L'ús de la llengua dels alumnes de l'assignatura de llengua anglesa a la UOC

Mar Gutiérrez-Colon Plana

Consultora d'Anglès (UOC)
Departament de Filologia Anglogermànica (Universitat Rovira i Virgili)
mgutierrezc@uoc.edu

Resum:

Aquest estudi analitza l'ús de la llengua anglesa als missatges electrònics dels alumnes de l'assignatura d'anglès de la UOC. L'estudi es basa principalment en els matisadors o *hedges* (una estratègia per la qual els aprenents d'anglès mitiguen i suavitzen el seu discurs) que apareixen en els seus textos. L'article comença fent una descripció del marc teòric general de l'estudi, i de l'objectiu de la investigació que s'ha portat a terme. A continuació es fa una descripció de la taxonomia emprada en la recerca i una descripció dels subjectes estudiats. Després d'exposar els resultats aconseguits en l'estudi dels missatges, s'expliquen detalladament les conclusions finals que es poden extreure de totes les dades de la investigació. Bàsicament, després d'avaluar totes les dades aconseguides en aquesta recerca, es pot afirmar que a la UOC es fomenta i impulsa el procés d'aprenentatge de la llengua anglesa, a causa de la naturalesa dels missatges d'aquesta assignatura, els quals promouen l'autonomia i l'esperit crític dels estudiants.

Durant molts anys, l'objectiu principal de la investigació sobre l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera consistia en l'adquisició de la competència lingüística dels aprenents d'aquesta llengua. Les raons òbvies d'aquest enfocament es basaven en la metodologia utilitzada en la docència, en la qual la gramàtica assumia el paper principal. Per al marc lingüístic basat en el paradigma generativista, l'objectiu final de l'aprenentatge d'una llengua estrangera era la competència lingüística d'un parlant-oient nadiu ideal (Alcaraz, 1990:109), però aquesta lingüística estructural-generativa ha evolucionat, i ha donat pas a la lingüística de la comunicació. Aquest fet ha augmentat el protagonisme de la pragmàtica: l'adquisició d'una competència gramatical superior ha menat a l'aprenentatge de l'ús del llenguatge, a l'adequació o inadequació d'expressions en determinades situacions.

Aquesta nova visió de l'adquisició d'una llengua estrangera ha dut molts lingüistes a la necessitat de definir (o redefinir) conceptes com la *competència pragmàtica*, la *competència comunicativa* o la *interllengua*. Molts d'aquests investigadors han considerat que tant la competència pragmàtica com la competència comunicativa són habilitats per a posar en ús el coneixement que es té de la llengua objecte de l'aprenentatge, amb la finalitat d'expressar les nostres intencions i interpretar les dels nostres interlocutors (Lara, 2001:567). Així mateix, aquests autors es refereixen a la interllengua com les diferents etapes lingüístiques per les quals passa el subjecte quan està adquirint una segona llengua.

1. Marc teòric general

1.1. Competència pragmàtica

Interllenguatge és un terme encunyat per Selinker el 1972 que es refereix a les diferents etapes, dintre del contínuum de l'aprenentatge, per les quals passa un estudiant d'una segona llengua com a llengua estrangera (L2) fins a arribar a adquirir la competència d'aquesta segona llengua (Alcaraz i Martínez, 1997).

El terme **pragmàtica** pot definir-se com l'estudi del llenguatge en la seva relació amb els parlants (Levinson, 1983; Ellis, 1994; Alcaraz, 1990).

La **pragmàtica de l'interllenguatge** ha estat definida com l'estudi de l'ús i de l'adquisició de pautes lingüístiques per parlants no nadius d'una L2 (Kasper i Blum-Kulka, 1993:3). Concretament, Kasper la defineix com una part de la investigació de l'adquisició de segones llengües que estudia com els parlants no nadius adquireixen la competència lingüística així com la competència pragmàtica d'aquesta L2 (Nikula, 1997:188-208)

Així, doncs, sembla que un bon nivell de gramàtica en la llengua estrangera no implica un bon nivell de pragmàtica.

Trenchs (1997) posa de manifest que l'ús del correu electrònic en distints projectes d'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera en l'àmbit d'escoles i instituts de secundària en diversos països no emfatitza la gramàtica anglesa com a fita principal en l'aprenentatge d'aquesta segona llengua o llengua estrangera, sinó que la pragmàtica juga un paper molt important en els missatges dels alumnes:

> "Mentre que l'èmfasi en les classes d'anglès s'havia posat tradicionalment en la correcció lèxica, sintàctica i ortogràfica, la xarxa informàtica promovia l'ensenyament de les habilitats comunicatives, és a dir, l'anglès no era l'objecte de l'aprenentatge en aquesta situació, sinó que l'objectiu de les activitats era dur a terme un projecte de recerca internacional en cooperació que utilitzava l'anglès" (Trenchs, 1997:48)

A través dels missatges electrònics, l'alumne ha de "parlar" amb altres aprenents de llengua anglesa i, per tant, no només ha de fer ús dels seus coneixements de gramàtica, sinó també dels de pragmàtica.

1.2. Competència comunicativa

Hymes (1971) va introduir el terme *competència comunicativa* per referir-se:

> "al conocimiento y a la capacidad de una persona para utilizar todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada. La competencia lingüística, o conocimiento del sistema lingüístico, no es más, pues, que una parte de la competencia comunicativa" (Lyons 1989:514)

Widdowson (1978) va ser el primer a introduir la distinció entre competència i actuació (*competence/performance*) en el camp de la pedagogia del llenguatge, encara que aquest terme és igualment aplicable a l'adquisició de segones llengües. Segons la definició d'Ellis (1994:13), mentre que en l'actuació el parlant evidencia la seva habilitat per a usar el coneixement de les normes lingüístiques per a una comunicació efectiva, la competència és aquest aspecte de l'actuació que ens diu fins a quin punt el parlant demostra el seu coneixement de les normes lingüístiques. L'estudi de l'actuació s'obté examinant com els aprenents aconsegueixen expressar-se en l'L2 a través del procés de construcció del discurs, i una manera per la qual aquesta investigació pot portar-se a terme és a través de l'estudi pragmàtic del llenguatge (Canale, 1983).

En els anys vuitanta, l'ensenyament de llengua anglesa va desplaçar el seu centre d'atenció cap a una docència en la qual s'emfatitzaven els processos comunicatius i en la qual les necessitats comunicatives dels aprenents eren el centre d'atenció. Com a conseqüència, el professor va passar de ser el controlador de l'aprenentatge de l'alumne a representar un vehicle d'ajuda en l'adquisició de la llengua.

Actualment, els aprenents de llengua anglesa utilitzen CD-ROM i discos làser, poden accedir a infinits textos en llengua anglesa a través del *World Wide Web* (WWW) i comunicar-se amb els seus companys, professors o amics nadius mitjançant el correu electrònic. L'ocupació d'aquests nous instruments implica que l'adquisició de l'anglès ja no es porti a terme estudiant una estructura fixa de regles gramaticals, sinó que la llengua que s'adquireix pugui aprendre's des d'un principi en un context social, emfatitzant d'aquesta manera la importància de la pragmàtica en la competència comunicativa.

1.3. El llenguatge electrònic

Per als alumnes d'ensenyament virtual d'anglès a la UOC, així com per als consultors, el mitjà de comunicació a l'aula (i moltes vegades fora de l'aula), amb els seus professors i companys de l'assignatura, és únicament i exclusiva el correu electrònic en llengua anglesa. D'aquesta manera es manté una pràctica continuada de l'anglès, fins i tot en situacions extracurriculars (per a qüestions personals, salutacions, comentaris no relatius a l'assignatura, etc.). Amb això es pretén, dintre del mètode virtual de l'aprenentatge, un ús el més real possible de la llengua anglesa.

Encara que els missatges electrònics apareixen en format escrit no són un tipus de comunicació escrita i, per tant, no tenen les mateixes característiques que un text escrit, sinó que generalment posseeixen l'espontaneïtat i informalitat del llenguatge oral, encara que tampoc comparteixen totes les característiques d'aquest gènere. Fins ara s'han publicat molts estudis sobre aquest tema, dels quals caldria destacar els següents: Baron (a González-Bueno, 1998) ha definit els missatges electrònics (també anomenats *e-mails*) com un subtipus de *computer mediated communication* (CMC) en el qual el missatge electrònic pot ser enviat a un interlocutor que pot no llegir-lo en el mateix moment de ser enviat. Això significa que és un tipus de comunicació asíncrona. González-Bueno afirma que les principals diferències entre un missatge electrònic i un text escrit a classe per un estudiant d'L2 són les següents: els textos escrits en un missatge electrònic

a. són més llargs

b. presenten més precisió en el llenguatge

c. contenen més quantitat de temes i funcions del llenguatge

d. s'assemblen més al llenguatge oral

e. tenen un llenguatge més personal i expressiu

Per a Trenchs (1997), l'interllenguatge dels missatges electrònics dels estudiants virtuals d'una L2 és un híbrid entre el llenguatge escrit i l'oral, ja que pren del llenguatge escrit les següents característiques: es pot rellegir i canviar el missatge abans d'enviar-lo, consta de més oracions relatives, és un llenguatge més elaborat, l'estructura general del missatge s'assembla molt a la de la carta, i també comparteix característiques òbvies com el fet de tenir un teclat, disposar de temps abans d'enviar el missatge, etc. També s'assembla al llenguatge oral en el fet que hi ha més errors lingüístics, el llenguatge és més col·loquial, hi apareix informació paralingüística (ús d'icones representant somriures, cares enfadades, etc.) i, finalment, hi ha reducció lingüística. Maynor (1994) (a

González-Bueno, 1998) coincideix amb Trenchs a assenyalar que el missatge electrònic representa una convergència entre el llenguatge oral i l'escrit. A més de les característiques que indicava Trenchs, Maynor afegeix que altres aspectes que fan que el missatge electrònic s'assembli al llenguatge oral són la falta de lletres majúscules, l'ús de símbols que representen somriures, etc., i l'ús de gramàtica i puntuació simplificada.

Segons Martí (1998),

> "Un component inquietant del llenguatge dels internautes és que es tracta del text escrit que escapa al control de qualsevol tipus d'autoritat normativa. De tots és conegut el prestigi de la llengua escrita enfront de la llengua parlada: la primera és patrimoni dels iniciats, la segona és patrimoni de tothom; la primera és permanent, mentre que la segona desapareix tan bon punt és creada; la primera està sotmesa a unes normes estrictes, la segona és molt més lliure (...)".

En opinió de Martí, el llenguatge electrònic no és un subtipus del llenguatge escrit, sinó un registre o codi completament nou de la llengua escrita, però que respon a moltes de les característiques de la llengua parlada perquè és col·loquial i ràpid. A més, posseeix l'aspecte diferencial de la llengua parlada de ser totalment incontrolat, ja que un missatge creat en molt pocs segons o minuts pot arribar en menys temps encara a un nombre il·limitat de persones.

Molts més estudis coincideixen en la idea de considerar el llenguatge del missatge electrònic com un híbrid entre el llenguatge oral i l'escrit (Ferrara, Brunner i Whittemore, 1991), i fins i tot el classifiquen com un gènere derivat d'aquests dos, però completament nou (Zuboff, 1988; Murray, 1988; Black et al., 1983; Ferrara et al. 1991). Però la majoria estan d'acord que encara no s'ha investigat prou per a definir el llenguatge del missatge electrònic, a causa de la seva actualitat.

No obstant això, convé esmentar que, en el cas que ens ocupa, els estudiants es beneficien dels avantatges d'escriure els seus missatges des de la seguretat del suport escrit: alhora que tenen la sensació d'estar expressant-se en un context oral, se senten més còmodes escrivint els missatges que en una conversa cara a cara, i així la participació a la classe augmenta.

1.4. Ensenyament virtual

Els ordinadors s'han utilitzat per a l'ensenyament de llengües des del 1960. D'aleshores ençà, l'ús d'ordinadors a l'aula de llengua (CALL: *computer-assisted language learning*) ha evolucionat i ha passat per tres etapes diferents.

La primera, anomenada *behaviouristic CALL* (durant els anys seixanta i setanta), utilitzava l'ordinador com a instrument per a executar exercicis molt repetitius. Durant aquesta dècada, i especialment als Estats Units, es va considerar l'ordinador com un tutor infatigable i l'alumne com un aprenent totalment independent.

La següent etapa, la *communicative CALL* (durant la dècada dels setanta), basava els exercicis en l'ús de les formes més que en les formes en elles mateixes. Per primera vegada l'ordinador permetia a l'alumne crear oracions originals. Aquesta segona fase es corresponia amb les teories cognitives, que emfatitzaven la idea que l'aprenentatge era un procés de descobriment i desenvolupament.

Finalment, molts professors de llengua anglesa van creure més important ensenyar la llengua estrangera des d'una perspectiva sociocognitiva, que concedia més importància a l'ús de la llengua en contextos socials reals. És l'etapa anomenada *integrative CALL* (a partir dels anys vuitanta). La característica principal d'aquesta última etapa consistia a concedir menor importància a la memorització que a l'habilitat de desenvolupar diferents estratègies d'aprenentatge. Consegüentment, el professor deixava de tenir un paper principal a l'aula, per passar a ser un ajudant de l'alumne en el seu aprenentatge (de fet, en el cas de la UOC se'ns anomena *consultors* i no *professors*).

Amb les noves oportunitats que ens ofereixen les tecnologies de la informació, l'ensenyament virtual s'adapta a les necessitats de la societat, en la qual apareix un nou concepte d'alumne que no vol limitacions per edat, nivell econòmic, lloc de residència ni incapacitats físiques, i es trenca, així, la barrera del temps i de l'espai. L'espai tradicional de l'aula es transforma en el lloc familiar on l'aprenent té instal·lat l'ordinador i la seva zona d'estudi, cosa que evita el que per a molts alumnes és l'atmosfera hostil de l'aula. La classe virtual es reuneix a qualsevol hora del dia, qualsevol dia de la setmana.

També per primera vegada els ordinadors aconsegueixen alguna cosa que semblava totalment impossible fa uns anys: dur a l'aula no només la llengua que s'estudia, sinó també la cultura del país. L'aprenentatge de la llengua estrangera o segona llengua ja no depèn de textos que apareixen en llibres any rere any, sinó que els textos ara incorporen imatges i sons, i el que és potser més important, poden ser actualitzats minut a minut. Com a conseqüència,

> "Language, in a sense, has become culture" (Kramsh i Andersen, 1999)

Tots els professors de llengua estrangera som conscients que aprendre una llengua és també aprendre alguna cosa sobre una cultura. També entenem que la funció docent no és només saber ensenyar a unir paraules per formar oracions gramaticalment correctes, sinó raonar per què el parlant utilitza un tipus d'expressió o una altra depenent del context o de l'oient, amb quin propòsit ho fa, etc. Totes aquestes funcions pragmàtiques apareixen com un aspecte fonamental de l'L2 a la classe virtual.

2. Noves orientacions en l'estudi de l'adquisició de les llengües estrangeres

A causa d'aquesta nova orientació en la investigació de l'adquisició de les llengües estrangeres, en aquests últims anys s'han realitzat un gran nombre d'estudis sobre la pragmàtica de l'interllenguatge. Els temes més tractats per aquestes investigacions són (1) la percepció que tenen els parlants no nadius de la força il·locutiva, de la cortesia i de les seves produccions lingüístiques; (2) les estratègies de la comunicació, en funció de les variables contextuals; (3) els èxits i fracassos pragmàtics; (4) la seqüència del discurs i la gestió de la conversa, i (5) la cooperació en el marc de les converses i en els marcs institucionals (Kasper i Dufon, 2000).

No obstant això, i malgrat la gran quantitat d'estudis que han aparegut en els últims anys, no s'han realitzat fins ara investigacions sobre l'adquisició i l'ús de la pragmàtica en aprenents de llengua anglesa com a llengua estrangera mitjançant un ensenyament no presencial.

3. Objectiu de la investigació

L'objectiu principal d'aquesta investigació és explorar l'ús de *matisadors* en el discurs escrit d'alumnes de llengua anglesa en la seva comunicació escrita mitjançant missatges electrònics dirigits al professor i als seus companys.

La matisació (o *hedging*) pot ser definida com una estratègia per la qual els parlants d'una segona llengua suavitzen la força de les seves oracions (Nikula, 1997:188). La paraula *hedge* apareix per primera vegada en un article de G. Lakoff publicat el 1972. Lakoff definia *hedge* com un conjunt d'elements "whose job is to make things fuzzier" (Lakoff, 1972: 195). Citant Alcaraz:

> "Se atribuye al artículo que G. Lakoff publicó en 1972, sobre la lógica de los conceptos confusos, el uso de la palabra "hedge" como conjunto de elementos lingüísticos que sirven para difuminar la nitidez conceptual del enunciado. La matización es una estrategia comunicativa importante cuando conviene dejar flecos o que las cosas queden expresadas con cierta ambigüedad (*fuzziness*). Los matizadores pueden entenderse, por tanto, como una especie de metalenguaje aceptado convencionalmente para los fines citados" (Alcaraz: 2000:171)

La raó principal per escollir el concepte de *hedges* o matisadors com a base per a l'estudi de la pragmàtica de l'interllenguatge es deu precisament al tipus de text que produeixen els alumnes d'anglès en els missatges electrònics: textos llargs, la funció bàsica dels quals és donar una opinió sobre el tema de l'exercici original enviat pel professor i sobre els altres missatges enviats pels companys. Per a aconseguir aquest objectiu, l'estudi aporta una taxonomia *ad hoc* que li és pròpia, la qual incorpora nous elements a taxonomies de matisadors del discurs acadèmic amb finalitats específiques publicades fins ara.

4. Subjectes de l'estudi

Per a dur a terme aquest estudi, s'han escollit els missatges electrònics dels alumnes de l'assignatura de Llengua anglesa I de l'Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió i de l'Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes de la UOC. L'estudi comprèn els missatges electrònics recollits durant quatre quadrimestres: setembre 1998 - febrer 1999, febrer 1999 - juny 1999, setembre 1999 - febrer 2000 i febrer 2000 - juny 2000. Els missatges dels alumnes elegits per a aquest treball han estat dividits en cinc grups, segons el nivell de llengua anglesa:

- molt alt
- alt
- mitjà
- baix
- molt baix

Aquestes divisions s'han realitzat sobre la base de la nota de l'examen final de Llengua anglesa I i la nota de l'avaluació continuada. Per a classificar als alumnes en aquests cinc grups, s'han acceptat com a vàlids només aquells que tenien una nota d'avaluació continuada coincident amb la de l'examen, i s'ha creat una taula d'equivalències:

Notes (examen i av. continuada)	Nivell
A	Molt alt
B	Alt
C+	Mitjà
C-	Baix
D	Molt baix

D'uns 500 missatges, s'han considerat 167 missatges útils per a dur a terme aquesta investigació. Aquests missatges han estat escrits per un total de 93 alumnes. És a dir, la ràtio missatge útil/alumne és d'1,7.

5. Subjectes control

Per a comparar el llenguatge dels alumnes de la UOC amb el d'un grup de subjectes nadius, calia que els textos tinguessin la mateixa naturalesa, és a dir, fossin textos de comunicació escrita en llenguatge electrònic. A més, els subjectes control també havien de ser estudiants (encara que òbviament no d'anglès). Finalment, aquest grup de subjectes han estat alumnes de la Universitat de La Trobe (Austràlia).

El nombre total de missatges és de 54, encara que es desconeix el nombre de membres de la comunitat universitària que envia aquests correus perquè la majoria escriuen anònimament. Per aquest motiu tampoc se sap a quina facultat o escola pertanyen.

6. Taxonomia emprada en aquest estudi

Com s'ha exposat anteriorment, no existeix una taxonomia de matisadors consolidada, ni una única definició acceptada per tots els investigadors. Per aquest motiu, convé establir una definició i una classificació per a aquest estudi.

La taxonomia de matisadors adoptada en aquest treball es basa en la realitzada per Prince et al. (1982), Salager-Meyer (1994), i més tard completada per Fortanet et al. (1998:64). En aquesta investigació, s'amplien i adapten aquestes classificacions a les peculiaritats del llenguatge que s'estudia: el llenguatge electrònic dels aprenents. Aquest n'és el resultat:

1. Escuts (apareixen quan el parlant no està completament d'acord amb el que es diu)

    a. De versemblança (s'expressen dubtes sobre el que es diu)

    "**Personally**, as a reluctant home student, I do not think that homework will be a good option for me." (M37. C.G.H.)

    "I **suppose** that these obligations go with the position." (M134. M.I.S.)

    b. D'atribució (s'atribueix el que es diu a una altra persona)

    "**Experience has shown** as true last affirmation with accidents that had taken place in countries with the best technology on earth, and that **it is supposed to be** used also in safety solutions." (M96. J.N.M.)

2. Aproximadors (afecten les condicions de veracitat de la proposició que hi va associada)

    a. Adaptadors (quan el parlant considera que hi ha una diferència entre el que es diu i el prototip de llenguatge)

    "Anyway, I think the nuclear fision energy is dangerous, and when there is an accident **almost** is deadly, but there are several safety controls during the process." (M2. A.A.A.)

    b. Arrodonidors (aquest tipus de matisadors indiquen que la xifra numèrica que es dona no és exacta)

    "**The majority of** Spaniards are Catholic, but in the United States there are a lot of different cultures and races with their own religion and beliefs." (M118. J.LL.R.)

3. Expressions d'escepticisme

"I think this story is not real. **I believe** Richard Savill has written it to show us an extreme point of view about the difficulty of the success in women's labour world." (M 43. C.S.T.)

4. Intensificadors

"**It's a pity**, but my family don't agree with me, in general they consider music as a simple way of entertainment." (M112. JC.V.H.)

5. Parèntesis

a. Exemples

"**Although obviously it depends the kind of travel (hotels, restaurants, etc...).**" (M65. F.SA.U)

b. Informació addicional

"**In my free time I usually go to the cinema (sometimes to the theater).**" (M57. J.V.E.)

c. Comentaris personals de l'autor

"In home, you got many thigs that can distract you, and also you can think... 'Well I will do it later', **(as happens to me with the UOC homework)**". (M37. C.G.H.)

d. Aclariments

"There is an spect that can be considered as positive or negative, depending on what you expect from a Web Site: It's not very **spectacular (no amazing sound or video)** and it's centred in the practical aspects." (M145. N.R.M.)

e. Comentaris irònics o humorístics

"I think that this objective has been reached by Mª del Mar **(you may help me pass the test! OK?**)." (M79. J.C.B.)

f. Paraules o expressions en l'L1 de l'autor (català o espanyol)

"The Alzeimer is a **(enfermedad)** disease very usual in the old people and was a descovery very important to come a prepareid it **(prevenir la enfermedad)**." (M7. A.M.C.)

6. Cometes

a. Paraula o expressió original de l'autor

"I hope that lazy means **'vago'**, because by the moment, I've no dictionary." (M20. AM.M.P.)

b. Cometes que contenen una expressió que pertany a un altre context

"Ok, thats all. **'See'** you on Forum." (M22 A.M.P.)

c. Expressió o paraula popular, com un refrany, una dita, etc.

"Like Darwin could say, people could get a special body, fitted to a life on a chair, because **'what it isn't practiced, is forgetted'**." (M13 A.P.R.)

d. Paraula o expressió utilitzada per altres membres de la comunitat científica (en aquest cas, alumnes)

"Yes, because the new technologies give us the possibility to do a lot of jobs from home, as **'telemarketing'**." (M3. A.A.A.)

e. Actitud crítica de l'autor cap a una paraula o expressió

"for example my boss is **'very tolerant'** (in his opinion) but when we found out an employer who was a Christina he said he was stupid." (M139. MA.LL.S.)

f. Paraula o expressió en l'L1 de l'autor (català o espanyol)

"My name is Leo. I am 29 years old and I am a Student of **'Ing. Tecnica Informatica de sistemas'** and I live in Badalona." (M120. L.P.O.)

g. Comentari irònic o humorístic

"I like to do in my free time a lot of things as read a book, go to the cinema with my girlfriend, go to the Camp Nou to see **the 'Dutch Team'**, have a drink at night with my friends, and much more as everybody use to do." (M144. N.R.M.)

h. Paraula o expressió que pertany a un altre context

"Telework is for the future, not for slavist society. I'd never work -or at less will try to avoid it- for an employer who says he woud't like his people to make telework except **'if they are sick or on holidays'**, as our mate Oscar said." (M91. J.DC.P.)

7. Punts suspensius

a. Pausa que introdueix un nou comentari

"Last two questions needs a REALLY slow and complete reading before answer**...well I take margins for commercial ones and they are edge margins!**" (M98. J.P.G.)

b. Pausa de suspens

"In this site you will contact with several empresses where someone is needed, that offer you the possibility to be another one of their employees, **but that's not all...**in this site you will be also able to get information about all kind of education from universities or masters to professional information." (M59. F.C.M.)

c. Pausa i comentari de conclusió

"I believe this site if worth a sight**...just click the address above and enjoy!**" (M59. F.C.M.)

d. Pausa de dubte

"I'm really impressioned**...Are we so dirt...?**" (M63. F.R.B.)

e. Frase inacabada

"I need your help. **Thanks...**" (M52. E.I.C.)

8. Interjecció

"**Uff!** This is the end of my presentation, my first message." (M163. S.S.L.)

9. Majúscules

"For this and future generation say **NO TO NUCLEAR POWER**!!!!" (M31. C.A.G.)

10. Símbols

a. Emoticones

"Until now, that is, so I figure it is time to catch up **:-)**" (M113. JL.C.P.)

b. Símbols d'interrogació (quan n'hi ha més d'un)

"Now, I'm very happy with the development of this course, and of course I hope the next courses will be a little bit more difficult and interesting than this, do you promise to do so**???**" (M87. J.C.O.)

c. Símbols d'exclamació (quan n'hi ha més d'un)

"A little example to recycling paper, use always both sides of the sheet**!!!**" (M4. A.A.A.)

11. Observacions sobre el nivell baix de llengua anglesa

"**When you read this message you can see that my english is very bad and poor, but i hope this change.**" (M52. E.I.C.)

7. Resultats

7.1. Proporció matisadors/missatge

- Alumnes de llengua anglesa: en 167 missatges electrònics d'aprenents de llengua anglesa s'han trobat i analitzat 514 matisadors. Això implica una ràtio de 3 matisadors per missatge.
- Subjectes control: dels 55 missatges electrònics que conformen aquest grup, s'han analitzat 120 matisadors. La ràtio és, per tant, de 2,1 matisadors per missatge.

7.2. Freqüència de matisadors agrupats segons el nivell d'anglès de l'alumne

El tipus de matisadors emprats en els missatges electrònics varia en funció del nivell d'anglès de l'alumne:

1. En els missatges dels alumnes de **nivell molt alt**:

a. El matisador més freqüent és l'escut: 12 en un total de 42 que apareixen en aquest nivell, és a dir, un 28,5%.

b. Els menys freqüents són la interjecció i les lletres majúscules, amb un 0%.

2. En els de **nivell alt**:

a. Els matisadors que vam trobar més vegades són els escuts, amb una freqüència de 73 en un total de 287 que apareixen en aquest nivell; és a dir, 25,4%.

b. Les interjeccions no es troben en els missatges.

3. En els de **nivell mitjà**:

a. Els parèntesis presenten la major freqüència: 17 en un total de 54 que apareixen en aquest nivell; és a dir, un 31,4%.

b. No hi ha paraules o expressions en lletres majúscules.

4. En els de **nivell baix**:

a. La freqüència d'ús més alta la posseeixen els punts suspensius: 24 en un total de 119 matisadors que apareixen en aquest nivell; és a dir, un 20%.

b. La més baixa: les interjeccions i les majúscules. Ambdós subtipus hi són presents amb una freqüència d'1 en un total de 119; és a dir, un 0,8% d'interjeccions i un 0,8% de majúscules.

5. En els de **nivell molt baix**:

a. El matisador que vam trobar en major nombre és el parèntesi, amb una freqüència de 5 en un total de 12; és a dir, un 41%.

b. No existeix cap expressió d'escepticisme, cometes, símbols, interjeccions o majúscules.

8. Conclusions

En el seu article "Interlanguage pragmatics: The case of requests" (1991:270), Blum-Kulka distingeix tres nivells en l'evolució de la pragmàtica de l'interllenguatge.

1. Un primer nivell en el qual l'alumne emprarà qualsevol estratègia comunicativa per a aconseguir fer-se entendre. En aquest nivell, l'objectiu és que el missatge arribi al destinatari tan clarament com sigui possible, sabent que tant el nivell de gramàtica com el de pragmàtica són molt deficients i, per tant, que es produiran dificultats en la comunicació. Aquest primer nivell correspondria al grup de subjectes de nivell molt baix i baix.

2. El segon nivell de què ens parla Blum-Kulka podria correspondre al grup mitjà de subjectes d'aquesta investigació. En aquest estadi, els aprenents barregen les frases gramaticalment correctes i incorrectes, i el mateix succeeix amb els actes de parla. La competència pragmàtica continua sent bastant deficient.

3. Finalment, el tercer grup de subjectes, caracteritzat pels aprenents de nivell alt i molt alt, és aquell en què encara es cometen molts errors pragmàtics, tot i que han adquirit un bon nivell de competència gramatical.

Acceptant la idea que la pragmàtica pot ser ensenyada a classe i que l'adquisició de la competència pragmàtica és tan necessària per a l'alumne com l'adquisició de la competència gramatical, es pot afirmar que l'ensenyament virtual de l'anglès com a llengua estrangera és molt positiva per a l'adquisició de la competència pragmàtica. Com ha pogut comprovar-se en els resultats d'aquest estudi, la competència pragmàtica no és gaire diferent entre els nivells, però sí que ho és quan s'observen els grups de nivell alt i baix en general. Els alumnes de nivell baix se centren principalment en la funció referencial del llenguatge, mentre que els subjectes

que posseeixen un nivell de llengua alt o molt alt, a més de la funció referencial, empren elements que denoten una alta comunicació interpersonal. Els subjectes de nivell baix supleixen la falta de competència pragmàtica amb estratègies comunicatives característiques d'aquest grup d'aprenents: emoticones, punts suspensius que indiquen que una frase no està acabada, parèntesis amb expressions en l'L1 de l'autor o amb comentaris personals, etc. Sembla raonable afirmar que els subjectes amb un nivell gramatical alt tenen més competència pragmàtica que els del nivell baix perquè han estat exposats durant més temps a l'aprenentatge de la llengua estrangera, a l'aula o al país d'origen d'aquesta llengua. Això implica que la competència pragmàtica pot ensenyar-se i adquirir-se de la mateixa manera que la gramàtica. Així, doncs, l'adquisició de la pragmàtica hauria de formar part del currículum de la docència de l'anglès com a llengua estrangera al mateix nivell que ho és la gramàtica. Si bé és cert que actualment la competència pragmàtica ja forma part de l'aula de llengua estrangera, encara caldria insistir més en la seva docència.

Els nous mètodes d'aprenentatge de les llengües estrangeres, com el que s'ha emprat en aquesta investigació, són molt importants per a l'adquisició de la pragmàtica a l'aula, ja que es trenca amb el paper tradicional professor-alumne i es construeix una nova realitat en la qual l'alumne passa a tenir més protagonisme i el professor adquireix el paper d'ajudant en l'adquisició de la llengua objecte d'estudi. Així mateix, la introducció de nous recursos en l'aprenentatge de la llengua mitjançant ensenyament virtual, com per exemple converses a temps real (xats) amb diverses persones alhora procedents de diferents països i cultures, conferències des de qualsevol universitat del món sense haver de desplaçar-se de l'aula, exercicis de fonètica, gramàtica, etc. per als quals l'alumne rep una correcció immediata, múltiples fonts on trobar textos i informació rellevant i generalment gratuïta per a l'adquisició d'una llengua (articles de diaris i revistes), etc., fa de la pragmàtica un element bàsic i essencial en la comunicació de l'aprenent de llengües estrangeres.

Bibliografia:

ALCARAZ, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Editorial Marfil.

ALCARAZ, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza editorial.

ALCARAZ, E.; MARTÍNEZ, M.A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel. (Ariel Referencia).

BLACK, S. D.; LEVIN, J.A.; MEHAN, H.; QUINN, C. N. (1983). "Real and non-real time interaction: Unraveling multiple threads of discourse". *Discourse Processes*. Núm. 6, pàg. 59-75.

BLUM-KULKA, S. (1991). "Interlanguage pragmatics: The case of requests". A: PHILLIPSON, R.; KELLERMAN, E.; SELINKER, L.; SHARWOOD SMITH, M.; SWAIN, M. (ed.). *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch*. Clevedon: Multilingual Matters. Pàg. 255-272.

CANALE, M. (1983). "From communicative competence to language pedagogy". A: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. (ed.). *Language and communication*. Londres: Longman. Pàg. 2-27.

DI PIETRO, R. J. (ed.) (1982). *Linguistics and the professions*. Norwood (N. J.): Ablex.

ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FERRARA, K.; BRUNNER, H.; WHITTEMORE, G. (1991). "Interactive written discourse as an emergent register". *Written Communication*. Núm. 8, pàg. 8-34.

FORTANET, I.; POSTEGUILLO, S.; PALMER, J. C.; COLL, J. F. (ed.) (1998). *Genre studies for academic purposes*. Castelló de la Plana: Publicacions Universitat Jaume I. (Col·lecció Summa. Filologia/9).

GONZÁLEZ-BUENO, M. (1998). "The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse". *Language Learning and Technology* [en línia]. Vol. 1, núm. 2, pàg. 55-70.

http://llt.msu.edu/vol1num2>

HYMES, D. (1971). *On communicative competence*. Filadèlfia: University of Philadelphia Press.

KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (ed.) (1993). *Interlanguage pragmatics*. Nova York: Oxford University Press.

KASPER, G.; DUFON, M. A. (2000). "La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva". A: MUÑOZ, C. (ed.) *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel. Pàg. 231-255.

KRAMSCH, C.; ANDERSEN, R. W. (gener 1999). "Teaching text and context through multimedia". *Language Learning and Technology*. Vol. 2, pàg. 31-42.

LAKOFF, G. (1972). "Hedges: A study of meaning criteria and the logic of fuzzy concepts". A: PERANTEAU, P.; LEVI, J.; PHARES, G. (ed.). *Papers from the English Regional Meeting of Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago University Press. Pàg. 183-228.

LARA, M. F. (2001). "La competencia pragmática: ¿es posible su evaluación?". A: MUÑOZ, C. (ed.). *Trabajos en lingüística aplicada*. Barcelona: AESLA.

LYONS, J. (1989). *Semántica*. Barcelona: Editorial Teide.

MARKKANEN, R.; SCHRÖDER, H. (1997). *Hedging and discourse approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*. Berlín, Nova York: Walter de Gruyter.

MARTÍ, A. (1998). "Llengua i Internet: text i pretext". *Digit.HUM* [en línia]. Núm. 1. <http://www.uoc.es/humfil/digithum/digithum1/marti/llengua_i_internet.htm>.

MAYNOR, N. (1994). "The language of electronic mail: written speech?" A: LITTLE, G.; MONTGOMERY, M. (ed.). *Centennial usage studies*. Tuscaloosa: Universitat d'Alabama.

MUÑOZ, C. (2001). *Trabajos en lingüística aplicada*. Barcelona: AESLA.

MUÑOZ, C. (ed.) (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

MURRAY, D. E. (1988). "Computer-mediated communication: Implications for ESP". *English for Specific Purposes*. Vol. 7, pàg. 3-18.

NIKULA, T. (1997). "Interlanguage view on hedging". A: MARKKANEN, R; SCHRÖDER, R. *Hedging and discourse. Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*. Berlín, Nova York: Walter de Gruyter. Pàg. 188-207.

PERANTEAU, P.; LEVI, J.; PHARES, G. (ed.) (1972). *Papers from the English Regional Meeting of Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago University Press.

PHILLIPSON, R.; KELLERMAN, E.; SELINKER, L.; SHARWOOD SMITH, M.; SWAIN, M. (1991). *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch*. Clevedon: Multilingual Matters.

PRINCE, E.; BOSK, C.; FRADER, J. (1982). "On Hedging in physician-physician discourse". A: DI PIETRO, R. J. (ed.). *Linguistics and the professions*. Norwood (N. J.): Ablex. Pàg. 83-97.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, J. (ed.) (1993). *Language and communication*. Londres: Longman.

SALAGER-MEYER, F. (1994). "Hedges and textual communicative function in medical English written discourse". *English for Specific Purposes*. Vol. 13(2), pàg. 149-170.

Citació recomanada:

GUTIÉRREZ-COLON, Mar (2003). "L'ús de la llengua dels alumnes de l'assignatura de llengua anglesa a la UOC". *Digithum*, núm. 5 [article en línia]. DOI: http://dx.doi.org/10.7238/d.v0i5.560

[Data de publicació: abril de 2003]