundations». En CLOUD, GENESEE, & HAMAYAN 2000: 1-7.

COLLIER, V.P., & THOMAS, W.P. (2004): «The astounding effectiveness of dual language education for all». *NABE Journal of Research and Practice* 2: 1-20.

DE PALMA, R. (2010): *Language use in the two-way immersion classroom: lessons from a Spanish-English bilingual kindergarten*. Buffalo: Multilingual Matters.

FORTUNE, T.W. (2001): *Understanding student's oral language use as a mediator of social interaction*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Minesota.

FORTUNE, T.W & TEDICK, D.J. (2008): «One-way, two-way and indigenous immersion: a call for cross-fertilization». EN FORTUNE y TEDICK 2008: 3-21.

GENESEE, F. (1987): *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual children*. Cambridge: NewburyHouse.

KASPER, G. (1991): *Research methods in interlanguage pragmatics*. Honolulu: University of Hawaii.

KASPER, G. & ROSE, K. R. (2002): *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.

LOCASTRO, V. (1998): «Learner subjectivity and pragmatic competence development». En the 20th Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics del 14 al 17 de marzo de 1998.

LOCASTRO, V. (2012): *Pragmatics for language educators: a sociolinguistic perspective*. New York: Routledge.

LYSTER, R. (2007): *Learning and teaching languages through content: A counter-balanced approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishers.

LYSTER, R., MORI, H. (2006): «Interactional feedback and instructional counter-balance». *Studies in Second Language Acquisition* 28: 269-300.

MAY, S. (2008). «Bilingual/Immersion education: What the research tells us». En CUMMINS y HORNBERGER 2008: 19-34.

POTOWSKI, K. (2004): «Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: implications for second language acquisition and heritage language maintenance». *Modern Language Journal* 88: 75-101.

POTOWSKI, K. (2007): «Characteristics of the Spanish grammar and sociolinguistic proficiency of dual immersion graduates». *Spanish in Context* 4: 187-216.

ROSE, K. R. & KASPER, G. (2001): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROSE, K. R. (2005): «On the effects of instruction in second language pragmatics». *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 33: 385-399.

SCHMIDT, R. (1993): «Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics». En G. KASPER Y BLUM-KULKA 1993: 21-42.

SU, I. (2010): «Transfer of pragmatic competences: a bi-directional perspective». *The Modern Language Journal* 94: 87-102.

TARONE, E. and SWAIN, M. (1995): «A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms». *Modern Language Journal* 79: 166-78.

3. PROCEDENCIA DE LOS EJEMPLOS CITADOS

Ejemplos tomados de las observaciones en la escuela Jackson Elementary en Salt Lake City (Utah, EEUU) en la clase de primer curso con la maestra Olland-Wong.

4. ÍNDICE

1. La adquisición y la enseñanza de la pragmática del español en los programas de inmersión dual.....	4
1.1. Introducción	4
1.1.1. Pragmática y adquisición de una segunda lengua	4
1.1.2. Pragmática e interlengua	7
1.1.3. La transferibilidad de la pragmática	8
1.1.4. Adquisición de la interlengua pragmática.....	9
1.2. El desarrollo de la pragmática en contextos educativos.....	10
1.2.1. Inmersión Dual	11
1.2.2. Inmersión dual a doble vía.....	12
1.3. Estudio.....	15
1.2.1. Metodología.....	15
1.2.2. Contexto.....	17
1.2.3. Resultados.....	23
1.2.4. Discusión de los resultados.....	26
1.2.5. Limitaciones del estudio.....	31
1.2.6. Conclusiones y líneas para futuras investigaciones.....	31
2. BIBLIOGRAFÍA.....	34
3. PROCEDENCIA DE LOS EJEMPLOS CITADOS.....	36
4. ÍNDICE.....	37