

Antonio Carlos Barquero Pipín

Lengua, cultura, interculturalidad

El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán



Universitätsverlag Potsdam

Lengua, cultura, interculturalidad: el tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán

Antonio Carlos Barquero Pipín

Lengua, cultura, interculturalidad

El tratamiento de la competencia pragmática como
parte de la competencia comunicativa en los libros
de texto de ELE en el ámbito escolar alemán

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.



Universitätsverlag Potsdam 2020

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: -2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Dissertation, Universität Potsdam, 2017

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Satz: Poli Quintana

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

Bildnachweis Cover:

Marilena Barquero Pipín

ISBN 978-3-86956-480-7

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der
Universität Potsdam

<https://doi.org/10.25932/publishup-43902>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-439023>

La presente obra es fruto del trabajo de investigación de una tesis doctoral defendida en 2018 y codirigida por la Cat. Dra. Heidemarie Sarter, catedrática de Didáctica de Lenguas Extranjeras y por la Cat. Dra. Gerda Haßler, catedrática de Lingüística y Lingüística aplicada en la Facultad de Filología de la Universidad de Potsdam.

A mi familia,
«mesmo na distância».

» Índice

AGRADECIMIENTOS	15
INTRODUCCIÓN	17
MARCO CONCEPTUAL	31
1. PRAGMÁTICA: Aproximación a una definición operativa de la pragmática	32
1.1 Pragmática aplicada: pragmática de la interlengua	36
1.1.1 Pragmalingüística y sociopragmática	37
1.1.2 Normas o reglas pragmáticas	38
1.1.3 Esquemas cognitivos	41
1.1.3.1 Marcos	42
1.1.3.2 Guiones	43
1.1.3.3 Pares adyacentes	44
1.1.4 Contexto	46
1.1.4.1 Evento comunicativo	49
1.1.5 Usos de la lengua: la cortesía.	54
2. CULTURA Y LENGUA: Aproximaciones a un concepto de cultura para la enseñanza de la lengua extranjera	61
2.1 Cultura como legado o símbolo de erudición	62
2.2 Cultura como representación de una nación	63
2.3 Cultura como forma de vida o conjunto de reglas	64
2.4 Cultura como sistema de orientación o de símbolos o estándares	66

2.5	Cultura como práctica e interacción social	67
2.6	La establecida dicotomía Cultura con mayúscula frente a cultura con minúscula	68
2.7	Propuestas tripartitas	71
2.8	Cultura fluida frente a cultura estática	72
2.9	Cultura como caja de herramientas	74
3.	COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia pragmática	75
3.1	Competencia	75
3.2	Competencia comunicativa	82
3.2.1	La competencia lingüística de Chomsky	83
3.2.2	Teoría etnográfica de la comunicación: Hymes	85
3.2.3	La competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas: Canale	88
3.2.4	Interacción de las subcompetencias comunicativas: Savignon	89
3.2.5	Bachman: la habilidad lingüística comunicativa	89
3.2.6	La competencia comunicativa dentro de la educación general: van Ek	91
3.2.7	El modelo para el profesorado de lenguas extranjeras de Celce-Murcia	92
3.2.8	El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)	92
3.3	Competencia estratégica y competencia comunicativa	93
3.4	Competencia pragmática, <i>ubi es?</i>	94
3.4.1	La competencia sociolingüística	96
3.4.2	La competencia sociocultural y la competencia cultural	98
3.4.3	La competencia discursiva	100
3.4.4	La competencia funcional	100
3.4.5	La competencia pragmática: modelos y definiciones	101
3.4.6	Pragmática e interculturalidad	106
3.4.6.1	Interculturalidad	106

3.4.6.2	Intersección cultural (<i>cross-culturality</i>)	107
3.4.6.3	El término <i>Landeskunde</i> (Cultura y Civilización)	112
3.4.6.4	Competencia intercultural	114
3.4.6.5	Competencia comunicativa intercultural	115
3.4.6.6	Pragmática e interculturalidad en la didáctica del ELE	117

MARCO DE REFERENCIA DE UNA APLICACIÓN DE LA PRAGMÁTICA PARA PRINCIPIANTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR **121**

1.	Delimitaciones operativas del campo de aplicación	121
1.1	El carácter fluido de la lengua y de la cultura: el o la hablante intercultural y las reglas lenguaculturales	122
1.2	El espectro continuo lenguacultura	130
1.3	Lenguacultura	134
1.4	Seleccionar contenidos lenguaculturales de tipo pragmático	136
1.4.1	«Radiografías» pragmáticas	139
1.4.2	Comunidades lenguaculturales o comunidades de habla	143
1.4.3	Contenidos pragmáticos: las transferencias	152
1.4.3.1	Formas de tratamiento	158
1.4.3.2	Saludos	167
1.4.3.3	Presentaciones	170
1.4.3.4	Despedidas	171
1.4.3.5	Cumplidos	174
1.4.3.6	Agradecimientos	177
1.4.3.7	Disculpas	181
1.4.3.8	Consejos y sugerencias	184
1.4.3.9	Invitaciones y ofertas	185
1.4.3.10	Rechazos	187
1.4.3.11	El directivo alemán <i>bitte</i>	193
1.4.3.12	Peticiones	194
1.4.3.13	Elementos discursivos relevantes	198

2. La didáctica de la competencia pragmática	200
2.1 Elementos necesarios para la transmisión y adquisición de la competencia pragmática	204
2.1.1 Input	204
2.1.2 Metapragmática y concienciación	208
2.1.3 Nivel de competencia lingüística del alumnado	217
2.2 Contexto de aprendizaje	225
2.3 Planteamiento didáctico para la enseñanza-aprendizaje de los actos de habla	228

LA PRAGMÁTICA EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A1 EN EL CONTEXTO ESCOLAR ALEMÁN

1. Libro de texto o manual	246
2. Libro y profesorado	248
3. Libro y política educativa	254
4. Progresión	257
5. <i>Input</i> y autenticidad	271
6. Exigencias del mercado	285
7. Tratamiento de la competencia pragmática en los libros de texto de español A1 para el ámbito escolar alemán	286
7.1 Tratamiento de los actos de habla y de determinados elementos pragmáticos	295
7.1.1 Fórmulas de tratamiento	297
7.1.2 Saludar y saludos	304
7.1.3 Presentarse y presentaciones	313
7.1.4 Despedirse y despedidas	317
7.1.5 Hacer cumplidos	321
7.1.6 Agradecer y agradecimientos	324
7.1.7 Aconsejar y dar consejos	331

7.1.8 Invitar y hacer propuestas	333
7.1.9 Rechazar y presentar excusas	337
7.1.10 Disculparse y pedir disculpas	345
7.1.11 Solicitar y hacer peticiones	348
7.1.12 <i>Por favor y bitte</i>	352
7.1.13 Ordenar y el mandato	357

CONCLUSIONES **363**

LISTA DE REFERENCIAS **377**

Fig. 1: Mecanismos que intervienen en la ejecución operaciones muy complejas, los responsables de la movilización de conocimientos, pautas de conducta, información.	79
Fig. 2: Esquema de la competencia comunicativa según Hymes.	85
Fig. 3: Esquema de la competencia comunicativa según Canale.	89
Fig. 4: Componentes de la habilidad comunicativa según Bachman.	90
Fig. 5: Esquema del modelo de competencia comunicativa de van Ek (1986).	91
Fig. 6: Elementos sociopragmáticos y lingüísticos en diversos constructos de competencia comunicativa.	95
Fig. 7: La competencia pragmática y su intersección con la competencia sociolingüística y la sociocultural.	105
Fig. 8: Continuo \pm lingüístico - \pm cultural en el proceso verbal comunicativo.	131
Fig. 9: Del input al conocimiento comunicativo (basado en Roever, 2009: 562).	207
Fig. 10: Del <i>input</i> a la concienciación metalingüística.	215

» AGRADECIMIENTOS

Sin el apoyo de determinadas personas esta investigación no hubiera llegado a existir. Por su positivo influjo quiero aquí agradecerles de todo corazón.

En primer lugar, agradezco a mi directora de memoria doctoral, la Cat. Dra. Heidemarie Sarter, por haberme brindado la oportunidad de investigar en su cátedra, por la confianza depositada en mí, por la orientación y por su incondicional soporte. A la Cat. Dra. Gerda Haßler por haberse interesado por mi trabajo y ofrecido a codirigirlo y a evaluarlo.

Gracias, en especial, a Virtudes González Rodríguez-Plank por sus comentarios, observaciones, sabios consejos y por haberme acompañado tanto a nivel profesional como humano en el camino de mi tesis: sin ti no lo hubiese logrado.

Asimismo, quiero agradecer a los «ojos avizores» de Noema Pérez Fernández el trabajo de lectura y correcciones finales del manuscrito, así como encarecidamente los comentarios hechos por la Cat. Dra Andrea Rössler y por el Cat. Dr. Daniel Reimann.

Aunque lejos queda, no menos importante y decisiva es la motivación y el amor por la lingüística, la pragmática y la didáctica de lenguas extranjeras que fue naciendo en mí a lo largo de mi biografía y sin lo cual este libro no se hubiera escrito. En ese marco, gracias al profesor que me hizo descubrir el fascinante universo de la lingüística, el Cat. Dr. Jesús Tusón de la Universidad de Barcelona; a la profesora que de manera brillante supo iniciarme en el sorprendente mundo de la pragmática, la Cat. Dra. Victoria Escandell; y a todos aquellos y aquellas profesoras y alumnado con los que he trabajado como profesor de ELE, a la comunidad científica dedicada a la didáctica de lenguas extranjeras, y, en especial, a mis compañeros y compañeras de ASELE, de todos los y las cuales he aprendido y sigo aprendiendo cada día.

Tampoco habría podido llegar a escribir la última página de este libro sin haber podido gozar de cimientos humanos y afectivos. En este sentido, gracias por el incondicional afecto y la ayuda que han sido para mí a la hora de empezar y terminar mi investigación Wulf Burchards e Isabel Moreno Salamaña. Del mismo modo, gracias a Vanja Lazin Barquero por haber constituido un fundamento muy importante durante la última época de mi disertación.

Por fin, quiero agradecer a aquellos y aquellas que nunca me han exigido ni pedido las gracias, a pesar de que son los y las que más se las merecen. Las gracias por creer en mí y por estar orgullosos de mí, sin importarles mis proezas, se las quiero dar a mi familia, a los que están y a los que ya se fueron, pero que siempre estarán conmigo.

«Good morning!» said Bilbo, and he meant it. The sun was shining, and the grass was very green. «What do you mean?» he said. «Do you wish me a good morning, or mean that it is a good morning whether I want not; or that you feel good this morning; or that it is morning to be good on?»

(Tolkien, 1937/2013: 14–15)

» INTRODUCCIÓN

Sin pragmática no sería posible la comunicación, puesto que no podríamos interpretar enunciados lingüísticos. A cualquier aprendiente de una lengua que no domina no le basta con ser competente lingüísticamente, puesto que su fin es comunicarse con otras personas y en contextos determinados. Solo una enseñanza que facilite la habilidad de producir y comprender enunciados para realizar actos de lengua, seleccionando los más apropiados para un contexto determinado, podrá preciarse de ser eficiente. Pero ser pragmáticamente competente, como señala Ruiz de Zarobe (2013: 143–144), es además

ser capaz de producir e interpretar significados implicados, utilizar y comprender procedimientos de cortesía, interpretar y manejar lo cultural, reconocer y emplear procedimientos discursivos (como los turnos de habla, la organización discursiva, las partículas discursivas...), y otras habilidades relacionadas con el uso social y cultural de la lengua.

Un o una hablante que no sea competente a nivel pragmático, nunca lo será comunicativamente y, por ende, encontrará mayores obstáculos para ser aceptada por la comunidad de habla de la lengua meta.

El fomento de la competencia pragmática precisa de mayores conocimientos culturales que la competencia lingüística. Al igual que cada lengua dispone de su código lingüístico, posee asimismo un código cultural que la diferencia de otras. Sin conocimientos culturales que van más allá del sistema puramente lingüístico formal no se puede interpretar lo que se quiere decir en una lengua extranjera (cf. Rössler, 2010: 143–144). Justamente en una época en que la comunicación deviene cada vez más global, el estudio de esta parte de la lengua y de la competencia que la promueve es indispensable y debe ser considerado y fomentado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera o segunda lengua.

España es el primer destino turístico de los alemanes (FUR, 2016) y Alemania su segundo mayor mercado y socio comercial (Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Federal de Alemania, 2016a). Las relaciones germanas con Hispanoamérica se han incrementado palpablemente en los últimos años (cf. *ibíd.*, 2016b). Según la Oficina Federal de Estadística de Alemania (2015) el número de escolares que estudia español va en aumento. Ello, sumado al hecho de que solo el 1% de españoles residentes en España son capaces de comunicarse bien en alemán y el 17% en inglés (Comisión Europea, 2012: 31, 33, 37) incrementa la necesidad del español como herramienta comunicativa para los alemanes que se relacionen con españoles en su país. Teniendo en cuenta esto, y partiendo de que para comunicarse en español se han de tener en consideración fenómenos culturales en el proceso comunicativo, se justifica aún más la inclusión de la pragmática como disciplina en la enseñanza de la lengua: «no podemos conformarnos con que nuestros estudiantes se encuentren con los problemas cuando se desplacen al país de la lengua meta» (Miquel López, 2004a).

El trabajo que aquí se presenta pretende dar a conocer a la comunidad científica y, en especial, a los involucrados directa e indirectamente en el proceso de enseñanza (profesorado, autores y autoras de materiales, casas editoras, instituciones de política educativa, entre otros) el concepto de pragmática verbal y contrastarlo con otros como gramática, cultura o interculturalidad, así como concienciarlos de la importancia y de la necesidad imperiosa del establecimiento de la pragmática como disciplina relevante en el proceso comunicativo y, en especial, de su inclusión sistemática y manifiesta en los libros de texto de español

como lengua extranjera elaborados para el contexto escolar. Como señala Lo-Castro (2003: viii):

As long as language education consisted mainly of learning the phonology, syntax, and vocabulary of the second or foreign language, demands on the teachers were relatively limited and those on the learners potentially attainable. However, with the advent of more modern approaches, which reflect research in second language acquisition, classroom practitioners need to expand their knowledge about language and linguistics as well as their competencies as facilitators, in particular with the communicative language teaching approach. They now have to teach how to speak the second language and to train learners to use it in situationally appropriate ways.

El estudio DESI (Beck y Klieme, 2007) sobre rendimiento del alemán como lengua materna e inglés como lengua extranjera en escuelas alemanas llevado a cabo por el Instituto Alemán de Investigación Internacional Pedagógica (DIPF) tiene en cuenta cuatro ámbitos de igual importancia a la hora de evaluar el rendimiento: la exactitud gramatical, prosódica y léxica; la fluidez de los procesos de producción y recepción; la adecuación pragmática y, finalmente, la adecuación cultural. Estas últimas íntimamente ligadas, pues la segunda incluiría la socio-pragmática (cf. Schröder, 2007: 290–298).

La presente investigación examina la aplicación de la pragmática como disciplina en la didáctica del español como lengua extranjera en el ámbito escolar de las escuelas alemanas. Para ello se ha decidido investigar la presencia de elementos pragmáticos y el fomento de dicha competencia en libros de texto para principiantes, por ser estos el material utilizado por excelencia en las escuelas y por su relevancia a la hora de especificar contenidos, tipo de progresión y metodología.

Para este trabajo se han tomado ejemplos de diez libros de texto concebidos por editoriales alemanas para el ámbito escolar en todos los *estados federados* de Alemania: *¡Apúntate! 1* (Balsler *et al.*, 2012), *A_tope.com* (Büsgens *et al.*, 2010), *Contigo 1* (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016), *Encuentros 1* (Marín Amann *et al.*, 2010), *Línea amarilla 1* (Bade *et al.*, 2006), *Línea verde 1* (Bade *et al.* 2006a),

Puente al español 1 (Feist et al., 2012), *¿Qué pasa?* (Martos Villa et al., 2007), *Rutas Uno* (Klink y Willenbrink, 2010), *¡vale vale! 1* (Conejo López Lago et al., 2010) y *¡Vamos! ¡Adelante! 1* (Arriagada et al. 2014).

Se presume que, debido a la falta de precisión de este concepto y a las creencias de las y los profesionales dedicados a la enseñanza de lenguas, sus contenidos acaben exponiéndose como simples datos culturales y la pragmática se destierre al ámbito de «lo intercultural» (sin negar que su dominio conlleva asimismo una habilidad de la lengua no solo a nivel comunicativo o sociocultural, sino también intercultural). Desde esta perspectiva, se parte de la base de una categorización por parte de las y los profesionales de la enseñanza de las máximas o reglas pragmáticas como opcionales o anecdóticas y, por ende, pertenecientes a los contenidos culturales. Se supone que ello es debido, por una parte a la noción de «competencia intercultural» adoptada en ocasiones en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, proveniente del campo de comunicación empresarial internacional y muy influida por las teorías del «hablante intercultural» de Byram (1997) y que parten de la fluidez y defensa de la preservación de la identidad cultural de los y las interactuantes. Este enfoque se aplica habitualmente a la enseñanza del inglés, dada su cualidad de lengua franca; y, por otra parte, debido a la creencia de que las normas regulativas que rigen el uso de la lengua son universales y que se pueden incorporar a la lengua meta aquellas que el o la aprendiente ya domina en la lengua en que se ha socializado. No es de extrañar que, teniendo en cuenta lo anterior, se venga considerando que la enseñanza de elementos pragmáticos haya que posponerla a niveles intermedios o superiores.

Se parte asimismo de la premisa de que en la enseñanza de las lenguas extranjeras en el señalado contexto no existe una frontera clara entre aquello que es considerado lengua y lo que se considera cultura: solo los dos extremos no conllevan confusión. Es por ello por lo que la enseñanza de lo que se cree lingüístico (gramática o conjunto de reglas prescriptivas y léxico) y de lo que forma parte de la llamada Cultura y Civilización (*Landeskunde*) no se pone en entredicho; en cambio, los demás contenidos que se reparten entre estos dos polos acaban siendo considerados como fenómenos culturales, socioculturales o interculturales. A su vez, tratar la cultura en la clase de lengua extranjera equivale a tratar dos culturas y ello se ha convertido para muchos en condición suficiente para hablar de interculturalidad.

Se comparte la opinión de Grant y Starks (2001, citadas por Vellenga, 2004) de que, por regla general, en los libros de texto a las y los aprendices no se les ofrecen las herramientas necesarias para reconocer y analizar la lengua en su variedad contextual, por lo que no se les está enseñando de manera adecuada actos de habla ni a ser corteses o descorteses de manera intencionada.

Se afirma, por lo aducido, que el enfoque didáctico escolar en Alemania, que pretende basarse en las directrices aconsejadas por el Consejo de Europa –en concreto, las incluidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MERC) (Consejo de Europa, 2002), no contempla la competencia pragmática del mismo modo que lo hace con respecto a otras subcompetencias comunicativas (cf. Estándares de la enseñanza escolar alemanes de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *länder* de la República Federal de Alemania de 2004 y 2014).

Todas las hipótesis anteriores hacen pensar que el tratamiento de la competencia pragmática en los manuales de aprendizaje del español para principiantes elaborados por editoriales alemanas es inadecuado e insuficiente por diversos motivos que se explicarán a lo largo del trabajo. Fruto de ello es la inadecuación pragmática del *input* y la supeditación de este a una estricta progresión gramatical.

Se tratará de aclarar:

- Si enseñar cultura es enseñar lengua.
- Si el fomento de la competencia pragmática, como parte de la competencia comunicativa, equivale al fomento de la competencia intercultural o transcultural.
- Si la competencia pragmática ha de ser considerada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, de igual modo que la competencia lingüística, sin incluirla dentro de rúbricas de contenido cultural, es decir, si la enseñanza de la pragmática equivale a enseñar lengua o a enseñar cultura.
- Si la enseñanza de la pragmática debe introducirse ya en los niveles iniciales, tal como se hace con el tratamiento de la gramática o del léxico.
- Si se tiene en cuenta la didáctica de la pragmática en los libros de español como lengua extranjera para principiantes utilizados en el ámbito

escolar alemán, lo que incluye el tratamiento del *input* y su autenticidad y el tratamiento de los actos de habla, que a su vez incluye la contemplación de la cortesía.

- Las razones que conllevan a una depreciación de la pragmática frente a otras disciplinas «más lingüísticas».

Para ello:

- Se presentarán conceptos operativos de cultura y de pragmática dentro de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o lengua adicional.
- Se mostrará qué cultura es lengua y cuál no la constituye.
- Se enmarcará la pragmática dentro de la cultura y de la competencia comunicativa.
- Se discutirá el concepto de competencia pragmática ofrecido por el MERC.
- Se explicará la diferencia entre el enfoque intercultural/transcultural y el enfoque basado en la intersección cultural (*cross-cultural perspective*).
- Se argumentará la necesidad de una aproximación operativa estática en ámbitos culturales relativos a la pragmática frente al dinamismo inherente de la cultura, así como el imperativo de definir la esfera social de actuación a la hora de recoger muestras de lengua mediante la propuesta del uso de la comunidad de habla como herramienta de estudio.
- Se defenderá una consideración del español distinta a la que se hace con el inglés en cuestiones de fluidez cultural y de interculturalidad en función de sus hablantes y su la localización de estos.
- Se señalará la existencia de reglas pragmáticas (de carácter regulativo) junto a normas gramaticales (prescriptivas) dentro de cualquier lengua y se discutirá sobre la necesidad de su prescripción o simple descripción.
- Se aportarán ejemplos de actos de habla como representantes de unidades mínimas de eventos lingüístico-comunicativos contextualizados, dado el amplio campo de la pragmática de la interlengua del habla y la relevancia de aquellos en los niveles inferiores de enseñanza-aprendizaje, y ello desde el punto de vista de la intersección cultural.
- Se expondrán las teorías sobre didáctica de la pragmática y se mostrarán las formas más adecuadas para el fomento de su competencia.

- Se revisarán libros de texto de español para principiantes utilizados en el ámbito escolar alemán.

A partir de las anteriores cuestiones y planteamientos, este trabajo ofrece a grandes rasgos el siguiente procedimiento metodológico: una primera parte dedicada al marco conceptual se encarga de dejar claros los conceptos de pragmática, cultura y competencias –necesarios para la comprensión del enfoque de este trabajo– y de ofrecer definiciones operativas de los mismos; la segunda parte ofrece un marco de referencia de la aplicación de la pragmática para principiantes al delimitar su campo de aplicación (ubicando la pragmática dentro del espectro continuo lengua-cultura, describiendo los destinatarios de su aprendizaje, seleccionando contenidos y tratando la pragmadidáctica); la tercera parte se centra en la pragmática contenida en los libros de texto de español como lengua extranjera para principiantes en el contexto escolar alemán. En ella se ofrecen ejemplos del tratamiento de actos de habla y otros elementos pragmáticos presentes en los manuales y se analizan críticamente desde el punto de vista de la intersección cultural, a la vez que se van ofreciendo consejos para su inclusión apropiada y se exponen las causas de la inadecuación pragmática del *input* aportada en ellos. La última parte del trabajo se dedica a las conclusiones y propuestas para futuras investigaciones.

El trabajo se inicia con la búsqueda de una definición operativa del concepto de pragmática desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas al plantear qué se entiende por uso de la lengua. Ello conduce inevitablemente a la tematización de la pragmática de la interlengua y de la descripción de dos vertientes de la pragmática: la sociopragmática y la pragmalingüística. La primera ligada a la sociocultura y la segunda a la «gramática». Las «instrucciones de uso» de cualquier lengua se rigen por normas o reglas de carácter pragmático que pueden ser de interacción (relativas al turno de palabra, interrupciones, grado de adecuación) o de interpretación (inferencias). Estas últimas rigen los esquemas cognitivos (marcos, guiones, pares adyacentes) característicos de cada cultura y cuyo reconocimiento es imprescindible para ser pragmáticamente competente. El poder interpretar las intenciones comunicativas del o la interlocutor requiere, además, que el o la hablante reconozca y evoque los esquemas cognitivos dentro de un contexto; para analizarlo, la sociolingüística ha propuesto como

unidades la comunidad de habla y el evento comunicativo, siendo el acto de habla la unidad mínima del evento situado dentro del contexto o situación lingüísticos. Dentro del contexto sociocultural y relacionado directamente con los actos de habla se encuentra la cortesía y su uso como máxima de cooperación comunicativa. Tanto los actos de habla como las implicaturas reconocen el carácter de acción de los intercambios comunicativos, pero lo hacen desde el punto de vista individual y cognitivo, mientras que la cortesía se ocupa de la faceta social y por ello adopta distintas formas y actitudes dependiendo estrechamente de la cultura en la que se exprese.

Debido al vínculo de la pragmática con la cultura específica de cada comunidad de habla, se ofrecen perspectivas del concepto de cultura que nos acercan a una definición operativa de esta que servirá de base para la aplicación de la pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas y nos permitirá discutir asimismo el carácter fluido de la cultura y las consecuencias que ello puede acarrear en la enseñanza de una lengua. Fundamental es la diferenciación entre los conocimientos propios de Cultura y Civilización y la cultura vista como conjunto de herramientas para la interacción social.

Si se habla de competencia habrá que especificar qué se entiende por este constructo. Especialmente en la era de un enfoque por competencias es necesario entender el origen y la aplicación del concepto así como el de competencia comunicativa. En su caso, una revisión de sus modelos, desde el chomskiano hasta el que ofrece el MECR, ayudará a comprender el lugar que ocupa la competencia pragmática dentro de ella, así como a diferenciarla de la competencia comunicativa intercultural. Tal exposición de constructos de la competencia comunicativa pone de manifiesto la dispersión de lo que es la pragmática en diversas (sub)competencias, lo que hace necesaria una revisión y nueva definición más amplia del concepto de competencia pragmática que se compondrá de dos subcompetencias (la pragmlingüística y la sociopragmática) y que la delimitará de la competencia intercultural y de la Cultura y Civilización (*Landeskunde*).

La segunda parte de este trabajo se dedica a la concreción del ámbito de aplicación de la competencia pragmática a la enseñanza del español como lengua extranjera para principiantes. Esta concretización se hace ineludible, en primer lugar, debido a la dificultad de fijar normas de comportamiento características de una cultura que se encuentra en cambio continuo especialmente

como consecuencia de la globalización; en segundo lugar, por la dificultad de establecer las fronteras entre lengua y cultura, y, en tercer lugar, por requerir una unidad de contexto que delimite o defina la cultura de los hablantes de la lengua meta. A ello se añade la necesidad de acotar los elementos pragmáticos más relevantes, por lo que se propone una selección de contenidos que sirvan para ilustrar los propósitos de este trabajo.

El inglés, como lengua franca, es casi más hablado por personas no nativas que por nativas y resulta quimérico presentar reglas socioculturales que rijan la competencia comunicativa, ya que en este caso se encuentran dos culturas que se comunican haciendo uso de un mismo código lingüístico (que puede variar de idiolecto a idiolecto o de interlengua a interlengua) pero de distintos códigos pragmáticos (llegando casi a crear dialectos). El hecho de que actualmente exista un gran número de defensores de la fluidez y dinámica de la cultura y la vean como indefinible, negociable y sin puntos de anclaje, en la que todo está permitido mientras exista comunicación, junto al auge en el que se encuentra el concepto de interculturalidad (unas veces sobrevalorado, otro malentendido), hace difícil proponer reglas o normas culturales para ser llevadas a la clase de lengua extranjera. Otro factor es la influencia del inglés como como calidad de lengua franca que demanda una cada vez más flexible vinculación a cualquier tipo de regla lingüística o extralingüística en los procesos comunicativos. Ello se contradice con la enseñanza en el ámbito escolar de lenguas extranjeras, donde, pese al cambio constante que sufre la lengua, la competencia lingüística (especialmente las reglas gramaticales) sigue teniendo un gran peso y no se admiten desviaciones a normas de tal carácter. La situación de la lengua española es distinta a la de la inglesa. En primer lugar, porque no constituye en la mayoría de los casos una lengua franca y, cuando funciona de este modo, lo hace con una intensidad muchísimo menor que el inglés y no a nivel global. En segundo lugar, porque la lengua franca se define por parámetros de función comunicativa entre personas que no la tienen como lengua materna y este no es el caso del castellano; este es, en todo caso, –como lo es asimismo el inglés– una lengua internacional, que se define no por su función, sino por su categoría. El español denominado «internacional» se relaciona principalmente con los negocios, con todo aquello que posea connotaciones comerciales. Más usadas son las designaciones español neutro o español general. Este tipo de español neutro

está pensado en principio para la comunicación entre hablantes nativos de español o, en su caso, para la comunicación entre hablantes nativos y no nativos, y viene definido exclusivamente por elementos lingüísticos, sin poner demasiada atención a elementos extralingüísticos de carácter sociocultural o pragmático: un modelo en el que todas las personas nativas se ven encarnadas, pero ninguna propiamente. Aun así, debido a la cualidad de sus interlocutores e interlocutoras es improbable que se creen nuevas formas lingüísticas que no existan en sus variedades al estar implicado como mínimo un individuo nativo en el proceso comunicativo. Así las cosas, y a pesar de la existencia de otros constructos de la antropología lingüística, sociolingüística o de las ciencias literarias que tratan de formar comunidades atendiendo, por ejemplo, a las características de la lengua, la búsqueda de reglas o patrones comunes a nivel pragmático hace necesario, por motivos operativos (p. ej. elección de contenidos), prácticos (p. ej.: adaptación de la enseñanza a un sistema determinado) o empíricos (p. ej. presentación de exploraciones), exponer el concepto de comunidad de habla, también llamada comunidad de hablantes o comunidad de lengua, para encontrar una unidad de contexto que delimite o defina la cultura de los y las hablantes de la lengua meta. La comunidad de habla representa un constructo a nivel operativo para describir empíricamente una serie de prácticas lingüísticas y se basa en parámetros de homogeneidad.

Una de las razones de la categórica frontera entre lengua y cultura es la consideración de la primera como conjunto de normas estrictamente lingüísticas. Sin embargo, se olvida que estas también forman parte de la cultura. La propuesta de un esquema que ilustre la gradación de lo que es tradicionalmente considerado como más o menos cultural en la lengua aclara la posición de la pragmática con respecto a la estructura lingüística y a aspectos «más culturales» de la lengua, mostrando cuán cerca están de la «gramática» tanto la pragmatolingüística como la sociopragmática y proveyendo de estructura la nebulosa que puede parecer el concepto de cultura aplicado a la enseñanza de las lenguas. Parece entonces impropio hablar de lengua y de cultura, sino que lo más acertado en la didáctica de las lenguas extranjeras o adicionales es hablar de lenguacultura.

El foco principal de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o adicionales es la práctica y constante mejora de sus competencias y se centra en

normas más o menos definidas de la lengua en cuestión. Las normas que rigen la competencia lingüística son importantes en la misma medida en que lo son las reglas culturales, pero ¿qué normas culturales han de ser enseñadas?, ¿cuáles se pueden negociar entre las y los interactuantes sin variar la ilocución o perlocución esperadas? Tanto personas nativas como no nativas (ambas hablantes interculturales en un amplio sentido) pueden decidir qué normas seguir o no y cuáles son susceptibles de negociación: no se puede negociar, ni jugar con significados si no se conocen las reglas de juego. Las reglas o normas pragmáticas que se proponen suponen, ante todo, fomentar el carácter crítico del alumno más que imponerle dogmas a seguir. Ello significa ser consciente de la importancia de tales reglas de uso dentro del proceso comunicativo para poder utilizarlas adecuadamente en una sociedad global y transcultural. Dichas normas o reglas «ocultas», no codificadas en el sentido jurídico de la palabra, no dejan de existir, aunque no estén recopiladas en algún tipo de compilación escrita. Se trata de elementos fijos (reglas) dentro del carácter fluido de la cultura que sirven de anclaje de conocimientos a la hora de realizar actos comunicativos. Al determinar y precisar determinados fenómenos y reglas culturales que inciden directamente en la comunicación no se debe prescribir pautas a seguir a pie juntillas, sino usos y prácticas linguaculturales que practica una determinada comunidad cuando se comunica e interacciona verbalmente y a las que hemos denominado «radiografías pragmáticas». Estas radiografías que fijan determinadas prácticas vienen a constituir, pues, reglas o normas de cultura (un kit de herramientas de repertorios de actuación) que forman parte de la cultura y constituyen un elemento esencial en la enseñanza-aprendizaje de una lengua.

Una lista de elementos pragmáticos para el currículo de aprendizaje de una lengua podría incluir los deícticos, el uso de inferencias, el uso de normas de habla como la cortesía, la modalización de enunciados, los actos de habla (directos e indirectos) o incluso normas de carácter discursivo como la utilización de los turnos de habla, las estrategias que intervienen en la elaboración de un texto, los marcadores del discurso, solo por mencionar unos cuantos. Una selección de carácter general de contenidos pragmáticos no resultaría satisfactoria si se hiciera de forma despersonalizada, es decir, sin adaptarse a un individuo en concreto, y ello es, por cuestiones operativas dentro de cualquier programación habitual, casi imposible. Dada la importancia y magnitud que en los niveles A1

y A2 cobran los actos de habla, que a su vez incluyen, directa o indirectamente, otras acciones pragmáticas como, por ejemplo, interpretar lo no dicho y hacer inferencias, expresar una intención, hacer uso de la cortesía y de las máximas de Grice, este trabajo se concentra en su enseñanza-aprendizaje y, aisladamente, en otros elementos pragmáticos que puedan acompañarlos como pueden ser las formas de tratamiento. La selección propuesta, que no es exhaustiva, incluye saludos, presentaciones, despedidas, cumplidos, agradecimientos, disculpas, sugerencias, invitaciones, ofertas, rechazos, así como las formas de tratamiento y otros elementos discursivos relevantes. Se trata de un compendio que responde a principios de observación, comparación y adecuación correspondientes a los que rigen los fenómenos de intersección cultural y que tiene en cuenta asimismo fenómenos pragmáticos recogidos por el Plan Curricular del Instituto Cervantes y los procesos de transferencia pragmática (como una de las fuentes de inadecuación pragmática). En esta sección se analizan los elementos pragmáticos descritos desde el punto de vista de la intersección cultural relacionándolos con fenómenos de transferencia e interferencia tanto pragmalingüísticas como sociopragmáticas, examinando y cotejando no solo formas, sino también contextos de actuación y esquemas cognitivos (incidentes críticos), cómo se expresa la cortesía y, en algunos casos, problemas de interpretación (inferencias).

Dentro de la concreción de la aplicación de la pragmática en el ámbito que aquí se trata, cabe hablar de pragmadidáctica, es decir, de cómo se deben suministrar las reglas lenguaculturales que rigen la comunicación de la lengua que se aprende, así como los elementos lingüísticos necesarios para realizar apropiadamente actos comunicativos según el contexto de la comunidad de habla en que el o la aprendiz se encuentre. Se comentan, en primer lugar, los elementos necesarios para la transmisión y la adquisición de la competencia pragmática: el tipo y la calidad del *input*, la metapragmática didáctica y el nivel de competencia lingüística del alumnado. Seguidamente se argumentan las cualidades que debe tener el *input* pragmático y se propone una diferenciación entre el aducto de carácter pragmalingüístico y el de tipo sociopragmático que facilita la tarea de transmisión de conocimientos; se hace hincapié en la importancia de la metapragmática y del proceso de concienciación y detección del *input* y se discute qué tipo de intervención es la más apropiada o efectiva para fomentar la competencia pragmática, pues la intervención es un continuo entre lo absolutamente

explícito y lo absolutamente implícito (inducción a través del autodescubrimiento). Se cuestiona asimismo el papel que juega el grado de competencia lingüística de la o el aprendiz como condición de aprendizaje de la pragmática. Dado que el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera difiere del de una segunda lengua en lo que se refiere a la inmersión lingüística, se analiza el peso de este componente en la enseñanza en contextos en los que los o las estudiantes no están en contacto directo con la lengua meta en relación con la adquisición de la competencia pragmática. Se cierra la segunda parte del trabajo retomando todo lo anterior a través de un planteamiento didáctico, adaptable y de carácter general, que tiene en cuenta el enfoque por tareas, la intervención basada en el concepto (*concept-based instruction*) y que se basa en modelos didácticos ofrecidos por la investigación en el campo de la adquisición de la competencia pragmática. Tal propuesta presenta una serie de pasos que pueden seguirse para la enseñanza-aprendizaje de la competencia pragmática en el contexto didáctico de una lengua extranjera, especialmente para ser tomados en consideración por los o las responsables de la elaboración de materiales.

La tercera parte del trabajo se centra en la exposición y el tratamiento de la pragmática en los manuales de español para principiantes elaborados en Alemania usados en el ámbito escolar. Tras una definición de lo que se entiende por libro de texto y la justificación de la magnitud de su relevancia, entre otras razones, por fijar la mayor parte de lo llevado a cabo en la clase y por ser la fuente principal de enseñanza para el profesorado, se procede a dar una explicación a la falta de inclusión de un tratamiento directo y adecuado de la competencia pragmática en los manuales de español como lengua extranjera. Se plantea como primer motivo el mismo profesorado, en especial, por su poca formación en general en el ámbito de la pragmática. En este sentido, el libro de texto puede instruir, apoyar, incentivar y sensibilizar al y a la docente, no solo con informaciones pragmáticas y metapragmáticas, sino también con técnicas de transmisión de la competencia pragmática. Otra razón que justificaría la propensión a eludir la enseñanza sistemática de aspectos pragmáticos de la lengua estaría en manos de la política educativa, que no los incluyen en su modelo de competencias, lo que se refleja en las líneas editoriales de los libros de texto. No menos importante es la arraigada tradición de una progresión arbitraria basada en contenidos gramaticales que dificulta, como muestran los ejemplos ofrecidos en libros usados

en la actualidad en las escuelas, la incorporación de una progresión basada en los usos del habla. La progresión gramatical conlleva –o es fruto– de un género discursivo característico de los libros de texto que atenta contra la autenticidad, que no muestra la manera en que los y las hablantes se comunican de verdad como ilustran los ejemplos aportados.

Después de haber ofrecido ejemplos extraídos de libros de texto de español para principiantes utilizados en el contexto escolar alemán para exponer el tratamiento del *input* y de la progresión basada en contenidos gramaticales, se procede a examinar el tratamiento de los elementos pragmáticos presentados en la parte dedicada a las transferencias. Se trata de averiguar si estos se presentan incluidos dentro de la competencia pragmática según el marco conceptual presentado en la primera parte de este trabajo, así de cómo se enfoca su didáctica con relación a las concreciones expuestas en la segunda parte.

La cuarta y última parte del trabajo se centra en valorar los resultados de la investigación y comentar el resultado del cotejo realizado en los libros de texto consultados. Asimismo, incluye propuestas para futuros trabajos en el campo de la pragmadidáctica.

» MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo trata de aclarar, delimitar y ofrecer definiciones operativas para la clase de idiomas de tres conceptos básicos para poder llevar a cabo los fines que se propone este trabajo. Tras ofrecer una concepción de la pragmática desde el punto de vista de la didáctica de lenguas extranjeras y haber explicado qué clase de normas la rigen, así como haber subrayado la importancia de los esquemas cognitivos y del contexto en su funcionamiento, se revisarán varias teorías sobre el concepto de cultura para hallar una definición de esta acorde a la pragmática. Se finaliza esta primera parte con un esclarecimiento de qué se entiende por competencia pragmática, dentro de la competencia comunicativa. Para ello será necesario explicar qué se comprende por competencia y qué por competencia comunicativa, delimitándola de la llamada competencia intercultural y de la transcultural.

1. PRAGMÁTICA: Aproximación a una definición operativa de la pragmática

«But what is Pragmatics? This is a question whose answer is notoriously difficult to provide.»

(Huang, 2007: 1)

La pragmática, desde la perspectiva que nos ocupa, surgió como necesidad de encontrar una disciplina que englobara determinados fenómenos gramaticales que no encajaban exactamente en ninguna de las disciplinas lingüísticas conocidas a la sazón vigentes y que se iban depositando en tierra de nadie. No solo desde la perspectiva morfosintáctica, fonológica o especialmente semántica, las investigaciones en otras corrientes de índole diversa acaban también desembocando en aguas de la pragmática: la filosofía del lenguaje con sus aportaciones sobre la teoría de los actos de habla (Austin y Searle) y del principio de cooperación (Grice) o sobre el concepto de los juegos de palabras (Wittgenstein); la etnolingüística con sus investigaciones sobre el contexto sociocultural y la interacción (Hymes y Gumperz); la lingüística de corte funcional al tratar las funciones del lenguaje contextualizadas (Halliday, Jakobson y Benveniste), y, finalmente, la lingüística textual y el análisis del discurso al partir de la base de que la comunicación necesita ser examinada más allá de la simple unidad oracional y dentro de un contexto.

En un principio se planteó la dicotomía módulo-perspectiva a la hora de definir la pragmática. Como módulo esta disciplina se consideraba un área del lenguaje como lo puede ser la fonología, la sintaxis o el léxico.

Sorea (2012: 17 y ss.) revisa las distintas perspectivas a través de las que se ha venido definiendo la pragmática y llega a la conclusión de que la mayoría de autores y autoras la bifurcan en dos puntos de vista: el del significado y la referencia, por un lado, y el enfoque basado en la interfaz entre la pragmática y la semántica por otro. Para el presente trabajo nos resulta irrelevante la discusión llevada a cabo entre las conexiones, diferencias o matices entre estas

dos partes de la lingüística (cf. Ariel, 2008; Blackwell, 2012; Cicourel, 1991; Cueto Vallverdú, 2003; Gutiérrez Ordoñez, 2002; Haverkate, 2002; Mott, 2009), puesto que no influye en los fines a los que aquí se aspira. Tomaremos, pues, la directriz centrada en el significado/referencia, pero no tendremos en cuenta las teorías que contemplan la lengua como sistema de símbolos que designan referentes concretos o aquellas que consideran que el lenguaje se (re)conoce a través de representaciones mentales de los emisores/receptores; nos concentraremos en la teoría que tiene en cuenta la lengua como acción social, usada para objetivos comunicativos y condicionada por las intenciones de sus participantes y por el contexto, bajo el enfoque de Grice (1975: 378) basado en el «sentido no natural» de los enunciados (lo que importa es lo que se quiere decir, que difiere muchas veces de lo que viene codificado por el código lingüístico): «the criteria for judging linguistic intentions are very like the criteria for judging nonlinguistic intentions is to show that linguistic intentions are very like nonlinguistic intentions» (ibíd.: 388).

Otro punto de vista para contemplar la pragmática viene de la mano de la distinción hecha por Verschueren *et al.* (2002: 319 y ss.) entre micro y macropragmática. La primera trata lo referencial, las implicaturas y la relevancia, los actos de habla, el principio de cooperación y la cortesía, es decir, se centra en la interacción pragmática en su escala menor, en las unidades mínimas del discurso. La macropragmática tiene su centro ya no en el individuo y sus intenciones comunicativas concretas, sino en la interacción lingüística socio-comunicativa, es decir, dentro de un contexto social determinado. Las intenciones individuales, al ser emitidas, pasan a formar parte de una interacción y, por ende, de un proceso de negociación comunicativa que se rige por normas socioculturales; la acción comunicativa trasciende, por tanto, los límites de la fuerza ilocutiva pretendida por el emisor y se enmarca en un contexto creado por los interlocutores de una cultura determinada y por la situación. Es por ello por lo que se relaciona directamente la macropragmática con los procesos de comunicación internacional e intercultural que implican un discurso y una ideología determinados.

También se puede afirmar que la pragmática es la disciplina que trata el uso de la lengua en oposición a aquellas que estudian su estructura; o ir más allá y afirmar que la pragmática es la conexión entre la estructura y el uso de la lengua.

Encontrar una definición unánime y universal del concepto de pragmática es una tarea quimérica, puesto que esta se puede contemplar desde distintas perspectivas y, por ello, no se puede hablar de una sola pragmática (Escandell Vidal, 2006: 7).

Al revisar distintas definiciones dentro de la literatura especializada encontramos cinco grupos:

- a) Las definiciones que se centran en la pragmática como comunicación contextualizada o dentro de una situación comunicativa determinada¹;
- b) aquellas que consideran la pragmática como uso de la lengua²;
- c) las que consideran esta disciplina como estudio de la interpretación (inferencias e implicaturas)³;
- d) otras que tratan la pragmática como estudio de la comunicación en el contexto sociocultural⁴ y
- e) un grupo que no la define directamente, sino que delimita su campo al tratar de conceptualizarla nombrando su campo temático⁵.

1 «[...] estudi -sigui quina sigui l'orientació (sociocultural o cognitiva) -del llenguatge i de la comunicació, tot fent un binomi indiestriable, o del llenguatge en el context de la comunicació» (Payrató, 2010: 24); «[...] the way we use language in context» (Gass y Selinker, 2001: 11); «[...] the study of how utterances have meanings in situations» (Leech 1983: x); «[...] the study of the conditions of human language uses as these are determined by the context of society» (Mey, 1999: 281).

2 «[...] a branch of linguistics that is dedicated to the study of language use. Pragmatics contrasts with formal linguistics, which focuses more on language form than on use» (Findlay, 1998: 15); «[...] l'étude de l'usage, par opposition à l'étude du système linguistique, qui concerne à proprement parler la linguistique» (Moeschler y Reboul, 1994: 17); «[...] el estudio de los fenómenos lingüísticos desde el punto de vista de las propiedades y procesos de su uso. Esta definición de nivel básico no presenta ninguna frontera estricta entre la pragmática y otras áreas en el campo de la lingüística, como el análisis del discurso, la sociolingüística o el análisis de la conversación» (Verschuere *et al.* 2002: 33); «[...] El estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación» (Escandell Vidal (2006: 13–14); «[...] il livello di analisi che si occupa dell'uso della lingua» (Bettoni, 2011: 75).

3 «[...] el lenguaje en su uso y sobre todo se centra en dar explicación a los mecanismos que nos permiten obtener la diferencia de significado que hay entre lo dicho (lo codificado) y lo comunicado (el significado que se pretende transmitir). Por este motivo se centra en los procesos inferenciales y en la obtención de implicaturas, y para ello analiza mayoritariamente los factores extralingüísticos que condicionan el uso de la lengua» (Vilchez Tallón, 2006: 32); «[...] the study of how more gets communicated than is said» (Yule 1996: 3); «[...] la teoría de la interpretación de los significados lingüísticos, tal como se manifiestan en la comunicación» (Reyes, 2002: 11).

4 «[...] the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interactions and the effects their use of language has on other participants in the act of communication» (Crystal, 1997: 301).

5 «[...] the systematic study of meaning by virtue of, or dependent on, the use of language. The central topics of inquiry of pragmatics include implicature, presupposition, speech acts, deixis, and reference [and] conversation analysis» (Huang, 2010: 13); «The study of pragmatics deals with areas such as deixis, conversational implicature, presupposition and conversational structure» (Alcón Soler und Martínez Flor, 2008: 3); Bardovi-Harlig y Safont Jordà (citadas por Sadiq, 2007: 70) definen la pragmática como la discipli-

Los grupos a y d se podrían reducir a uno solo, puesto que toda situación se emplaça en un contexto sociocultural. Por otro lado, si, siguiendo a Pons Bordería (2005: 11–12), consideramos el uso del lenguaje como «la diferencia entre lo que el lenguaje codifica y lo que el lenguaje transmite», «la relación existente entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende» y «lo que el lenguaje refleja de las relaciones sociales (ideología, cortesía, relaciones entre los hablantes, poder, etc.)», se incluirían las definiciones de los grupos a, c y d dentro del grupo b.

La pragmática se podría definir, pues, como la disciplina que estudia el uso de la lengua o, según Sadiq (2007: 70), como el estudio de la acción comunicativa dentro de su contexto sociocultural. Pero ¿qué comprende exactamente el uso de la lengua? Una primera aclaración nos la suministra Cots i Caimons (1991: 116) al apuntar que el servirse de la lengua puede contemplarse desde dos puntos de vista:

- a) El uso de la lengua es lo que el usuario debe conocer para poder usar la lengua y también la manera, el lugar y la razón por la que el usuario activa áreas particulares de su conocimiento en determinadas actuaciones de su comportamiento lingüístico.
- b) El uso de la lengua es la selección más o menos consciente de determinados elementos lingüísticos, motivada por razones lingüísticas o extralingüísticas a cualquier nivel de la estructura lingüística provenientes de opciones de variedades puramente lingüísticas o de aquellas que se basan en variaciones de tipo social, geográfico funcional (ibíd.: 38).

Una definición de pragmática más ajustada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas la aporta Miquel López (2004b):

[La pragmática] estudia los principios y máximas que rigen la comunicación (cooperación, pertinencia, etc.), tiene en cuenta las presuposiciones y/o implicaturas que se dan en toda situación de comunicación, analiza

na que estudia la implicaturas conversacionales, la presuposición, los actos de habla, la deixis, la estructura discursiva y los principios de cortesía.

las intenciones comunicativas de los hablantes, considera los contextos en los que se insertan los enunciados, se preocupa de los significados y de la adecuación comunicativa de las producciones de los hablantes, sin olvidar que, «detrás de cada uso efectivo de la lengua hay un conocimiento que lo guía», y que ese conocimiento no tiene que ver sólo con las capacidades que los hablantes tienen para interactuar lingüísticamente, ni con los principios y máximas de orden general por las que se rigen para comunicar, sino también con los «modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar» que cada cultura impone a sus miembros.

La definición propuesta difiere de la dada en sus principios por la filosofía del lenguaje, madre de la pragmática como disciplina; ello se debe a que el enfoque adoptado en este trabajo pretende presentar esta disciplina enfocándola hacia la pragmática basada en la interacción cultural, es decir, de tipo contrastivo, de la interlengua al analizar el modo en que los y las aprendientes adquieren y usan la competencia pragmática de una lenguacultura determinada distinta a la suya.

1.1 Pragmática aplicada: pragmática de la interlengua

La pragmática de la interlengua es la parte del estudio de la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras que investiga la manera en que las y los hablantes no nativos comprenden y realizan acciones lingüísticas en una lengua meta, el modo en que adquieren conocimientos pragmáticos (Kasper, 1992: 203) y cómo las y los aprendices implementan la lengua dentro de un contexto social (Hager, 2011: 62). La pragmática contrastiva de la interlengua identifica en los comportamientos pragmáticos específicos del alumnado diferencias culturales y lingüísticas características de la lengua meta y de (como mínimo una) del o la estudiante, utilizándolas como herramientas de aprendizaje.

Según Alcón Soler y Martínez Flor (2008: 3) la pragmática de la interlengua se centra especialmente en los actos de habla, la estructura y la implicatura conversacionales, y ello llevado a cabo mediante estudios comparativos y de adquisición. Mientras que los estudios comparativos se sirven de la intersección

cultural pragmática, los de adquisición lo hacen basándose en el desarrollo que se produce en la adquisición pragmática de los y las aprendientes.

1.1.1 Pragmalingüística y sociopragmática

Desde el punto de vista de la pragmática de la interlengua, cabe dividir la pragmática en dos vertientes: la sociopragmática y la pragmalingüística (Alcón Soler y Martínez Flor, 2008: 3; Cots i Caimons, 1991: 38, Leech, 1983 y Thomas, 1983), la primera ligada a la sociocultura y la segunda a la «gramática».

La pragmalingüística se refiere a las posibilidades lingüísticas (morfo-sintácticas, léxicas, prosódicas, etc.) que brinda la lengua para llevar a cabo un acto de comunicación y verbalizar significados relacionales o interpersonales. Dichas posibilidades engloban estrategias pragmáticas como el mayor o menor grado de cortesía, las rutinas, así como una serie de formas lingüísticas que pueden acentuar o suavizar los actos comunicativos. De este modo, el español dispone de varias formas para preguntar sobre el estado de ánimo y otras más para expresarlo, pero para decidir qué forma o estructura es la más adecuada para expresar aquello que se desea son necesarios conocimientos sociopragmáticos.

Leech (1983: 10) califica la sociopragmática como la interfaz sociológica de la pragmática. Esta vertiente de la pragmática está estrechamente relacionada con el contexto social y rige qué forma pragmalingüística elegir, para ello el o la hablante deberá sopesar, entre otros, la distancia entre este y su interlocutor/a, la situación comunicativa en la que se encuentra, y las normas sociales de la cultura en cuestión (si debe agradecer o no, disculparse, el grado de cortesía, la cantidad de información que debe aportar, etc.). Los valores del contexto social de los o las participantes son ajustables y se pueden negociar; pueden cambiar asimismo mediante la dinámica de interacción comunicativa.

1.1.2 Normas o reglas pragmáticas

Detrás de cada uso efectivo de la lengua hay un conocimiento que lo guía, y ese conocimiento no tiene que ver sólo con las capacidades que los hablantes tienen para interactuar lingüísticamente, ni con los principios y máximas de orden general por las que se rigen para comunicar, sino también con los «modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar» que cada cultura impone a sus miembros (Miquel López, 2004b).

Estos «modos pautados y repetitivos» a los que alude Miquel López se denominan según Wolfson (1989: 14) reglas de habla (*rules of speaking*) y se definen como patrones y convenciones de comportamiento lingüísticos que forman parte de la competencia comunicativa del o la hablante y diferencian a los individuos de distintas comunidades de habla. Nos hacemos pragmáticamente competentes cuando somos capaces de reconocer y manejar estas normas de uso de la lengua en un contexto determinado y para ello, en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, necesitamos una instrucción en la que las interacciones del *input* sean reales, es decir, sigan las normas pragmáticas propias de la lengua meta.

Según Cots i Caimons (1994: 48) cuando nos comunicamos activamos y hacemos uso de un repertorio de convenciones lingüísticas en todos los ámbitos, cuyos propósitos son, por una parte, la ejecución efectiva y eficiente de nuestras intenciones y, por otra, manifestar un aspecto socialmente atribuido y aprobado del yo (imagen pública⁶). Dichas convenciones son intrínsecamente reglas o normas lingüísticas que se pueden dividir siguiendo a Searle (1964: 55) en regulativas (regulan una actividad cuya existencia es independiente de las reglas) y constitutivas (constituyen y regulan una actividad cuya existencia lógicamente es dependiente de estas reglas). Las normas constitutivas establecen o modifican nuevas formas de conducta: hacen de una promesa una obligación, de un enunciado determinado (p. ej. insulto) un perjuicio legal para el o la emisora.

Las normas gramaticales son constitutivas, pues tienen como resultado un uso correcto o incorrecto de la lengua; basta con aplicarlas y no se cuestiona

⁶ Estrechamente relacionado con el concepto de *face* de Brown y Levinson (2002: 61).

con qué intensidad se aplican, o si una regla se contraponen o está por encima de otra, etc. en un contexto determinado (cf. Leech, 1983: 21). Las normas pragmáticas son regulativas; su infracción no limita la comunicación, sino que la hace más o menos apropiada o lleva a malentendidos. Asimismo, las normas pragmáticas son mucho menos identificables en la comunicación que las semánticas o sintácticas y parece como si nadie fuera puramente consciente de ellas (cf. Yates, 2010: 28).

[Las normas pragmáticas son] maneras de comportarse *habituales* en el seno de una colectividad que son más o menos flexibles y que hasta pueden transgredirse, aunque ello implique correr un cierto riesgo (riesgo que incluso puede buscarse para sorprender o provocar, por ejemplo) (Tusón Valls, 2009: 233).

Estas normas sociales y culturales hacen referencia a una serie de tendencias o convenciones destinadas al uso de la comunicación que no son absolutas y que no están recopiladas en ningún manual, pero que son general o típicamente preferidas en la comunidad de habla meta. En este sentido, Milroy (1992: 8) habla de normas estandarizadas y de normas no estandarizadas. Las primeras serían, por ejemplo, las normas gramaticales o de ortografía; las segundas, las pragmáticas o las discursivas. Ambas son, sin lugar a duda, normas de consenso para una comunidad de habla y, por tanto, constituyen reglas normativas (ello no significa que sean prescriptivas⁷).

Desde la perspectiva de la pragmática estas normas sociales se definen como enunciados, declaraciones o reglas consensuados que regulan el momento en que algo debería o podría decirse y el modo en que se espera o presume que se exprese (Ishihara y Cohen, 2010: 12). Se trata, pues, de normas implícitas que solo saltan a la vista cuando se transgreden (cf. Barnlund 1998: 45; Ishihara y Cohen, 2010: 13; Serra *et al.*, 2000: 479) y que aparentan ser sumamente claras y obvias por haber sido asimiladas culturalmente desde la infancia y por haber formado el pensamiento y plasmado una identidad concreta. Sin embargo, las

7 Sobre la discusión sobre reglas normativas, prescriptivas y descriptivas véase el capítulo dedicado al carácter fluido de la lengua y de la cultura.

y los aprendices de cualquier lengua extranjera deben tener en cuenta que estas pueden variar mucho de una lengua a otra (cf. Bettoni, 2011: 71).

Uno de los fines de la sociopragmática en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es poner de manifiesto las normas socioculturales que subyacen a las características de interacción de un grupo social determinado en un contexto social establecido; es decir, explicitar el conocimiento sociocultural y los valores implícitos de los y las interactuantes (cf. Márquez Reiter y Placencia, 2005: 192). Como ya se ha comentado, mientras que las normas pragmalingüísticas ponen de manifiesto una gama de opciones disponibles que se le presenta al emisor o emisora para comunicar sus intenciones, las reglas sociopragmáticas rigen su elección. Estas preferencias o posibilidades de enunciación están en mayor o menor medida gobernadas por determinadas costumbres, usos y prácticas socioculturales (suficientemente) manifiestos. Su obiedad emana de la asimilación cultural o socialización que hemos tenido desde una edad muy temprana y que han formado nuestra identidad (cf. Bettoni, 2011: 71).

Las normas pragmáticas se vienen dividiendo tradicionalmente en dos tipos: las que se refieren a la interacción y las que guían en la interpretación de los enunciados.

Las reglas de interacción, a su vez, abarcan, por un lado, lo relacionado con el turno de palabra (el momento y el modo apropiado de intervención o –en su caso– de silencio) o con la interrupción (p.ej. cuándo y a qué personas podemos interrumpir) y, por otro, la adecuación del uso de un acto de habla (cómo saludar, cómo reaccionar ante un elogio, agradecer o no y cómo hacerlo; qué cantidad de información se debe dar, etc.).

Las reglas de interpretación rigen los esquemas cognitivos y permiten descifrar lo dicho y no implicado. A través de ellas se llevan a cabo procesos inferenciales para comprender las intenciones comunicativas. Los estudiantes de una lengua extranjera han vivido un proceso de socialización dentro de una cultura determinada y comparten determinadas expectativas de comportamiento a la vez que reaccionan según determinados patrones en determinadas situaciones comunicativas; el contexto que marca los intercambios comunicativos elimina, por tanto, muchas otras posibilidades de actuación y ayuda a centrar a los participantes en un área concreta de comunicación (cf. Smith y Bond, 1998: 165). La pragmática se centra en acciones y hechos únicos que están socialmente

contextualizados, vistos como muestras de regularidades sobrentendidas y que pasan a ser paradigmas de acciones, de sucesos o incluso paradigmas ilocutivos⁸.

1.1.3 Esquemas cognitivos

«Wenn ein Löwe sprechen
könnte, wir könnten ihn
nicht verstehen.»

(Wittgenstein, 2009, 235)

Barlett (1932/1977: 201) introduce el término esquema definiéndolo como «an active organization of past reactions, or of past experiences, which must always be supposed to be operating in any well-adapted organic response. [These] operate, not simply as individual members coming one after another, but as a unitary mass». Se trata pues, del conjunto organizado de conocimientos sobre un elemento del mundo en particular. Con «conocimientos» se alude al conocimiento de estereotipos que es más o menos igual para todas las y los usuarios de la lengua en una cultura en particular.

Siguiendo la argumentación de las teorías internalistas –en contraste con las innatistas– que promulgan la influencia de factores externos en el proceso de adquisición de la lengua, vemos cómo tales factores interactúan y modelan nuestra manera de ver el mundo y, por ende, nuestros esquemas mentales. Los esquemas cognitivos, como esquemas «almacenados» vienen moldeados pues por la cultura de socialización. Cuando determinados esquemas de actuación difieren de manera considerable de una cultura a otra, se les denomina incidentes críticos⁹. Se trata de modos de actuación significativos que revelan diferentes modos de afrontar una situación y que contrastan con otra cultura. Se le

⁸ Es desde el punto de las representaciones mentales que algunos autores y autoras vienen a definir la competencia pragmática. Para Escandell Vidal (2004, 185) es el «conjunto de representaciones interiorizadas relativas al uso de la lengua que comparten los miembros de una comunidad».

⁹ Sobre la perspectiva entre *critical incident* y *kritische Fallgeschichte* cf. Silva (2013: 90).

denomina «incidente» por ser observable y estar suficientemente definido, permitiendo inferencias y predicciones para futuras actuaciones; «crítico» por su carácter extremo y decisivo, sin relacionarse con criterios de eficacia o ineficiencia a la hora de realizar la acción prevista (Flanagan, 1954: 327; 338). Se trata de sucesos causados por esquemas culturales que causan sorpresa o impactan a los ajenos a una cultura determinada y que son fuente de reflexión actitudinal¹⁰.

1.1.3.1 Marcos

Más tarde, Minsky (1974: 1, 212) distingue dentro de los esquemas mentales o cognitivos el concepto de marco y lo describe como una estructura abstracta de conocimiento que representa una situación estereotipada. Goffman (1974: 10) lo define como la serie de principios de organización que gobiernan sucesos sociales y nuestra involucración subjetiva en los mismos. Ziem (2008: 98), por su parte, destaca su especificidad y particularidad cultural. Para Telles Ribeiro *et al.* (2009: 76) no se puede establecer la comunicación sin una metacomunicación, es decir, los mensajes no se pueden comprender a menos que estén «enmarcados».

Los marcos tienen un efecto directo en la manera en que categorizamos, recordamos y reconocemos tanto lo que sabemos, como lo que decimos, lo que queremos decir y el modo en que lo expresamos, y la manera en que los otros lo perciben (Telles Ribeiro *et al.*, 2009: 74). Este tipo de esquema mental constituye contextos esperados o previstos, pues forma parte del conocimiento previo que se utiliza para procesar la información nueva. Un marco es la interpretación que es esencial a cualquier acción o texto; nos identificamos tanto a nosotros mismos como a nuestros o nuestras interactuantes al elegir el modo de cómo definir la situación, cómo encajan sus partes en el todo, cómo el todo se relaciona con amplias estructuras vividas o experimentadas y cómo lo expuesto en un momento determinado afecta a lo que sobrevendrá (Telles Ribeiro *et al.*, 2009: 74). El marco asegura que los hechos se integren en la configuración de

¹⁰ En la didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas y en el campo de la comunicación intercultural el término *incidente crítico* ha pasado a considerarse asimismo como sinónimo de situaciones características que resultan fuente de malentendidos por cuestiones de orden lenguacultural (cf. Grupo CRIT, 2007; Schumann, 2013: 78).

conocimiento ya existente, pudiendo, en su caso, distorsionar la nueva información. No es lo mismo una despedida alemana que una española, o la invitación a un desayuno alemán que a un desayuno español, en los casos en que esta última se dé.

En la actualidad algunas autoras y autores distinguen además entre marcos interactivos y esquemas de conocimiento. Los primeros son entidades cognitivas basadas en las experiencias de los o las participantes sobre personas, objetos, sucesos y escenarios del mundo; los segundos tienen que ver con el modo en que las personas señalan e interpretan qué actividad están llevando a cabo conjuntamente (Telles Ribeiro *et al.*, 2009: 75).

1.1.3.2 Guiones

Otro tipo de esquema mental es el guion, que hace referencia a un esquema de eventos y actos de habla que ocurren en un orden temporal característico y que incluyen espacios para actantes, acciones y otros soportes (cf. Telles Ribeiro *et al.*, 2009: 75). El guion implica, pues, un elemento dinámico frente al estatismo del marco. Se trata de sucesiones o encadenamientos de eventos culturalmente coherentes en un contexto particular y previstos o anticipados a modo de hipótesis por el o las comunicante y que se activan automática e inconscientemente y organizan la comunicación de la situación en cuestión (cf. Abelson, 1976: 33; 1981: 715). El guion implica un conocimiento previo del papel que ejercen sujetos determinados en una situación concreta y consiste en un inventario secuencial de acciones que se llevan normalmente a cabo en una situación (comprar, cenar en un restaurante, ir al médico, etc.). Los guiones pueden o no diferir de cultura a cultura. En el primer caso se suele hablar de guiones culturales refiriéndose al modo en que se articulan normas tácitas, valores y prácticas culturales conocidos y practicados por la comunidad de habla en cuestión en contextos específicos (cf. Goddard, 2007: 111; Wierzbicka, 2010: 43). Uno de los guiones que varían considerablemente de cultura a cultura es, por ejemplo, el de la despedida, que en español se produce por etapas y que se prolonga considerablemente en comparación con el guion alemán, o el del desayuno en un bar o la parte final de la visita a un restaurante.

El término marco y sus afines, como guion y esquema, se usan de modo similar en las ciencias sociales y en el ámbito de la inteligencia artificial. Algunos usos contienen una denotación más estática y otros una más dinámica, pero todos tienen que ver con estructuras de expectativa: contribuyen a predecir cómo serán las nuevas experiencias y relaciones y a interpretarlas confrontándolas con un conocimiento previo (Telles Ribeiro *et al.*, 2009: 74).

1.1.3.3 Pares adyacentes

El par adyacente o acto de habla diádico es asimismo un esquema cognitivo: despedidas, saludos, iniciaciones de conversaciones telefónicas que pueden variar según la parte del día o el estatus de las personas, felicitaciones, fórmulas de apreciación (p. ej. tras un estornudo), etc. Esta unidad conversacional se refiere al fenómeno de que, en una conversación entre dos personas, una emisión hablada juega un papel en la determinación de la subsiguiente emisión o, al menos, en las expectativas con respecto a su contenido (Renkema, 1999/2004: 145).

Aunque es determinante y fundamental que la o el aprendiz sepa reconocer la primera parte del par adyacente, la segunda parte es mucho más relevante para la comunicación, pues de no ser emitida o en caso de no responder a las expectativas socioculturales del o de la emisora de la primera parte, puede darse descomunicación o malentendidos.

Muchas de las segundas partes de los pares adyacentes no están socialmente consideradas del mismo modo en todas las culturas; por ejemplo, suele ser descortés en español rechazar una invitación sin dar una mínima justificación; en cambio, no lo es mostrar desacuerdo ante un cumplido o restarle importancia (Atienza Cerezo *et al.*, 2008).

A este respecto, y como se verá más adelante, cabe decir que en la mayoría de libros de texto de español como lengua extranjera utilizados en el contexto escolar alemán los pares adyacentes referentes al saludo son traducciones literales de las reacciones alemanas. Se nos ofrecen desde el punto de vista pragmalingüístico opciones que en España se utilizan en otros contextos, es decir, faltan

explicaciones sociopragmáticas. Así, como posible par de un «Hola, ¿qué tal?» encontraremos raramente otro «¿Qué tal?»; más aún se ofrecen posibilidades como «mal», «muy mal» o «fatal» (usados en el mundo hispánico en casos de gran intimidad o que abren las puertas a otras expectativas, por ejemplo, a una explicación de las razones del mal estado)¹¹. Muchas y muchos docentes (y todavía algunos manuales) exigen a los alumnos y alumnas que contesten a preguntas repitiendo el verbo y los complementos, cuando un adverbio afirmativo o negativo bastaría para un uso de la lengua adecuado¹². El par adyacente de una petición resulta una aceptación o un rechazo: en el primer caso se aceptará y luego, dado el caso, se agradecerá (en alemán normalmente primero se agradece), y en el segundo habrá que justificar el rechazo (algo que no tiene por qué ocurrir en alemán)¹³. Y, por poner otro ejemplo, a un cumplido hay que restarle importancia (cosa que no se da necesariamente en alemán).

Muchos pares adyacentes son simplemente rutinas lingüísticas, es decir, enunciados que se utilizan una y otra vez y que se ajustan a las distintas situaciones que requiere el contexto. Se trata de enunciados codificados pronunciados de igual modo en las mismas situaciones. Los encontramos frecuentemente a la hora de solicitar información o llamar la atención, pedir la palabra, disculparnos, dar las gracias, saludar, despedirnos, etc. Se trata de situaciones ritualizadas que cuentan con enunciados establecidos en cada comunidad de habla, cuyo no seguimiento constituye un hecho inesperado y, por tanto, abriga otro tipo de expectativas, causando confusión o incluso algún tipo de problema en la comunicación. Aunque la información que aportan es muy pobre, su riqueza se encuentra en que son la base de la interacción y, en muchos casos, regulan los intercambios de cortesía.

A diferencia de los pares adyacentes no ritualizados, que pueden ser similares en una misma comunidad lingüística, las rutinas lingüísticas pueden variar dentro de la misma: no todas las comunidades de habla hispana, por ejemplo, responden al teléfono de la misma manera, se disculpan o saludan usando los mismos enunciados.

11 Véase el capítulo dedicado a los saludos en los manuales de ELE en el contexto escolar alemán.

12 Véase el capítulo dedicado a la progresión.

13 Véanse los capítulos sobre las peticiones y el acto de habla de solicitar.

Como bien afirman Atienza Cerezo *et al.* (2008) hablando de la rutina conversacional, el dominio de tales rutinas

ha permitido sistematizar el aprendizaje de los exponentes lingüísticos fijados correspondientes a situaciones cotidianas convencionales. Dominar las expresiones formularias y sus variaciones culturales permite al aprendiente adecuar su comportamiento lingüístico a cada contexto de comunicación, calcular los efectos que los enunciados tendrán en su interlocutor y cumplir así con el ritual social requerido.

En definitiva, el reconocimiento de los esquemas mentales indicados es imprescindible para ser pragmáticamente competente. El poder interpretar las intenciones comunicativas del o la interlocutor requiere que esta reconozca y evoque situaciones comunicativas anteriores y el contexto en que se realizaron en forma de esquemas mentales modelo.

1.1.4 Contexto

En su sentido más amplio, el contexto de un enunciado es la información que envuelve el evento (Hall, 1990: 6) o, en palabras de Bettoni (2011: 85), «tutto quanto influenza la lingua di un enunciato, e insieme tutto quanto dalla lingua è influenzato». De ahí que el contexto sea incondicional para la lengua («Language must initially be viewed as linguistic practice in context» [Risager, 2007: 166]) y substancial para la pragmática («We cannot describe language and its use outside the context of that use, viz. the society in which language is used» [Mey, 1985: 11]). Cuando alguien se comunica lo hace siempre en un espacio y un tiempo concretos, con personas determinadas y con una intención determinada, es decir, la comunicación está siempre contextualizada. Como ya se ha mencionado en este trabajo, el punto de vista antropológico –representado en sus inicios por Hymes– se niega a ver el lenguaje como algo abstracto y autosuficiente, desconectado del lenguaje tal como proponía Chomsky, sino como «an aspect of the speaker's situation or as an aspect of the surrounding social situation» (Dilley 2002: 445).

Según Bettoni (2011: 86) el contexto extralingüístico o sociocultural¹⁴ es todo aquello no abarcado por el contexto estrictamente lingüístico que incide sobre el significado de un enunciado. Dentro de este contexto de carácter pragmático distingue entre, por un lado, un contexto situacional objetivo en el que se performa el enunciado, definido por parámetros demográficos (género, edad, clase social, religión, nivel de instrucción, entre otros), por relaciones de dominación o subordinación, de distancia social, por coordenadas locales y temporales, etc.; y, por otro, un contexto situacional subjetivo tejido por las creencias, deseos, puntos de vista, temores, prejuicios, visiones y conocimientos del entorno, actitudes y demás, que contribuyen a determinar las intenciones comunicativas de los interlocutores.

Basándose en los conceptos objetivos de contexto de situación de Malinowski¹⁵ (1923) y de Firth¹⁶ (1957), Halliday (1978: 28) enfatiza que la lengua tiene vida solo si funciona en un entorno concreto: no puede darse aisladamente, sino siempre en relación con un escenario, un trasfondo de personas, acciones y sucesos de los que se deriva lo que se quiere comunicar. Este conjunto de circunstancias constituye para Halliday el contexto situacional. Sin estos parámetros objetivos la lengua se muestra artificial e infructuosa, pues resulta estática y puede crear malentendidos, malinterpretaciones¹⁷ y conflictos, especialmente entre distintas culturas.

El punto de vista etnográfico (Geertz, 1973/2000: 452) adopta parámetros subjetivos, puesto que parte de la premisa de que la cultura del individuo es un conjunto de textos. El contexto no se ve como una estructura fija dentro de la cual se desenvuelven actividades sociales, sino que existen una serie de contextos que se intersecan y esa intersección vendría a conformar el contexto situacional (ibíd.: 81). Para la etnografía antropológica el contexto es un constructo social: «An object is set in context by relations to its relevant surroundings.

14 Si bien la lingüística contempla dos tipos de contexto, el estrictamente lingüístico (contexto cognitivo, verbal o cotexto) y el extralingüístico (contexto situacional, social o pragmático), en este trabajo nos centraremos en el segundo por tener relación directa con el tema que se trata. Cuando se trabaja el cotexto, se examinan las destrezas y conocimientos destinados a formar unidades mayores dentro del discurso; se organiza su contenido temáticamente, especialmente a través de la coherencia y la cohesión.

15 Para Malinowsky (1923: 300) el foco de atención está en la realidad ambiental, especialmente en su vertiente física (*context of situation*).

16 Para Firth (1957: 177-189), el contexto es algo abstracto (no físico) y una parte esencial de la teoría lingüística. El autor se centra en el estudio del texto discursivo.

17 Cf. *Shakespeare en la selva* de Bohannon (1993).

[...] All social happenings are clarified by the ways they connect to their surroundings, while such surroundings are themselves selected and interpreted in different ways» (Dilley, 2002: 439).

Las y los hablantes de una lengua en una determinada cultura pueden considerar una práctica lingüística determinada como inapropiada en contextos distintos, ya sea un contexto dado o uno mental, por lo que es imprescindible incluir la interpretación cultural del contexto con sus posibles variables, puesto que estas están sometidas a valores y creencias culturales. Como algo estrechamente ligado y dependiente del usuario y de las circunstancias que envuelven el hecho, el contexto es, pues, una práctica social que tiene un carácter performativo (ibíd.: 440).

Desde la perspectiva pragmática de los actos de habla, afirma Austin (1962: 148) que el acto de habla total es la situación total de habla; de lo que se desprende que los actos de habla son acciones sociales sometidas a cambios constantes de contexto (cf. Sbisà, 2002: 421). Searle (2009: 72–73) incluye dentro del contexto el estado psicológico (subjetivo) de los interactuantes y Halliday (1977: 45) sostiene que para ser capaz de describir los actos de habla o el mismo discurso, la lingüística lo debe hacer mediante el estudio del lenguaje en uso en su contexto, puesto que solo en él se encuentran todas las funciones del lenguaje y, por lo tanto, se puede llegar a focalizar todos los componentes del significado de forma clara.

El supuesto pragmático de cooperación (Grice, 1975) de cualquier intercambio comunicativo que espera un determinado comportamiento de las y los interactuantes, implica inexorablemente unos contextos compartidos por los individuos que supongan una base situativa. Teniendo en cuenta la teoría de la intencionalidad de Grice, Bach y Harnish (1979: 5 y 61) definen el contexto a partir de la intención y su identificación por parte del o la oyente recurriendo a creencias contextuales mutuas, es decir, creencias activadas a través del contexto de la enunciación y que son compartidas por las y los interlocutores.

Se han venido considerando como unidades de análisis del contexto (cf. Bettoni, 2011: 86–87) la comunidad de lingüística o, dado el caso, la comunidad de habla¹⁸, el evento comunicativo y el acto de habla.

¹⁸ Véase el capítulo sobre comunidades lenguaculturales y de habla.

1.1.4.1 Evento comunicativo

El evento o acontecimiento comunicativo se centra en el escenario local y temporal en que las y los interactuantes se comunican teniendo en cuenta su grado de apropiación cultural. En palabras de Atienza Cerezo *et al.* (2008) es

un acontecimiento concreto –por tanto, de una realidad empírica– que se produce en el seno de una comunidad de habla particular –por tanto, de una realidad social–, y que permite la interacción comunicativa entre los miembros del grupo –por tanto, una realidad cultural–. La vida social de toda comunidad de habla se estructura y desarrolla en torno a una sucesión de eventos comunicativos.

Todo enunciado se sitúa dentro de un evento comunicativo; de este modo, preguntas de diagnóstico hechas por un o una profesional de la medicina (*¿Qué tal el apetito?, ¿Fuma?, ¿Consume alcohol regularmente?, ¿Está embarazada?*) no se interpretan de la misma forma en otros eventos comunicativos hechas por un camarero en un restaurante, o por un desconocido en un fiesta, por una superior en el trabajo, en una entrevista laboral o sin esperar una respuesta directa, sino simplemente formuladas en un anuncio publicitario.

Los acontecimientos comunicativos pueden ser orales o escritos (el chat entre amigas o la charla en un café, una conversación telefónica de carácter burocrático, un juicio o un debate, una celebración familiar concreta, una mesa redonda, la clase de matemáticas, una carta de Hacienda, una reclamación por escrito, un anuncio en el periódico...) y oscilan desde un corte muy ritualizado y preciso hasta una organización bastante libre, pero siempre siguiendo una estructura básica y reglamentada, conocida y aceptada por la comunidad de habla en cuestión.

Los eventos comunicativos, según Hymes (1974: 55–60), se producen y se procesan en base a una serie de factores: la situación o escena (tiempo, lugar y condiciones físicas), los o las participantes, los fines u objetivos propuestos, la secuencia (forma y contenido de los enunciados), el tono, los canales

y las formas de habla, las normas de interacción e interpretación y el género utilizado¹⁹. El conocimiento y concienciación de su existencia por parte del o la aprendiz de cualquier lengua extranjera o segunda lengua ha de estar anclado en la programación y el currículo de aprendizaje, puesto que es a través de esta parte del contexto «donde se actualiza la competencia comunicativa que han de desarrollar los y las estudiantes durante su aprendizaje. Los diversos componentes del modelo *Speaking* pueden ser muy provechosos en la selección de los contenidos de aprendizaje» (Atienza Cerezo *et al.*, 2008).

1.1.4.1.1 Actos de habla

El acto de habla es la unidad mínima del evento lingüístico situado dentro del contexto o situación lingüísticos.

Hablar una lengua consiste en realizar actos de habla, actos tales como formular enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos. [...] La unidad de la comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, palabra, oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla (Searle, 2009: 25–26).

Un acto de habla es la producción de un enunciado lingüístico que origina una acción. El acto de habla puede contemplarse desde tres perspectivas; así, hablamos de acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

El acto de decir algo constituye ya por sí mismo un acto locutivo: emitimos ciertos sonidos (acto fónico), emitimos palabras o frases (acto fático) con un

¹⁹ En inglés estos factores se expresan a manera de acrónimo con la palabra *speaking* (*settings, participants, ends, act sequences, keys, instrumentalities, norms, genres*).

significado determinado (acto rético) (cf. Austin, 1962: 94–95). El acto locutivo no tiene en cuenta ni el contexto ni las intenciones del o la interactuante, ni la utilización de reglas de conducta sociales y cognitivas, únicamente tiene en cuenta la gramática y la forma lingüística en general.

El acto ilocutivo viene definido por la precisa manera en que se usa el enunciado, ya que existen múltiples funciones y maneras de usar el lenguaje y resulta altamente relevante para que el acto que emitamos tenga un sentido u otro. «It makes a great difference whether we were advising, or merely suggesting, or actually ordering, whether we were strictly promising or only announcing a vague intention, and so forth» (Austin, 1962: 99).

La ilocución tiene lugar en el momento en que se emite, por ejemplo, al decir *te lo prometo* se realiza la promesa. El efecto que el acto ilocutivo causa en el receptor es el acto perlocutivo. En realidad, la distinción entre acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo es primordialmente teórica; es una simple manera de contemplar el acto de habla desde tres perspectivas o niveles diferentes. Lo que resulta importante para este trabajo es recalcar que el acto locutivo transmite el significado, el ilocutivo la fuerza (intención comunicativa) y el perlocutivo el efecto. Para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera consideramos como foco principal el acto de habla ilocutivo, puesto que se centra en la intención del o la hablante y en la finalidad, y el perlocutivo como consecuencia de la ilocución y su interpretación.

La fuerza ilocutiva resulta muchas veces difícil de interpretar, en especial porque frecuentemente la intención del o la emisora no queda clara incluso para hablantes de la misma comunidad de habla.

El significado de una oración no determina de manera singularizadora en todos los casos qué acto de habla se realiza en una emisión dada de esa oración, puesto que un hablante puede querer decir más de lo que efectivamente que quiere decir (Searle, 2009: 27).

Es cierto que «el acto o actos de habla realizados al emitir una oración son, en general, una función del significado de la oración» (Searle, 2009: 27), pero eso no significa que la función de un enunciado equivalga a su significado. La función de cualquier enunciado es la fuerza ilocutiva del acto de habla, su intención: la ilocución (cf. Collavin, 2011: 373, Serra, 2000: 35).

En un contexto determinado, anticipado por una serie de parámetros lenguaculturales, es crucial saber cómo es interpretada la intención del o la emisora por el o la receptora. Comunicar intenciones es realizar actos de habla. La esencia de una comunicación afortunada entre lenguaculturas tiene más que ver con causar la reacción oportuna que con emitir el mensaje «correcto» (Hall, 1990: 4). Al actuar verbalmente en una lengua extranjera la o el emisor puede llegar a infringir reglas pragmáticas y cometer fallos pragmáticos si desconoce las diferencias tanto pragmlingüísticas como sociopragmáticas entre la primera lengua y la lengua meta.

Un desarrollo insuficiente de la competencia pragmática conlleva, entre otros, al uso inadecuado de actos de habla en la lenguacultura meta y provoca que el o la aprendiente

parezca distante, o resulte agobiante o demasiado insistente, aun cuando se esfuerce para adecuar en todo lo posible el trato al tipo de relación que sostiene con el interlocutor; que se perciba al aprendiente como brusco, restrictivo o reticente a colaborar o a entablar relaciones; que el aprendiente experimente dificultades relacionadas con actitudes o intenciones como la ironía, tanto en la expresión como en la interpretación (Amenós Pons *et al.*, 2019: 78–79).

Una de las razones por las que se viene ignorando la competencia pragmática y, por ende, el tratamiento directo de los actos de habla en la clase de lenguas extranjeras o segundas lenguas es el tradicional error de equiparar –por influencia de la teoría hallidayana y del enfoque nocio-funcional– función a acto.

Cuando en la década de los 70 aparecieron los enfoques nocio-funcionales, la tendencia de algunos autores fue considerar los actos de habla (o funciones lingüísticas, como se denominaron en el campo de la Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras) como nuevos elementos lingüísticos objeto de aprendizaje, sin prestar atención a su compleja interacción con los amplios contextos en los que aparecían (Llobera, 2008: 4).

Las funciones de Halliday se aproximan a las opciones pragmalingüísticas que nos ofrece la lengua, pero solo desde el punto de vista semántico (si se quiere socio-semántico). Munby (1978: 13) habla de *significado potencial* al incorporar las funciones lingüísticas hallidayanas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y trata de casar la semántica con el comportamiento social.

What is needed is a theoretical framework that stems from a sociolinguistic view of knowledge and communication, where the contextual or environmental factors which constrain competence, or are involved in the development of communicative competence or in the realization of meaning potential are predominantly sociocultural (ibíd.: 21).

La adversativa de Searle ante la consideración del significado de una oración como determinador de manera singularizadora o representativa de todos los casos en que aparece un acto de habla en la emisión de la misma frase es concluyente. Según este autor un o una hablante puede querer decir más de lo que efectivamente dice (cf. Searle, 2009: 27).

Austin consideraba todos los actos de habla ilocutivos como convencionales, es decir, que están regidos por reglas convencionales conscientes e inconscientes generalizadas por los usos y costumbres de una comunidad de habla. Strawson (1964) critica la postura asumida por Austin y distingue entre actos de habla ilocutivos convencionales o institucionales y actos de habla no convencionales o no institucionales. Los primeros requieren un sistema de «rule- or convention-governed practices and producers of which they essentially form parts» (ibíd.: 397), es decir, la acción tiene que estar regida por convenciones extralingüísticas que requieran la actuación de una determinada proposición lingüística. El autor afirma que para que se cumplan deben ser satisfechos (a excepción de los «expresivos»). Ejemplos de actos ilocutivos convencionales vistos desde esta perspectiva serían el conceder la extremaunción, la apertura de un juicio, pujar en una subasta, etc. Para este filósofo inglés los actos ilocutivos no convencionales se dan bajo la premisa de la existencia de una intención comunicativa griceana, es decir, la intención de conseguir un efecto ilocutivo en la audiencia a través del reconocimiento de esa audiencia de la intención de conseguirla (ibíd.: 447–459).

Para Millikan (2005: 146 y ss.) los actos de habla son intrínsecamente convencionales²⁰. Según Millikan un comportamiento convencional cumple dos condiciones:

- a) Los actos convencionales son la consecuencia de una reproducción de otro patrón de acción anterior y similar –en sus aspectos relevantes–, p. ej. enviar postales de navidad, aunque no todo se reproduce (las postales de nuestros abuelos son diferentes de las de hoy).
- b) La razón principal por la que se realizan actos convencionales es el peso del precedente sobre el cual se basan. Enviamos felicitaciones de navidad porque se espera que las enviemos, y nuestros familiares y amistades las esperan porque las pasadas navidades se las enviemos y ellos o ellas nos las enviaron.

Una de las metas en la enseñanza-aprendizaje de idiomas es hacer transparente a los y las aprendientes tales convenciones contextualizadas para que estén capacitados para elegir el enunciado adecuado a tal contexto. Si desconocen el principio de intencionalidad compartida (yo sé que tú sabes que ambos sabemos a lo que nos referimos), fallarán en cualquier intento comunicativo.

1.1.5 Usos de la lengua: la cortesía.

En el proceso de adquisición del componente pragmático Serra (2000: 32) distingue dos grandes ámbitos: uso y contexto. El uso lo constituyen las intenciones (funciones) y la cooperación e implicación entre hablantes (actos de habla).

²⁰ Para entender mejor cómo el concepto de convencionalidad se aplica a los actos de habla hay que tener en cuenta el concepto de función millikaniano. Según Millikan, (2001: 17 y ss.) una entidad X tiene la función F^a si, y solo si, la capacidad de performar X es lo que explica la historia evolutiva de X. X tiene la función F^b si, y solo si, X ha sido reproducida a partir de Y, Y tiene las propiedades que resultan en F^a, Y fue seleccionado por estas propiedades. La función de actos indicativos es la de causar creencias, la función de los actos imperativos es la de la acción inmediata. Eso no significa que cada vez que se emite una frase indicativa o imperativa se llegue al correspondiente efecto. El hecho de que se sigan emitiendo frases de este tipo es que el emisor espera que se produzcan tales efectos. Ello hace de los enunciados de frases indicativas o imperativas ejemplos de comportamiento convencional en la acepción de Millikan. De este modo los actos de habla considerados como no convencionales por Strawson son convencionales según la teoría millikaniana.

El contexto puede ser de varios tipos: natural (deixis), lingüístico (cohesión, discurso), cognitivo (coherencia, inferencia) y sociocultural (conocimiento del mundo y cortesía).

El uso cooperativo del lenguaje regula la interpretación de los enunciados. Nuestros intercambios comunicativos son esfuerzos de cooperación (Grice, 1975: 45) regidos por máximas que, a su vez, constituyen la base de las implicaturas conversacionales (implicaturas no convencionales). Al venir gobernadas por el principio de cooperación y por las máximas que lo desarrollan, las implicaturas conversacionales no pueden derivar directamente de los significados de las palabras (de lo que se dice).

Las prescripciones griceanas provienen de la filosofía del lenguaje y por ello, entre otras razones²¹, se presumió su carácter universal. No obstante, la interpretación de cualquier máxima es cultural (cf. Ochs Keenan, 1976) y responde a determinados esquemas mentales forjados en el proceso de socialización de una comunidad de habla. Por ejemplo, una lengua como el alemán es más contextualizada²² que el español (García Marqués, 2013: 65) y requiere una menor cantidad de interpretación, lo que implica la necesidad de mayor información (carencia de universalidad en la máxima de cantidad). La máxima de cualidad (intenta que tu contribución sea verdadera) se transgrede en español manifiestamente al utilizar los principios de litotes e hipérbole siguiendo normas pragmáticas:

21 Las declaraciones que presuponen cualquier convención discursiva anglosajona (sobre todo las relativas a los actos de habla, máximas conversacionales o cortesía) como convención discursiva de toda la humanidad (como universales) abundan dentro de la Lingüística, pero se alejan de la realidad. Es precisamente el inglés el que más se distingue de otras lenguas europeas (cf. Wierzbicka, 2003: 24–25, 30, 67).

22 La teoría del grado de contextualización de un mensaje fue elaborada por Edward Hall. La comunicación altamente contextualizada implica que la mayor parte de la información es presupuesta por el individuo que la tiene interiorizada, por lo que no es necesaria su aparición en el código que transmite el mensaje. La comunicación poco contextualizada exige una mayor cantidad de información en el código. Las comunidades de habla mediterráneas, debido a su conexión social (familia, amistades, compañeros o compañeras de trabajo, clientes, etc.) caracterizada por la estrecha relación personal, pertenecen a un contexto altamente contextualizado (mayor interpretación lingüística), por lo que necesitan o no esperan demasiada información de fondo. La comunidad de habla de Alemania se caracteriza por su baja contextualización en la comunicación (por ello la necesidad de una lengua muy contextualizada), por compartimentación en las relaciones sociales, necesitan de mucha más información detallada cada vez que interactúan con otros u otras interactuantes (cf. Hall y Redd Hall, 1990: 6–7).

Hemos de utilizar la litote cuando hablemos de lo que ganamos, de dinero propio, de nuestros méritos, de nuestros hijos, de enfermedades... De esta manera, cuando alguien diga *He ahorrado un poco de dinero*, el interlocutor tendrá que aplicar un efecto multiplicador. Por el contrario, hemos de aplicar la hipérbole en presentaciones (de amigos, de conferenciantes, de políticos...), en agradecimientos, en declaraciones de amor... (Gutiérrez Ordóñez, 2005: 33).

Podríamos tratar del mismo modo las máximas de relevancia o de modalidad y cuestionar su universalidad, para ello deberíamos adentrarnos en un estudio profundo de la tipología y características de la lengua cultura del español peninsular y de las pertenecientes a las comunidades europeas de habla alemana. Sin entrar en un examen exhaustivo, es imprescindible que se transmita el modo de interpretar las implicaturas conversacionales a las y los aprendices en los contextos en que son susceptibles de aparición en las situaciones comunicativas trabajadas en la clase de lengua extranjera.

El mismo Grice (1975: 47) indica que en la comunicación hay asimismo otros tipos de máximas que pueden generar implicaturas no convencionales: una de ellas es «sé cortés»²³. Esta máxima sirve de puente entre el uso y el contexto dentro de la comunicación. Tanto los actos de habla como las implicaturas reconocen el carácter de acción de los intercambios comunicativos, pero lo hacen desde el punto de vista individual y cognoscitivo; la cortesía se ocupa de la faceta social. Leech (1983: 82–84) propone la cortesía como un principio regulador de la distancia social y del equilibrio de la comunicación, regido por un conjunto de máximas que tratan de regularlo o mejorarlo (tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía).

Dentro de la pragmática²⁴ se puede considerar la cortesía como norma social o como estrategia conversacional. Como norma social de una cultura determinada existirán casos en los que ser cortés afecte directamente al uso de la lengua, por ejemplo, en las formas de tratamiento: «Socially regulated norms

23 Lakóff (1973), con anterioridad, considera la cortesía como regla que despliega tres modalidades: la no imposición, el ofrecimiento de opciones y el reforzamiento de lazos de camaradería.

24 Nos centramos en la cortesía desde el punto de vista lingüístico. No nos referimos a la cortesía universal como fenómeno biopsicológico que guía los instintos básicos o los filosófico-empíricos (que guían los primeros).

prompt us into adjusting our actions in order to comply with certain socially accepted and shared standards or requirements, considered essential by the community of practice one belongs to» (Sorea, 2012: 110).

La cortesía como estrategia hace que nos alejemos en ocasiones de las máximas básicas griceanas modificando la intensidad de los actos de habla o recurriendo al uso de implicaturas, a menudo muy implícitas, indirectas, difusas o complicadas, haciendo un esfuerzo expresivo adicional. La finalidad de ello es mantener una relación afable o armónica –principalmente cuando existe un conflicto de intereses– así como un esfuerzo por entablar o reforzar lazos entre los hablantes, por ejemplo, mediante cumplidos.

La cortesía está presente en cualquier lengua/cultura, pero el modo en que se expresa y se registra varía de una a otra (cf. Findlay, 1998: 150; Iglesias Recuero, 2007: 31; Pizziconi, 2009: 706; Song, 2012: 4) –incluso dentro de la misma comunidad lingüística²⁵– y puede ser «una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente» (Consejo de Europa, 2002: 113).

Thus, norms of politeness may differ from one culture to another, and in their efforts to be polite in a second language, non native speakers are likely to transfer politeness strategies from their own to the target culture. [...] A deviation from native-speaker norms [...] may lead to pragmatic failure. [...] Either as a result of transfer from their own culture with the intention of sounding polite, or within the terms of the target language in an effort to be better understood, they may in fact achieve the opposite effect on both counts (Hickey *et al.*, 1994: 276).

En una encuesta llevada a cabo por González (2007) entre españoles y alemanes sobre el concepto de cortesía²⁶, se puede observar que, mientras que para espa-

25 Márquez Reiter y Placencia (2005: 190) sitúan a los y a las españolas junto a las y los argentinos y las y los venezolanos en un extremo del continuo de la cortesía en la comunidad hispanohablante, les siguen los y las chilenas y uruguayas; al otro extremo se encuentran los y las mejicanas, ecuatorianas y peruanas como más corteses debido al uso de la cortesía negativa.

26 Para más detalles sobre las particularidades del uso de las estrategias de cortesía en español cf. Ardila, 2005, 2008; Culpeper *et al.*, 2010; Fuentes Rodríguez *et al.* 2011; Garcés Conejos *et al.* 2010; Hickey, 1991; Hidalgo Navarro, 2011; Iglesias Recuero, 2007; Kaul de Marlangeon, 2012; Landone, 2009. Para la cortesía en alemán cf. Erndl, 1998; House, 2005, 2010; House y Kasper, 1981.

ñoses esta se centra básicamente en la orientación a la convivencia social, en creencias enfocadas hacia el exterior (buen comportamiento hacia los demás) y consiste en un conjunto de reglas establecidas socialmente que se tienen que cumplir para la buena convivencia y cuyos objetivos generales son satisfacer los deseos de la persona destinataria y de la hablante (reconocimiento social según la norma y dentro de un rol) (ibíd.: 112), para los o las alemanas es esencialmente la muestra de respeto hacia los demás individuos y un patrón de deferencia y distanciamiento. Para la comunidad de habla germana la finalidad principal de la cortesía sería mantener respeto, evitar conflictos y malestar con los demás y la intención de conseguir algo provechoso para sí misma (ibíd.: 114).

El trabajo empírico de Contreras Fernández (2005) muestra que las y los españoles relacionan la cortesía fundamentalmente con la solidaridad, con el grupo, mientras que las y los alemanes asocian este concepto con valores personales. La diferencia estriba nuevamente en que los individuos alemanes la relacionan, sobre todo, con el respeto y mencionan la esfera privada, mención que no hacen las personas españolas. La siguiente tabla sintetiza los resultados de la autora sobre lo que se entiende por cortesía en España y en Alemania (ibíd. 362–365).

	comunidad de habla española	comunidad de habla alemana
Valores sociales	la educación, el buen comportamiento, el respeto, facilitación de la convivencia y las relaciones	el respeto, la facilitación del trato con los demás, el mantenimiento de la esfera privada y la muestra de atención y respeto (<i>Achtung</i>) hacia los demás
Valores personales y las formas	el trato y la amabilidad	la actitud (<i>Auftreten</i>) frente a los demás, el dejar hablar al otro (no interrumpir al interlocutor), el uso de las fórmulas de cortesía <i>bitte, danke</i>
Actividades	ceder el asiento, ceder el paso, el trato con personas adultas y desconocidas, ofrecer bebida/alimento o invitar, atención al público (poco relevante), ofrecer ayuda (poco relevante)	el trato y las relaciones con los demás, las conversaciones y los saludos, la atención al público (muy relevante), ofrecer ayuda (muy relevante)

En la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la o el alumno debe aprender cuándo y de qué modo equilibrar la combinación de intercambios comunicativos transaccionales (transmisión de información) con la de intercambios interaccionales (mantenimiento de las relaciones sociales), es decir, cómo debe hacer uso de los principios conversacionales y de la cortesía.

Otro estudio empírico llevado a cabo por la misma investigadora (Contreras Fernández, 2004) entre personas españolas y alemanas revela que el comportamiento social y cortés se entiende de forma diferente según la sociedad cultural. En este estudio la mayor parte de informantes de lengua cultura española enfatizan la importancia que tienen las relaciones sociales y dicen caracterizarse por un rasgo social de apertura. En cambio, la mayoría de informantes pertenecientes a la cultura alemana destaca la importancia de no violar el terreno privado y, en ese sentido, la separación de la esfera privada y la pública, y dicen caracterizarse por un rasgo de distanciamiento, sobre todo, con individuos no conocidos o no amigos. Indican también ser reservados, respetuosos y sociales con sus amistades. En lo referente al comportamiento comunicativo, las y los españoles de dicho estudio apuntan utilizar más el estilo directo, argumentando el carácter de confianza general de las relaciones sociales. Por esa confianza hay un deseo de acercamiento que se refleja también en que a las personas españolas les gusta entablar conversaciones, así como mantener una conversación viva. Mientras que los y las informantes alemanas dicen utilizar más un estilo indirecto por motivos de respeto, de educación, etc., aunque diferencian, por un lado, conversaciones coloquiales entre amistades y familiares, y, por otro lado, conversaciones formales entre personas conocidas y no amigas, donde es necesario mantener una cierta distancia. Bernal Linnnersand (2004), tras un análisis de la conversación coloquial del español peninsular, resume las estrategias comunicativas de los actos corteses de la comunidad de habla del español peninsular en cinco: mostrar interés por el discurso del interlocutor, mostrarse colaborativa con los enunciados del o la interlocutora, repetir solidariamente las palabras que se le han transmitido, disminuir el disenso con el otro y hacer quedar bien al otro preservando su imagen (estos dos últimos como atenuadores de un supuesto desacuerdo).

Ya que cada lenguacultura percibe la cortesía mediante su verbalización de diferente forma²⁷, los y las aprendientes socializadas en la comunidad de habla alemana deben concienciarse del mayor grado de involucración en las relaciones sociales (especialmente las grupales) en las que los límites del territorio personal-social tienden a ser más sutiles que en los hábitos anglo-germánicos y por ende las barreras pragmáticas que han de superar no son tan altas²⁸. Asimismo, se les deberá informar de que la noción de imagen pública (*face*) para las y los españoles es distinta a la de los y las alemanas: además del deseo de ser apreciado, querido y aceptado por el grupo, el miembro de la comunidad de habla española siente un fuerte deseo de que sus iguales sean del mismo modo queridos, aceptados y apreciados²⁹. Es por todo ello que los miembros del mismo grupo emplean a menudo la informalidad y estrategias de cortesía positiva, reservando la formalidad y la cortesía negativa para miembros menos cercanos o desconocidos. Ya que las relaciones intergrupales más estrechas en la comunidad española se basan en lazos de soporte (tanto moral como financiero), no se considera como necesario –como se verá más adelante– el agradecer³⁰ o pedir perdón en aquellas acciones simples, convencionales o casi automáticas, sí en cambio en acciones que no se consideran como deber u obligación³¹ el uso de imperativos e indicativos en actos ilocutivos de petición y una tendencia a interrumpir la conversación, así como una tolerancia a ser interrumpido; ello contrasta con el hecho por los miembros de la comunidad de habla alemana

27 Para los y las inglesas las personas de origen español (Hickey *et al.*, 1994: 279) y alemán (House, 2010: 590) resultan descorteses cuando hablan inglés. Los y las alemanas se perciben como corteses cuando hablan inglés entre ellos (*ibid.*: 591).

28 Nótese que incluso el concepto de amistad o grado de intimidad varía de cultura a cultura (cf. Culpeper *et al.*, 2010: 619).

29 El rasgo de más o menos colectivista (con mayor o menor cohesión grupal) de una sociedad es analizado, entre otros, por el estudio GLOBE (House *et al.*, 2004). En él, al comparar las sociedades germánicas con las latino-europeas, se constata un margen relativamente amplio entre ellas en lo referente al colectivismo grupal (cf. *ibid.*: 33, 36). Pérez de Herrasti (2010: 16) señala al respecto, que lo decisivo es la intensidad en la cual el individualismo alemán se hace palpable en las percepciones de los y las hispanas y no la posición que puedan ocupar en una escala.

30 «La cultura española [...] no concede valor particular al emitir fórmulas de agradecimiento como respuestas verbales a actos rutinarios efectuados dentro de un patrón interaccional preestablecido» (Haverkate 1994: 95). Sobre la fórmulas y estrategias de agradecimiento en el español peninsular cf. Hickey (2005: 317–330).

31 El guion de una cena familiar española contrastaría con el de una cena familiar danesa por el gran número de emisiones de *por favor* y *gracias* en el segundo y por la carencia de ambos en el primero. Hernández Flores (2002: 97, 154–156) argumenta empíricamente que la cortesía verbal resulta superflua al solicitar pequeños favores que no exijan gran esfuerzo y que resultan útiles o beneficiosos para el grupo (cortesía de afiliación), puesto que el favor produce una sensación de valoración por parte del grupo.

2. CULTURA Y LENGUA: Aproximaciones a un concepto de cultura

(cf. Hickey *et al.*, 1994: 279–280; Haverkate, 1994: 40 y 166; Iglesias Recuero, 2007). En definitiva, el o la aprendiz deberá ser consciente, al hacer uso de valorizantes o agradadores, por ejemplo, de la profusión de halagos o cumplidos del español (cf. Briz Gómez, 2011: 14) en comparación con el alemán, y el menor uso de agradecimientos para expresar el acercamiento social, del de los diminutivos como herramienta de mitigación o la reduplicación del imperativo³² así como el diferente uso de entabladores de relaciones sociales³³.

2. CULTURA Y LENGUA: Aproximaciones a un concepto de cultura para la enseñanza de la lengua extranjera

*«In einer modernen,
mediengeprägten Gesellschaft
kann es niemandem entgehen,
dass andere Menschen anders
leben, sich anders organisieren
und andere Werte schätzen.»*

(Jäger, 1999: 9)

La lengua no es únicamente un sistema regido por códigos estrictamente lingüísticos, sino que implica además el dominio de un código cultural. El ser competente lingüísticamente no significa tener competencia comunicativa, sino

32 «La estrategia de la invitación exhortativa se manifiesta de modo prominente en español, cuyos hablantes suelen acentuar la cortesía inherente a la misma reduplicando el imperativo cuando otorgan un permiso pedido por el interlocutor. Considérese, por ejemplo: A: *¿Puedo fumar?* B: *Fume, fume usted*» (Haverkate, 1993: 176).

33 «Si un hispanohablante entra en un ascensor y saluda, es porque está aplicando un principio de cortesía que ha interiorizado previamente. Por la misma razón, un hablante anglófono, cuando entre en el mismo ascensor, no saluda. Los principios que han adquirido ambos hablantes son distintos y existen previamente a la situación que acabamos de describir» (Pons Bordería, 2005: 19).

solo parte de ella. Para poder llevar a buen puerto cualquier proceso comunicativo es necesaria la cultura.

Proporcionar una única definición universal para el concepto «cultura» resulta una tarea imposible. Ello quedó claro ya a mediados del siglo XX cuando Kroeber y Kluckhohn (1952) revisaron más de trescientas definiciones del término. En la actualidad cualquier definición que se pueda hacer de ella dependerá del punto de vista del investigador o investigadora (cf. Wikan, 2002: 84).

2.1 Cultura como legado o símbolo de erudición

Lüsebrink (2012: 10) alude a la existencia de un tipo de cultura erudita que hace referencia, por una parte, a la formación académica, al grado intelectual, y por otra a las diversas artes como la literatura, arquitectura, artes plásticas o a la historia, la filosofía y otros saberes. Tras esta concepción subyacen, por tanto, no solo simples cánones estéticos, sino también valores moral-estéticos. Se trata este de un concepto clásico nacido durante el período de la Ilustración, especialmente en Francia, Inglaterra y Alemania. Mientras que el concepto *civilisation*, que puede referirse también a hechos políticos, económicos, religiosos, técnicos, morales o sociales, dejó huella en los dos primeros, el término *Kultur* lo hizo en Alemania. Este término remite esencialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos, debido verosímelmente a la preocupación en la Alemania de la época por lo nacional frente a lo universal y lo emocional-espiritual frente a lo racional (cf. Trujillo Sáez, 2006: 26–27). Como indica Bollenbeck (1996: 133), ya Immanuel Kant en su obra *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* define «cultura» (*Kultur*) en oposición a «civilización». Lengua, filosofía y arte son el centro de la *Kultur* y este concepto, apoyado por la tradición neohumanista de Schiller y Humboldt, se convierte en algo impregnado de idealismo que acompañará a la clase social culta alemana hasta nuestros días.

2.2 Cultura como representación de una nación

Una perspectiva muy extendida de definir la cultura es aquella que la presenta como una unidad homogénea claramente delimitada o como un material simbólico repartido entre los miembros de una sociedad a través del cual fluyen canales nacionales de información y comunicación de la colectividad en cuestión (cf. Jæger, 1999: 12). Esta definición tiene en cuenta que cada nación posee una cultura. No obstante, habría que objetar a ello arguyendo que la invención de las naciones como unidades políticas es un fenómeno reciente en la historia de la humanidad y, como advierten Hofstede y Hofstede (2005: 18), el concepto de nación no debe ser equiparado al de sociedad, que es histórica y orgánicamente una forma de estructura social. El concepto de cultura como algo común solo puede aplicarse a una sociedad o comunidad y no a una nación. Se usa la nacionalidad como criterio para definir una cultura por motivos de conveniencia (resulta mucho más fácil obtener datos de naciones que de comunidades orgánicamente homogéneas), por razones de tradición político-filosófica (la existencia del «espíritu de una nación»³⁴) y por la analogía con respecto a la plasmación de lenguas estándar (si existe una lengua modelo también ha de existir una cultura modelo o estándar).

Identificar una cultura común a una cultura nacional no hace referencia a su esencia, sino a su localización. La cultura se convierte fácilmente, de este modo, en un constructo que se reduce a un etiquetaje derivado de la geografía política³⁵. Vista de este modo, la cultura resulta inevitablemente estática, como un producto concluso que no admite supresión, añadido o cambio alguno con respecto a nuevos distintivos o características sociales (cf. Liddicoat y Scarino, 2013: 18). Coligar el concepto de cultura con nación significaría asociar, por ejemplo, la cultura española con textos literarios de otros países de habla hispana, así como los de habla catalana, gallega o vasca. Este paradigma cultural también parece vincularse con una visión de la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas que ha tenido expectativas mínimas a la hora de usar la lengua

34 «C'est au législateur à suivre l'esprit de la nation, lorsqu'il n'est pas contraire aux principes du gouvernement; car nous ne faisons rien de mieux que ce que nous faisons librement, et en suivant notre génie naturel» (Montesquieu, 1821: 368).

35 Al igual que ocurre con la noción de lengua nacional que es extralingüística, pero que en muchos casos se convierte en el símbolo de una unidad política o cultural (cf. Malmberg, 1988: 169).

para propósitos comunicativos con personas hablantes nativas. En este sentido señalan Lidicoat y Scarino (ibíd.: 19): «This is the view of culture that does not see culture as coextensive with nation but rather as coextensive with language, often replicating earlier processes of linguistic and cultural colonization».

2.3 Cultura como forma de vida o conjunto de reglas

La vertiente antropológica, etnológica y sociológica de la cultura se basa en la forma y estilo de vida de una comunidad determinada y de sus tipos de comportamiento en situaciones cotidianas (p.ej. relaciones personales, vida familiar, sistema de valores, etc.). A diferencia de la cultura de tipo erudito, esta visión de la cultura subraya su carácter de intrinsicidad e inconmensurabilidad: todos los individuos disponen de una que se diferencia solo sustancialmente de la de los demás. En la clase de lengua extranjera se ha venido considerando tradicionalmente como algo que el otro tiene y de lo que uno carece, y los esfuerzos van encaminados a «conseguirla». La cultura antropológica englobaría, según Lüsebrink (2012: 11–13), los patrones colectivos de pensamiento, percepción y actuación de una sociedad, así como una cierta preprogramación mental de los mismos. De hecho, fue de la Antropología de principios del siglo pasado donde brotaron las primeras nociones de este concepto de cultura. Para Boas (1990: 159) la cultura se definía como la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos.

Para Goodenough (1964: 36) la cultura

consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members and do so in any role that they accept for any one of themselves. Culture, being what people have to

2. CULTURA Y LENGUA: Aproximaciones a un concepto de cultura

learn as distinct from their biological heritage, must consist of the end product of learning: knowledge, in a most general, if relative, sense of the term. [...] culture is not a material phenomenon; it does not consist of things, people, behavior, or emotions. It is rather an organization of these things. It is the forms of things that people have in mind, their model of perceiving, relating, and otherwise interpreting them.

La cultura es, desde este punto de vista, una organización que se rige por reglas (de ahí el título de su tesis doctoral *A grammar of social interaction*) y presenta la existencia de una gramática de la cultura (cf. Strauss, 2015: 388) que es la que permite la interpretación de las reglas que rigen los fenómenos sociológicos. Goodenough (1971/1972: 195) insiste en que la cultura, como sistema de normas de comportamiento, ayuda al individuo a predecir qué tipos de comportamientos y de acontecimientos son altamente improbables y, por tanto, a prever una violación de las normas; asimismo permite que el o la hablante estreche el campo de variaciones probables a unas pocas alternativas.

En la línea de la cultura contemplada como conocimiento de reglas se sitúa la noción presentada por Hofstede y Hofstede (2005: 3 y ss.) que consideran la cultura como un programa mental colectivo que diferencia los miembros de un grupo o categoría de individuos de otro distinto. La metáfora revela la condición de necesidad de «programación» de cualquier humano mediante líneas de código o instrucciones que darán órdenes para que se realice cierta tarea. Según estos autores neerlandeses resulta difícil cambiar el programa del individuo una vez ha sido programado. Ello supone que si se instala una nueva cultura encima de otra habrá choques culturales. Distintivo de Hofstede y Hofstede es la inclusión del matiz sociopsicológico en la consideración del término *cultura*. El hecho de que una persona se socialice en un medio determinado la caracteriza psicológicamente a través de la educación tanto en la familia como en la escuela, de los medios de comunicación, de patrones de pensamiento, etc.

2.4 Cultura como sistema de orientación o de símbolos o estándares

Algo menos cibernética, pero muy acorde a la de Hofstede, es la definición de los alemanes Thomas y Eckensberger (1993: 380) que considera la cultura como un sistema típico de orientación universal de una sociedad, organización o grupo basado en símbolos específicos que han sido transmitidos a ese grupo determinado y que define su pertenencia o afiliación. Todo sistema está formado por elementos engranados entre sí que se relacionan mediante reglas concretas, y toda acción humana se efectúa en un contexto determinado y culturalmente específico.

Hansen (2011: 29) considera la cultura como conjunto de estándares colectivos, entre los que destaca estándares de comunicación, de pensamiento, de percepción y de actuación. Los estándares de comunicación equivalen a signos con cuyo significado los individuos de una misma cultura están familiarizados y se refieren concretamente a signos de tráfico, normas de cortesía, saludos, entre otros, así como los significados específicos que una cultura asigna a un lexema –lo que Heringer (2010: 174) ha venido a llamar *hotwords*. Los otros estándares enmarcan la singularidad de una cultura y están estrechamente relacionados con los estándares de comunicación, puesto que estos dependen directamente de aquellos a la hora de enunciarlos.

Si las concepciones de Goodenough, Hofstede, Thomas y Eckensberger o Hansen consideran la cultura como conocimiento, el etnólogo Clifford Geertz se decanta algo más por considerarla como comunicación. Geertz (1973/2000: 89) la define como «an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life». La connotación comunicativa radica en su referencia a un sistema de símbolos y significados compartidos por actantes sociales que son las o los conductores de una cultura determinada y que deben aprender símbolos para regir su comportamiento de forma adecuada.

Sin abandonar la perspectiva antropológica, pero desde el punto de vista de la pragmática, Abastado (1982:6) define la cultura como un

2. CULTURA Y LENGUA: Aproximaciones a un concepto de cultura

label d'identité collective et individuelle: elle spécifie un groupe social et elle est le signe d'appartenance à ce groupe. Elle crée des relations solidaires, des connivences et des exclusions. Elle propose aux individus des modèles à imiter; elle inspire des conformités et des dissidences.

Knapp (2008: 82), basándose en los conceptos de Goodenough y Geertz, pero desde la perspectiva de una lingüista, define la cultura como un sistema abstracto e ideacional de conocimientos, estándares de percepción, creencias, juicios y actuaciones compartidos por los miembros de la sociedad, organizado en forma de esquemas cognitivos y que se manifiesta en su ejecución pública a través de actuaciones simbólicas. Este sistema ideacional causa expectativas de normas que sirven de base para la interpretación de situaciones, formas de actuar y decisiones sobre actos de la propia actuación. Según esta autora (ibíd.: 83) las culturas no son homogéneas, sino que varían de forma interna; dentro de las mismas existen considerables diferencias de carácter social, regional, de edad... Asimismo nos encontramos con que los individuos no pueden ser encasillados dentro de una u otra cultura. En la interacción no se puede decir que una cultura A se comunica con otra cultura B, sino que son las personas como individuos las que se comunican.

2.5 Cultura como práctica e interacción social

La cultura desde el punto de vista antropológico-social, junto a su carácter comunicativo y de conocimiento, ofrece también un enfoque mediador a través de obras tangibles e intangibles o mentales y participativas, pues toda actuación (especialmente el intercambio comunicativo) implica la intervención socio-colectiva en una comunidad lingüística o de habla regida por creencias y prácticas preestablecidas. Así lo manifiesta la concepción de Duranti (1997: 41, 45, 46) desde el punto de vista de la antropología lingüística:

Culture includes material objects such as the umbrella and ideational objects such as belief systems and linguistic codes. Both material and ideational structures are instruments through which humans mediate their relationship with the world. [...] the Subject or human actor can culturally exist and function only as a participant in a series of habitual activities that are both presupposed and reproduced by his individual actions. [...] culture is neither something simply external to the individual (e.g. in rituals or symbols handed down by older members of the society) nor something simply internal (e.g. in the individual mind). Rather, it exists through routinized action that includes the material (and physical) conditions as well the social actors' experience in using their bodies while moving through a familiar space. [...] If the world is held together by communicative acts and connected through communicative channels, to speak means to choose a particular way of entering the world and a particular way of sustaining relationships with those we come in contact with. It is then through language use that we, to a large extent, are members of a community of ideas and practices.

2.6 La establecida dicotomía Cultura con mayúscula frente a cultura con minúscula

La aproximación al concepto de cultura en relación con la comunicación humana ha adoptado desde los años setenta del pasado siglo muchas figuraciones. Brooks (1973: 82 y ss.) habla de cultura formal frente a cultura profunda, conceptos que fueron posteriormente integrados en la teoría de la enseñanza-aprendizaje de lenguas por Stern (1992: 208), denominándolos «Cultura con C mayúscula» y «cultura con c minúscula»³⁶. La «cultura con c minúscula» abarca

36 Goodenough (1971/1972: 236–238) al afirmar que «la Cultura de una sociedad (la escribiremos de aquí en adelante con C mayúscula) es, pues, una organización compleja de tradiciones separadas y de sus partes constitutivas» y al definirla como «el sistema global de culturas públicas mutuamente ordenadas pertenecientes a todas las actividades que se desarrollan dentro de la sociedad», y considerando que las culturas públicas de un grupo son las versiones individuales del sistema o los sistemas de normas que los miembros de un grupo esperan que los demás utilicen como sus culturas operativas en las distintas actividades en

2. CULTURA Y LENGUA: Aproximaciones a un concepto de cultura

el modo de vida de un grupo determinado. La «Cultura con C mayúscula» engloba los productos relacionados con las Artes que incluyen ceremonias, danzas, templos... y con los productos cotidianos como la comida y la moda, los medios de transporte, etc. Según Shaules (2015: 85) comprende todo aquello que «can be captured by a camera or written about in a Wikipedia entry»³⁷. Este tipo de cultura de erudición ha sido durante mucho tiempo la única meta cultural de toda clase de lengua extranjera o segunda lengua³⁸. Montiel Alafont (2015: 68) comenta al respecto:

Es aún frecuente encontrar en las estanterías libros de texto en los que el «componente cultural» se reduce a una sección dedicada a informar sobre costumbres y vida cotidiana en los países de referencia, casi nada más que un remate ornamental para cada unidad didáctica.

Por otra parte, no se trata de relegar dichos conocimientos culturales ni del libro de texto ni de la clase de idiomas, más bien habrá que ajustar su enseñanza a las prácticas que se quieran llevar a cabo.

Miquel López (2004a: 516 y 2004b) retoma la nomenclatura de cultura con c mayúscula y con c minúscula y la redefine diciendo que «Cultura con mayúscula» es el término que abarca la noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc.; es la cultura por excelencia (la misma autora la denomina también cultura legitimada). La cultura con c minúscula o, según Miquel López y Sanz (2004: 82), «cultura a secas» abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido.

Poyatos (1994: 27) distingue entre «cultura activa» y «cultura pasiva». La segunda consta, por ejemplo,

que se tratan mutuamente, denomina exactamente lo contrario a lo que la tradición científica ha aceptado como «Cultura con c mayúscula». Quizá se deba a él, no obstante, la inspiración para tales nomenclaturas.

37 La categorización de una cultura vista así, es medible y admite clasificaciones entre personas más o menos cultas.

38 Entre las propuestas para separar los conocimientos de lengua y cultura e introducir esta última en forma de cultura fáctica y erudita en la clase de lengua extranjera se encuentran, entre otras, la de Fichou (1979), Melde (1987) y Starkey (1991).

de toda clase de artefactos y de caminos, templos, etc., de un pueblo ya desaparecido, sumidos en un estado permanentemente estático en el cual nadie usa esos elementos culturales como en una cultura activa, es decir, haciéndolos «vivir», asociándolos a la mente que los creó y les asignó funciones concretas, usándolos en un intercambio personal de ideas y bienes materiales. Es decir, se trata solo de un material cultural muerto que sugiere una dimensión cultural, pero carece de lo que lo convertiría en un continuo dinámico: la gente en una constante interacción con miembros de su especie, con especies inferiores y con su medio ambiente.

Windmüller (2011: 19), dentro del contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, distingue entre «cultura erudita» y «cultura cotidiana»: la primera se refiere a los conocimientos científicos, técnicos, usos religiosos, fenómenos sociales, hábitat, la geografía de un país, la literatura, las bellas artes, la historia, etc.; la segunda a los conocimientos explícitos contenidos en las interacciones verbales entre los miembros de la misma cultura y las longevas convenciones específicas de prácticas sociales (comportamientos no verbales, reglas de cortesía, proxémica, etc.).

Dentro del concepto socio-antropológico de cultura («cultura con c minúscula» y otras nomenclaturas³⁹) y desde el punto de vista de los estudios de comunicación intercultural, el Grupo de Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales (CRIT, 2007: 26) distingue dos tipos de cultura: la material y la comunicativa. La cultura material

se refiere a aspectos como la vestimenta, la cocina, la casa, el trabajo, las fiestas, etcétera. Evidentemente, el hecho de que los interlocutores no compartan una serie de informaciones básicas a este respecto puede originar una serie de problemas comunicativos. [...] La cultura comunicativa se manifiesta básicamente en las formas de conversar, en las

39 Otros sinónimos de la dicotomía Cultura/cultura son los recientes *surface culture* frente a *deep culture*, cultura visible frente a cultura invisible o cultura explícita en contraposición a cultura implícita. En didáctica de las lenguas extranjeras está muy extendida la visión de cultura basada en el modelo iceberg, esta última muy criticada por su carácter no fluido (cf. Bennett, 2013).

2. CULTURA Y LENGUA: Aproximaciones a un concepto de cultura

formas de interactuar. Los individuos de cada cultura, dependiendo básicamente de factores de organización social, tienen su forma característica de gestualizar, de intercambiar los turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores, de abordar los temas delicados, etcétera.

Este grupo acentúa que los conflictos que pueden surgir por disparidades en la cultura comunicativa son mucho más «invisibles» u opacos e inconscientes que los que puedan presentarse en relación con la cultura material (cf. *ibíd.*).

2.7 Propuestas tripartitas

Existen asimismo y en relación con la enseñanza-aprendizaje de lenguas propuestas tripartitas del concepto de cultura⁴⁰. En la década de los ochenta del siglo pasado, Hammerly (1982: 513–515) distingue entre cultura informativa o fáctica, cultura conductual y cultura relativa a los logros. La informativa hace referencia a la información o hechos sociales, geográficos, históricos y demás que una persona instruida corriente conoce sobre su sociedad. La cultura conductual se caracteriza por representar la vida cotidiana y la manera típica en la que el individuo se comporta en una sociedad determinada. La cultura de logro se concentra en los productos artísticos y literarios de una sociedad. Hammerly señala que en la enseñanza-aprendizaje de lenguas el énfasis debe ser puesto en

40 Miquel López y Sans Baulenas (2004) proponen a principios de los años noventa del pasado siglo tres «dialectos» de lo que se entiende por cultura: Cultura con C mayúscula, cultura con c minúscula y cultura con k. Esta última hace referencia a usos culturales que no concuerdan con la cultura estándar y que, por tanto, no son compartidos por todos los hablantes (p. ej.: el argot, el uso de la lengua hecho por los jóvenes, etc.) (cf. Campbell, 2008: 17; Miquel López, 2004a; 517; 2004b). A nuestro entender, dicha «kultura con k» está ya integrada dentro de la llamada *cultura con c minúscula* o *cultura socio-antropológica* por representar una subcategoría de la misma. Fernández (2009: 244), relacionando de igual modo los conocimientos culturales con la teoría de los saberes del MCER sostiene que «la Cultura con mayúsculas se relaciona con el “saber”, es decir, el conocimiento declarativo; la cultura a secas, con el “saber hacer” y la kultura con k, con una especie de “saber dónde y cuándo” –claro que siempre teniendo en cuenta la estrecha interrelación que existe entre las tres». Difiere, por tanto, esta autora del concepto de kultura con k planteado por Miquel López y Neus Sans Baulenas (2004), estableciendo un paralelismo entre este y el contexto o la situación en que ocurre un acto comunicativo (y, por ende, cultural). Ello no varía, desde nuestro punto de vista, el hecho de integrar esta tipología de subcultura a la cultura con c minúscula.

la denominada cultura conductual, especialmente en todo aquello que se refiere a fórmulas conversacionales.

Los Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el siglo XXI (*National Standards in Foreign Language Education*, 2006: 36 y ss.) diferencian, dentro del concepto de cultura, entre perspectivas, productos y prácticas (las llamadas tres P). Las perspectivas culturales incluyen las creencias populares, los valores y actitudes así como las suposiciones corrientemente compartidos por los miembros de una comunidad. Los productos de una cultura son tanto tangibles (p. ej. pinturas, obras literarias o un par de palillos chinos) como intangibles (p. ej. tradición oral, rituales, sistemas de educación, etc.). Las prácticas culturales comprenden patrones de comportamiento aceptados por una sociedad y otros aspectos procedimentales de la cultura como ritos de paso, uso de las formas de discurso, etc. (cf. Tang, 2006: 89–90). En esta tríada se plasman los ya establecidos conceptos de Cultura con C mayúscula y cultura con c minúscula, equivaliendo los productos a la primera y las perspectivas y las prácticas a la segunda.

Giovannini *et al.* (1999: 35), basándose en una reflexión de Riley, presentan la cultura como algo que se desarrolla en tres ámbitos: «saber qué» (conocimientos políticos o religiosos, educación, historia, geografía, etc.), «saber sobre» (los sucesos, acontecimientos y preocupaciones de una sociedad) y «saber cómo actúa y habla una sociedad» (p. ej. cómo llama por teléfono, cómo baila, cómo agradece, saluda, cuenta una historia, se comunica con sus superiores, etc.). Según estos autores y autoras el «saber qué» equivale a la Cultura con C mayúscula.

2.8 Cultura fluida frente a cultura estática

Las perspectivas expuestas anteriormente presentan en mayor o menor grado la cultura como una unidad cohesionada, homogénea, bien definida, uniforme, estática y adscrita a un territorio determinado, sin importar si se trata de una cultura o subcultura. Parten de la base de que una cultura comprende un determinado número de individuos que se consideran como miembros de esta, que

2. CULTURA Y LENGUA: Aproximaciones a un concepto de cultura

tienen interiorizados sus valores, creencias y modos de vida, y que comparten los mismos conocimientos culturales –entre ellos la lengua– con el resto de las personas pertenecientes a la misma cultura. Este enfoque cometería, según Bayart (2002), citado por Liddicoat y Scarino (2013: 20), tres errores: presenta la cultura como un corpus de representaciones atemporales e invariables, acepta la existencia de límites perfectamente recortados y define el concepto apoyándose en orientaciones políticas. A ello cabe añadir la consideración del tratamiento hecho por la tradición etnoantropológica de la cultura como «sociedad de pequeña escala» (cf. Hannerz 1992: 41 y ss.), típica de sociedades «primitivas», que ha venido sirviendo como prototipo de estudio de la cultura en estos ámbitos. En ellas, sus miembros conviven en un mismo territorio limitado geográficamente, interactúan básicamente solo entre ellos, el intercambio cultural sucede de forma automática y la externalización cultural es transparente. Jæger (1999: 72) afirma que «die fehlende Komplexität der <small-scale-societies> erweckt die Vorstellung, dass man überall auf <cultural sharing>, d.h. kulturelle Gemeinsamkeit stößt, auch in Kulturen, die nicht als <small-scale-societies> charakterisiert werden können».

El modelo constructivista de cultura rechaza el concepto de cultura como unidad y se basa en la visión antiesencialista de la cultura, considerada como algo que se crea y remodela a través de actividades sociales renovadoras y por el carácter interactivo de la comunicación. Es en las llamadas culturas complejas –en contraposición a las de pequeña escala–, caracterizadas por su diversidad cultural, alto desarrollo tecnológico e incorporación en la sociedad internacional, donde se hace más palpable el carácter dinámico y fluido de la cultura (cf. Ambadiang y García Parejo, 2011: 309; Knapp, 2008: 83; Sewell, 1999: 54). El construccionismo y antiesencialismo explican la razón del constante cambio de las culturas al comprender la cultura como un proceso que van forjando los individuos y no como algo que estos ya poseen⁴¹. La cultura, por tanto, se construye de manera continua –hecho que se contradice con una descripción esencialista– y su futuro es incierto (cf. Elsen y St.-John, 2007: 25).

41 Como indica Nauta (1992: 10): «está claro que ningún español posee la cultura española ni puede poseerla».

En la cultura, por tanto, πάντα ῥεῖ καὶ οὐδὲν μένει. Poyatos (1994: 26) corrobora a Heráclito al afirmar que la cultura activa (a diferencia de la cultura de erudición) comporta un continuo dinámico basado en hábitos aprendidos y causado por la interacción y el intercambio de los individuos. Estos conocimientos aprendidos y heredados se van filtrando dentro de la cultura en este proceso interactivo y van cambiando la cultura que, a su vez, debido a los nuevos cambios, los emite, percibe e interpreta bajo nuevas premisas y puntos de vista. La cultura es dinámica y emergente, pues mana de las acciones de individuos y, en concreto, de los actos en que estos utilizan el lenguaje.

2.9 Cultura como caja de herramientas

Evadiendo el estructuralismo y la perspectiva de la cultura como sistema de símbolos y lejos de verla como algo lógico, coherente, compartido, uniforme y estático, Sewell (1999: 44–45) la considera como un conjunto de prácticas sociales o kit de herramientas compuesto de un repertorio de estrategias de acción e insta en calificarla de «sphere of practical activity shot through by willfull action, power relations, struggle, contradiction and change».

Las prácticas sociales no constituyen por sí mismas *conditiones sine quibus non* para la pertenencia a un grupo social, ya que no pueden existir como organismos coherentes de conocimientos, creencias o valores que se transmiten entre los grupos, sino que más bien se despliegan en la participación en el grupo y cada individuo tiene acceso a un número superior de prácticas o estrategias de acción de las que se requiere para participar en un grupo determinado. Cualquier individuo es capaz, pues, de participar en múltiples culturas empleando prácticas que se adapten al contexto en cuestión para construir actos en diferentes grupos sociales (cf. Liddicoat y Scarino, 2013: 21).

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia pragmática

«Wer heute von
«Kompetenzmodellen» redet,
der muss sagen, was er unter
Kompetenz versteht.»

(Schröder, 2007: 290)

3.1 Competencia

En el campo de la psicopedagogía se equiparan todavía muchas veces las competencias con los objetivos de enseñanza observables, otras se las identifica con la *performance* (solo conmensurable indirectamente), o incluso se las asimila a habilidades de carácter genérico que posee potencialmente todo ser humano (similar a la competencia lingüística chomskiana), capaces de producir un número infinito de acciones no programadas (cf. Perrenoud, 2011: 23–25). En otros ámbitos el concepto de competencia (empleado en innumerables contextos y bajo diferentes denominaciones) ha venido siendo hasta ahora una bandeja repleta de malentendidos y de constantes alteraciones o redefiniciones hasta el punto de convertirse en una noción un tanto confusa, amplia y, en todo caso, maleable, cuya significación aparece como desvalorada, por lo que tenemos la impresión de encontrarnos ante un camaleón conceptual (cf. Dolz y Ollagnier, 2000: 7; Harden, 2011: 75; Le Boterf, 2010: 15).

La competencia puede ser vista como algo que puede descomponerse en partes (visión analítica) o como proceso. En el primer caso, y como sugiere Le Boterf (2010: 55), tanto las y los ergónomos como las y los formadores contemplan la competencia como una suma de saberes, de saber hacer y de saber estar; definir competencia equivale, en este sentido, a enumerar y formular listas de conocimientos (en algunas ocasiones incluso solo declarativos).

Todavía hoy día son numerosas las investigaciones que atestan cómo en la mente de las y los estudiantes están estacionados infinidad de conocimientos. Crahay (2006: 100) constata que «aujourd’hui encore, beaucoup d’élèves donnent la preuve qu’ils maîtrisent des connaissances mathématiques et/ou scientifiques pour réussir les épreuves scolaires, mais ne les mobilisent pas pour résoudre un problème de la vie quotidienne». Es decir, aunque los conocimientos y las competencias no se oponen los unos a las otras, la competencia se reduce aún para muchos a la exteriorización o movilización de saberes o a la suma de aptitudes, valga aquí la metáfora utilizada por Le Boterf (2010: 56): en el mejor de los casos como piezas de Lego. No obstante, no debemos caer en la equivocación de pensar que el desarrollo de competencias no pretende una transmisión de conocimientos (sean estos implícitos o explícitos), fruto tanto de la experiencia personal, del sentido común o heredados de la comunidad cultural al que uno pertenece, puesto que toda acción los requiere. En este sentido, Perrenoud (2011: 7) define *competencia* como

une capacité d’agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s’appuie sur des connaissances, mais ne s’y réduit pas. Pour faire face, le mieux possible, à une situation, nous devons en général mettre en jeu et en synergie plusieurs ressources cognitives complémentaires, parmi lesquelles des connaissances. Ces dernières, au sens courant de l’expression, sont des représentations de la réalité, que nous avons construites et engrangées au gré de notre expérience et de notre formation.

Aprender no equivale a acumular datos, ni a correspondencias de tipo conductista o a un simple aprendizaje memorístico o por repetición. De hecho,

el uso del término «competencia» es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que estos puedan ser aplicados en la vida real (Zabala y Arnau, 2008: 19).

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

El concepto de competencia va más allá del conocimiento declarativo (estático), típico de los sistemas educativos del siglo XIX y principios del XX, e incluye la puesta en acción de dicho conocimiento, junto a las capacitaciones y las disposiciones, es decir, el conocimiento procedimental (dinámico), pues solo este podrá servir para la resolución de tareas y problemas⁴². *Ipsa facto*, el carácter analítico confiere al concepto de competencia un estatismo que no se corresponde con su naturaleza procedimental, pues, como cualquier proceso dispone de fases sucesivas: de engranajes o redes que conciertan determinados conocimientos o recursos⁴³ llevados a cabo por un individuo con el fin de realizar algo en concreto.

Por lo que a la didáctica se refiere, se sabe que no puede darse una repetición de una actuación o comportamiento en sentido estricto. Desde este punto de vista, al definir de forma general la competencia, Abendroth-Timmer *et al.* (2011: 11) hablan de «una situación nueva»: «Allgemein wird unter <Kompetenz> verstanden, dass eine Person aufgrund ihrer Fähigkeiten, ihres Wissens, ihrer Einstellungen etc. auf die Anforderungen einer neuen Situation reagieren kann».

Según Bastien (1997: 8) el o la experto –la competente– es aquella persona que debe razonar menos y es capaz de activar conocimientos pertinentes y funcionalmente estructurados (p. ej. esquemas causales, categorías conceptuales). En otras palabras, es aquella que no solo domina situaciones determinadas, sino que logra afrontar con éxito situaciones nuevas, anteriormente desconocidas, transfiriendo «lo aprendido en una situación concreta a otras situaciones distintas» (Álvarez Angulo, 2010: 34) en base a unos esquemas de actuación⁴⁴

42 La clasificación dada por la mayoría de autoras y autores del ámbito de las Ciencias de la Educación de estos dos tipos de conocimiento puede parecer dicotómica. Cabría quizá mentar el «conocimiento condicional» (que incluye tanto al declarativo como al procedimental y que nos revela el momento y la razón de hacer una cosa y no la otra, es decir, que establece la validez del conocimiento procedimental) y el «conocimiento funcional» (que parte del conocimiento declarativo y lo transforma en acción, fundamentándose en la experiencia del individuo).

43 Según los autores consultados son también llamados capacidades, disposiciones, conocimientos o componentes.

44 Según Perrenoud (2000) la transferencia evoca un desplazamiento del conocimiento del lugar de su construcción al lugar de su uso sin que exista ningún tipo de transformación, mientras que la movilización hace hincapié en la actividad del sujeto. El concepto de transferencia implica un conocimiento transportable, no siéndolo: el conocimiento es el producto de una construcción inacabada y que depende generalmente del contexto. Otra diferencia clave es que la movilización de conocimientos no admite la existencia de analogías estrictas entre situaciones pasadas y actuales, con ello cubre la creación de reacciones originales y no la simple reproducción rutinaria que proviene de una coordinación de recursos múltiples y heterogéneos.

que se han recopilado y que se pueden aplicar a otras tareas y a problemas reales en escenarios distintos. Para llegar a comprender a qué nos referimos cuando hablamos de «esquemas de actuación»⁴⁵ dentro del proceso de aprendizaje debemos citar a Piaget (1977: 354): «il existe des schèmes, (c'est à-dire précisément des totalités organisées dont les éléments internes s'impliquent mutuellement) ainsi qu'une opération constitutive de ces schèmes et de leurs implications, qui est l'assimilation».

Aunque se ha intentado equiparar el término de competencia con el de esquemas de actuación, para Perrenoud (2011: 30) la competencia, más que un esquema, es una orquesta cuyos instrumentos son esquemas. La diferencia entre una y otro la explica este autor del modo siguiente:

Un schème est une totalité constituée, qui sous-tend une action ou une opération d'un seul tenant, alors qu'une compétence d'une certaine complexité met en œuvre plusieurs schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action, qui sous-tendent des inférences, des anticipations, des transpositions analogiques, des généralisations, l'estimation de probabilités, l'établissement d'un diagnostic à partir d'un ensemble d'indices, la recherche d'informations pertinentes, la formation d'une décision, etc. (ibíd.).

Son justamente dichos esquemas, basados en operaciones muy complejas, los responsables de la movilización de conocimientos, pautas de conducta, información, responsables de hacer frente a una situación determinada. Dada la imposibilidad de situaciones clónicas es necesario inferir y para ello son necesarios esquemas basados en unicidades. Tras encontrarse con una situación el individuo la analiza e intenta buscar situaciones similares que ya ha experimentado; una vez los ha cotejado, escoge el esquema de situación que más se adapta a la situación encontrada y procede a modificarlo en mayor o menor grado activando destrezas, capacidades y competencias (véase fig. 1).

45 Para Perrenoud «esquemas de pensamiento», para Monereo «repertorios de acción», para Le Boterf y Tremblay «esquemas operativos u operacionales» (Cf. Zabala y Arnau, 2008: 47).

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

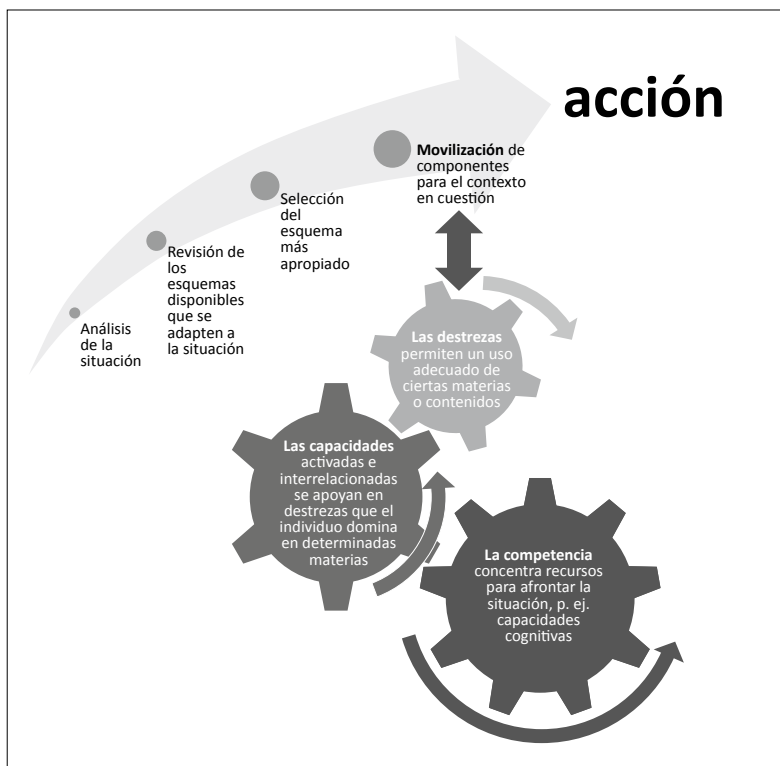


Fig. 1: Mecanismos que intervienen en la ejecución operaciones muy complejas, los responsables de la movilización de conocimientos, pautas de conducta, información.

En este punto de vista coinciden la mayoría de autoras y autores al concebir la idea de competencia (Álvarez Angulo, 2010: 34; Beckers, 2002: 57; Carette, 2007: 54; Crahay, 2006: 98; Le Boterf, 2010: 103–104; Ovando, 1993: 24–25; Perrenoud, 2000: 19; Rychen y Salganik, 2001: 4). Contemplada de este modo, la competencia resulta una estructura de carácter cognitivo, afectivo y actitudinal, aprendida y relativamente estable mediante la cual el individuo puede llegar a dominar con éxito futuras instancias o tareas, sean estas predecibles o no (Vollmer, 2010: 373). La predictibilidad o la falta de ella motivan que cada variable de una competencia deba basarse en las exigencias que requiere una

situación concreta, es decir, un contexto determinado. El papel del contexto es, por lo tanto, de gran importancia, pues la realización de acciones competentes depende siempre de una situación contextual concreta: una esfera social, un espacio interpersonal, una dimensión profesional, etc. La competencia no es más que la acción del individuo en situación y pasa, por lo tanto, a ser una capacidad susceptible de crear su potencial solamente en contexto.

En el marco de las Ciencias de la Educación, Jonnaert (2003: 31) sintetiza varias definiciones dadas por diversos autores con las siguientes palabras: «une compétence fait au minimum référence à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès». Beckers (2011 : 59) reformula y completa esta definición del siguiente modo:

on définira donc la compétence comme la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes)⁴⁶ et externes pour faire face efficacement a une famille de tâches complexes pour lui.

Los *Estándares de Educación (Bildungsstandards)* de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *länder* de la República Federal de Alemania (2004) se decantan por este punto de vista psicopedagógico y recogen incluso la definición de Weinert mencionada anteriormente. La misma línea sigue la Comisión Europea, aunque mudando un tanto la nomenclatura, al referirse en el *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (MEC) del año 2009 al constructo que aquí nos atañe. En su Anexo

46 Ya hemos hablado del tratamiento y de la importancia jerárquica que se da a los conocimientos (*savoirs*), así como de las actitudes al comentar la definición de competencia dada por Weinert. Por lo que respecta al saber hacer, Perrenoud (2011: 34) nos advierte del peligro que encierra la ambigüedad del término, puesto que puede designar el conocimiento procedimental (*savoir comment faire*), el hábito como resultado de un «adiestramiento» intensivo de una actividad compleja (*savoir y faire*) o una competencia elemental, generalmente una acción manual. Este autor se decanta por la segunda acepción puesto que el saber hacer no siempre puede ser siempre asociado a una actividad práctica (aunque puede derivar de ella); además cualquier *savoir faire* es una competencia, pero una competencia puede ser más compleja, abierta o flexible que un saber hacer. Finalmente justifica su posición argumentando que un saber hacer puede funcionar como fuente de movilización de una competencia de nivel superior. De este modo, se opone a considerar, como lo hace Boterf, que el saber hacer equivale a un «saber movilizar»: «Une compétence présuppose l'existence de ressources mobilisables, mais ne se confond pas avec elles, puisqu'au contraire elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe» (ibid.: 35).

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

primero, la competencia como proceso viene conceptualizada como destreza, es decir, como «habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas»; la competencia que hasta ahora hemos calificado como analítica equivale a lo que el MEC denomina conocimiento («resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio concreto»). Por competencia entiende el MEC la «demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal» (Comisión Europea, 2009: 11).

Por su parte, el Consejo de Europa formula a principios de este siglo en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) la definición de competencia con las siguientes palabras: «Las <competencias> son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (Consejo de Europa, 2002: 20).

Aunque, acaso a primera vista, comporte tal definición una índole analítica o sumativa, lo cierto es que se nos presenta manifiestamente como proceso, al haber leído con anterioridad que las competencias son «(conocimientos, destrezas, actitudes) que desarrollan los usuarios de una lengua en su utilización y que los capacita para responder a los desafíos que presenta la comunicación con sus límites lingüísticos y culturales» (íbid: 7). De este modo, podríamos decir que esta guía para la enseñanza y aprendizaje sitúa *grosso modo* el conocimiento declarativo (*savoir*) a la altura de lo que el MEC denomina conocimiento, las destrezas y habilidades (*savoir-faire*) al nivel de las destrezas, y la competencia al de la competencia existencial (*savoir-être*). La capacidad de aprender (*savoir-apprendre*) del MCER formaría parte tanto de las destrezas como de la competencia del MEC. Llorián (2007: 52) al profundizar en el concepto de competencia que nos brinda el MCER, deshila los integrantes de la competencia en mentales, procedimentales, emocionales (o actitudinales) y metacognitivos (o estratégicos) y los emplaza en los sectores operativos de las estructuras cognitivas, de la actuación, del comportamiento (gestión de las propias emociones y actitudes) y del comportamiento metacognitivo y estratégico (encargado de la movilización consciente y coordinada).

Llegamos, pues, a la conclusión de que la competencia no es una propiedad sino un proceso, y desde este punto de vista contradice la afirmación de la competencia o incompetencia en un determinado ámbito de un individuo. Precisamente como proceso hay que contemplarla como un continuo entre la actuación menos competente y la más competente (cf. Zabala y Arnau, 2008: 49).

El proceso al que llamamos competencia

- aspira a la solución de un problema o ejecución de una tarea –con los cuales la persona se encontrará en su futuro– de manera eficaz y socialmente aceptable;
- es llevado a cabo por una persona o grupo de personas;
- se da en una situación contextual determinada, que no es más que el reflejo de la representación mental («esquema de actuación» preexistente) que el individuo en cuestión asocia con este contexto. La representación mental viene dada por determinados esquemas de actuación, que permiten la reproducción de lo equivalente (asimilación) así como la reordenación, y selección (acomodación a la nueva situación) de recursos que el individuo considere más eficaces. No se trata de una mera yuxtaposición de recursos, sino de la formación de una red o engranaje operativo de los mismos;
- tiene lugar a través de la movilización de un esquema previo, la persona activa asimismo una serie de *savoirs* (declarativo o conceptual, procedimental, condicional o instrumental, social, actitudinal, estratégico), de capacidades y de habilidades o destrezas adecuados para realizar la tarea.

3.2 Competencia comunicativa

El MCER en su capítulo quinto contempla dos bloques de competencias que el alumnado debe activar y movilizar y que los y las responsables de la enseñanza deben considerar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras o lenguas adicionales: las competencias generales del individuo y

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

las (sub)competencias que integran la competencia comunicativa. Las primeras se refieren a los conocimientos declarativos y procedimentales sobre el mundo (generales y socioculturales), la conciencia, destrezas y habilidades interculturales, la competencia existencial o las estrategias de aprendizaje del estudiante, que pueden muy bien tener lugar asimismo en otras disciplinas de enseñanza distintas a la clase de lengua extranjera.

Este trabajo se centra en la competencia comunicativa, en primer lugar, por ser una meta tradicionalmente reconocida en los distintos ámbitos de enseñanza⁴⁷; en segundo lugar, para marcar la frontera entre esta y la competencia intercultural o, incluso, la competencia comunicativa intercultural. En tercer lugar, para justificar la ubicación de la competencia pragmática en ella y no en otro tipo de competencias.

Se procede a continuación a una revisión general de las propuestas del constructo de la competencia comunicativa.

3.2.1 La competencia lingüística de Chomsky

El concepto de competencia lingüística fue introducido por Noam Chomsky en su tesis doctoral (1967) como la capacidad de producir una cantidad infinita de acciones que todavía no han sido previstas, es decir, de crear repetidamente enunciados que no figuran en ningún inventario mental gracias a un conocimiento tácito de la estructura de la lengua, algo inconsciente e implícito (cf. *ibíd.*: 4).

El individuo que pone en práctica la competencia lingüística chomskiana se ubica en una comunidad lingüística homogénea, sabe su lengua perfectamente y no le afectan condiciones sin valor gramatical; no se trata pues, de una

47 En algunos libros de texto de español como lengua extranjera para el contexto escolar alemán se suele confundir o mezclar las competencias comunicativas con las acciones o actividades de lengua. Así, en *Puente al español* (Feist *et al.*, 2012) al principio de cada lección bajo la rúbrica «Kommunikative Kompetenzen» encontramos: describir una foto, presentar un país, deletrear, preguntar por el origen, contar hasta 30, decir donde uno vive, expresar la fecha, decir lo que uno está haciendo en este momento, hacer propuestas, expresar cantidades, etc. En *Contigo* (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 3) se definen como «competencias» el leer, escuchar, escribir y comunicar. La falta de claridad en la definición de lo que se entiende por competencia dentro de la didáctica de las lenguas en el contexto alemán se da probablemente por la equiparación de las llamadas por el MCER actividades de lengua con las *funktionale kommunikative Kompetenzen* definidas por los *Bildungsstandards* alemanes (cf. Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los estados de la República Federal de Alemania, 2012: 12).

persona de carne y hueso, sino de una persona ideal (ibíd.: 3) y monolingüe, y, por lo tanto, como sugiere Taylor (1988: 153)

If competence is something which characterizes individuals, it follows that it has an *absolute* quality and that no comparison is involved or is even possible. In other words, competence is a property of the individual, similar to the color of his or her eyes or hair. It is something that is *given*.

La competencia chomskyana se distingue, a su vez, de la que manejamos en la enseñanza de las lenguas en que no corresponde al uso de conocimientos ni al concepto de capacidad, habilidad o destreza, sino que equivale a conocimiento (*savoir*) (Chomsky, 1980: 59). Así, más allá de la esfera educativa donde hablamos de «conocimientos», vemos que ámbitos, como por ejemplo la psicología evolutiva, se basan en la división chomskyana de performance o actuación y se habla de competencia conceptual, procedimental y performativa (cf. Weinert 2001: 49), donde en pedagogía y didáctica se habla de conocimientos declarativo (*savoir*), procedimental (*savoir faire*) y la capacidad de aprender (*savoir apprendre*) o competencia estratégica.

Inspirándose en la clásica dualidad lingüística de Saussure, *langue* y *parole*⁴⁸, que aparece en su póstumo *Curso de lingüística general*, la competencia chomskyana se materializa en una performance concreta (Chomsky, 1967: 3) que, al exteriorizarse, deja de ser ideal, puesto que pasa a depender de otras instancias como, por ejemplo, el entorno sociocultural. Es decir, la performance es el uso eficaz de la lengua en un contexto específico (ibíd.: 4): es la actualización de la competencia. La situación contextualizada tiene una función clave, puesto que es necesaria para que el sujeto aplique una competencia.

Mientras que la competencia, como hemos visto, pasa a ser un fenómeno individual, la performance, aun dependiendo directamente de la competencia, se convierte en un fenómeno social⁴⁹. Por lo tanto, la primera equivale a algo

48 La segunda separa la lengua del habla. La lengua es un conjunto de signos y de las relaciones ya establecidas entre los mismos que corresponden a la gramática, mientras que el habla es el uso concreto de la lengua que hace cada individuo en una situación comunicativa determinada. La lengua es el hecho social, pertenece al grupo; el habla es un hecho individual.

49 Aunque Hymes (1972/1986: 271) contemple con escepticismo el contenido sociocultural de la teoría

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

todavía no activado, a una performance virtual; la segunda es la puesta en acción de la competencia. La competencia chomskyana es vista, pues, como algo estático (Chomsky 1980: 48 y 234, Schröder, 2007: 290), no como proceso.

3.2.2 Teoría etnográfica de la comunicación: Hymes

Dell Hathaway Hymes no ve en el postulado de Chomsky una respuesta que explique el carácter general de la lengua, al no incluir estas múltiples variables integrantes de la comunicación, sino solo las reglas morfosintácticas. De existir una competencia gramatical ideal, esta no es suficiente para la comunicación: «a person who chooses occasions and sentences suitably, but is master only of fully grammatical sentences, is at best a bit odd. Some occasions call for being appropriately ungrammatical» (Hymes, 1972/1986: 277).



Fig. 2: Esquema de la competencia comunicativa según Hymes.

Incluso las reglas gramaticales pueden aparecer incorrectas o requieren incorrección. De este modo, se aleja Hymes de las idealizaciones social e individual postuladas por Chomsky y se ampara en el principio medieval de *factum valet* (si algo ocurre es correcto, aunque esté prohibido por las reglas) (ibíd.: 286),

de la performance o actuación.

incluyendo asimismo usos que se alejan de la realidad (p. ej. la reiteración de todos los elementos lingüísticos de la pregunta al dar una respuesta). Para Hymes, pues, los aspectos gramaticales pasan a un segundo plano en el uso de la lengua.

Hymes (ibíd.: 280–281) reprocha a Chomsky el construir una teoría del lenguaje sin tener en cuenta elementos socioculturales, especialmente las pautas culturales y la acción social. En este contexto afirma que, para contemplar el lenguaje desde este punto de vista, habría que ir más allá de una teoría bipartita (competencia/actuación) que solo propone dos condiciones o criterios para el lenguaje: la gramaticalidad (asociada a la competencia) y la aceptabilidad (en relación con la actuación). Hymes postula una visión del lenguaje que va más allá de la teoría lingüística a la sazón vigente; se trata de una teoría que integre la lingüística dentro de la comunicación y, por ende, de la cultura.

Appropriateness seems to suggest that readily the required sense of relation to contextual features. Since any judgment is made in some defining context, it may always involve a factor of appropriateness, so that this dimension must be controlled even in study of purely grammatical competence (ibíd.: 285–286).

Lo dicho hasta ahora recapitula tres de los cuatro parámetros de la competencia comunicativa hymesiana: la forma o competencia lingüística, la realidad u ocurrencia en el mundo real y la adecuación o aceptabilidad. *Conditio sine qua non* para cualquier individuo viene dada por los factores físicos y medios de que disponga (el «hardware humano», el entorno, etc.). Estos constituirían lo que Hymes llama practicabilidad o factibilidad, la cuarta columna de la competencia comunicativa.

A diferencia de la dicotomía chomskyana competencia/actuación, Hymes considera como integrantes de la competencia tanto el conocimiento (tácito⁵⁰) como el uso (capacidad), y ambos están interconectados en mayor o menor grado con los cuatro fundamentos comunicativos que se acaban de mencionar (ibíd.: 282–283). Basándose en los planteamientos hymesianos Saville-Troike (2003: 18) nos ofrece la siguiente definición de competencia comunicativa:

50 Entendido como el conjunto de normas de comunicación de una comunidad de lengua determinada.

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

Communicative competence extends to both knowledge and expectation of who may or may not speak in certain settings, when to speak and when to remain silent, to whom one may speak, how one may talk to persons of different statuses and roles, what nonverbal behaviors are appropriate in various contexts, what the routines for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline, and the like – in short, everything involving the use of language and other communicative modalities in particular social settings.

La aportación de Hymes hace que la noción de competencia, especialmente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, deje de tener una base orgánica y se sustente en el contexto y en el potencial de adaptación a este por parte del individuo: se pasa de una noción innata de competencia a una susceptible de ser aprendida. Por lo tanto, cualquier planificación para fomentar tal competencia precisa de una planificación que tenga en cuenta estas premisas y no solamente lo más asequible para el discente –las destrezas lingüísticas–, es decir, que incluya de forma palpable la habilidad de apropiar dichas destrezas a las prácticas comunicativas y a las características de la situación en cuestión.

Aunque haya pasado casi un decalustro desde las primeras contribuciones hymesianas, todavía hoy sigue vigente la tradición, señalada ya con anterioridad por Kramsch (1999: 42), en el aprendizaje-enseñanza de lenguas de la supremacía de la lingüística en detrimento de la antropología. La comunicación se continúa considerando como un simple proceso de intercambio de comunicación sin tener en cuenta la cultura de las o los interlocutores. Este fenómeno, aparte de la impetuosamente enraizada herencia occidental del pensamiento del siglo XIX, se fundamenta asimismo en el empeño de querer medir y calificar la competencia de las y los aprendices. A partir de Hymes, la competencia

was now elevated from the level of an instrument for analysis to the level of an educational objective. There are two important implications associated with this process. The first one is the operationalization of a certain type of behavior, i. e. in order to achieve the educational goal this

had to be formulated. In other words, a hypothetical, communicatively competent native speaker had to be constructed in order to have some kind of yardstick against which the learners' progress towards communicative competence in the second language could be measured (Harden, 2011: 80).

3.2.3 La competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas: Canale

En 1983 Michael Canale enfoca la competencia comunicativa hacia la didáctica de las lenguas y moldea el constructo para tal fin teniendo como base la naturaleza de la comunicación, cuyas características son la interacción social, la impredecibilidad, la creatividad, el uso contextualizado textual y socioculturalmente, las limitaciones o evasiones psicocorporales, el propósito, la autenticidad⁵¹, la sumisión a la consecución del logro propuesto y la reducción de la falta de seguridad o incertidumbre (Canale, 1983: 4).

Para comunicar, el ser humano precisa de unos conocimientos (los saberes sobre el sistema lingüístico y su puesta en práctica) y destrezas (el modo en que dichos conocimientos se llevan a cabo); el conjunto de estos es para Canale la competencia comunicativa que, a su vez, no es la que se manifiesta en la comunicación real, precisamente debido a las mismas características de la comunicación (limitaciones psicocorporales o socioculturales, inautenticidad, etc.). A lo manifestado lo llama Canale comunicación real. Aunque este concepto nos recuerda al chomskyiano de actuación, fue precisamente esta la razón de la nueva denominación: acabar con la discusión sobre tal concepto, que ya empezaba a teorizarse excesivamente (especialmente tras la introducción de nociones como actuación fuerte y actuación débil por el mismo Chomsky).

El constructo de competencia comunicativa canaleano de 1983 se basa en el elaborado tres años antes con su colaboradora Merrill Swain⁵² y consta de cuatro

51 Canale (1983: 4) hace hincapié en que el lenguaje auténtico se opone al lenguaje inventado de los libros de texto.

52 En esta primera propuesta, Canale y Swain (1980:40–42) consideran como partes de la comunicación cinco tipos de reglas: gramaticales, socioculturales, discursivas, de ocurrencia y estratégicas. La competencia que rige las reglas de ocurrencia fue suprimida en la versión de 1983.

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

componentes o subcompetencias bien diferenciados: la gramatical o dominio del código lingüístico verbal o no verbal, la estratégica o dominio de las estrategias de comunicación, la discursiva⁵³ o facultad de combinar formas gramaticales y significados para lograr un texto unificado en diversos géneros y la competencia sociolingüística (véase fig. 3).

COMPETENCIA GRAMATICAL	COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	COMPETENCIA DISCURSIVA	COMPETENCIA ESTRATÉGICA
<ul style="list-style-type: none">• fonología• ortografía• léxico• morfología• sintaxis• semántica	<ul style="list-style-type: none">• uso adecuado de las formas• uso	<ul style="list-style-type: none">• cohesión• coherencia• entreteteje de elementos lingüísticos del texto trabajado	<ul style="list-style-type: none">• tácticas de compensación de errores• fomento del buen resultado de la comunicación

Fig. 3: Esquema de la competencia comunicativa según Canale.

3.2.4 Interacción de las subcompetencias comunicativas: Savignon

Al exponer su modelo de competencia comunicativa Canale polemiza sobre el carácter e índole de interacción de sus componentes (Canale, 1983: 12). Sandra Savignon propone en el mismo año un modelo hipotético que trata de dar explicación a esa cuestión (1983/1997: 48–50). Para esta autora la proporción de la competencia gramatical tiene el mismo peso que la sociolingüística.

3.2.5 Bachman: la habilidad lingüística comunicativa

Lyle Bachman (1990) nos brinda un marco de referencia desde el punto de vista de la evaluación de lenguas muy relacionado con lo que hasta la sazón se denominaba competencia comunicativa. Bachman no habla de competencia comunicativa sino de habilidad lingüística comunicativa. En su constructo,

53 «It is not clear that all discourse rules must be distinguished from grammatical rules (as concerns cohesion) and sociolinguistic rules (as concerns coherence)» (Canale, 1983: 10).

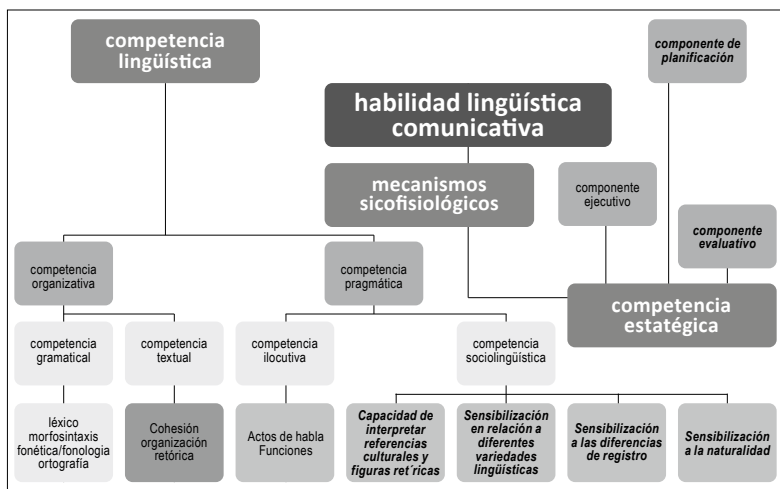


Fig. 4: Componentes de la habilidad comunicativa según Bachman.

conocimiento y competencia son metódicamente sinónimos (formas en la mente del o la hablante), hecho que lo acerca a Hymes y lo aleja de Chomsky al no limitarse a la competencia lingüística. La habilidad equivale al conocimiento (o competencia) más la capacidad para usarlo en la comunicación. En este sentido, no habla de competencia comunicativa, sino de habilidad lingüística comunicativa: «Communicative language ability (CLA) can be described as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use» (ibíd.: 84).

En el modelo de la habilidad lingüística comunicativa incorpora elementos rescatados de las funciones del lenguaje de Halliday, las relaciones entre texto y contexto de van Dijk y los factores socioculturales del contexto del habla de Hymes.

A raíz de un estudio empírico llevado a cabo por Bachman y Palmer en los años ochenta⁵⁴ (cf. Bachman y Palmer, 1982) cuyos resultados asociaban la

54 Para tal pesquisa los autores trabajaron con la siguiente división: competencia gramatical (morfología y sintaxis), competencia pragmática (léxico, cohesión y organización) y competencia sociolingüística (registro, autenticidad y lenguaje no literal).

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

morfosintaxis, el léxico, la cohesión y la organización discursiva, así como otros elementos de carácter sociolingüístico, Bachman subordina todos ellos bajo de rúbrica de «competencia lingüística» (1990: 85). La verificación empírica de la fusión de los elementos discursivos y socioculturales con los puramente lingüísticos quedaba cimentada (véase fig. 4).

3.2.6 La competencia comunicativa dentro de la educación general: van Ek

Para van Ek (1986) la competencia lingüística es muy similar a la gramatical de Canale y Swain, no obstante sugiere la primacía de esta sobre las demás al afirmar que «the basic component of communicative ability is, of course, linguistic competence» (1984:34), «linguistic competence has always been, and will remain, the very basis of communicative ability, no matter how much more may be involved in this ability» (ibid: 39). En su modelo no habla directamente de la competencia pragmática, sino que lo hace a través de las competencias sociolingüística, sociocultural y social.



Fig. 5: Esquema del modelo de competencia comunicativa de van Ek (1986).

3.2.7 El modelo para el profesorado de lenguas extranjeras de Celce-Murcia

El modelo de Celce-Murcia (2007) contempla dentro de la competencia comunicativa seis subcompetencias que interactúan constantemente entre sí: la discursiva, la estratégica, la sociocultural, la formularia, la interaccional y la competencia lingüística.

La competencia discursiva se refiere a la selección, secuenciación y planificación de palabras, estructuras y oraciones necesarias para lograr un mensaje unificado. Tal competencia abarca la cohesión, la deixis, la coherencia y la estructura genérica del discurso. La competencia formularia es, en este modelo, la contrapartida de la competencia lingüística. Mientras esta última se refiere a los elementos recursivos de la lengua, la primera engloba los bloques prefabricados de palabras (*chunks*) como las rutinas, colocaciones, dichos, marcos léxicos, etc. La competencia interaccional abarca la competencia accional (realización de actos de habla y procesos de interacción y transacción), la conversacional (turnos de palabra, apertura y cierre de conversaciones, interrupciones, etc.) y la competencia comunicativa no verbal y paralingüística. El modo en que se expresan mensajes de forma adecuada dentro de un contexto comunicativo se insertaría dentro de la competencia sociocultural. Celce-Murcia incluye aquí, además de factores de tipo sociocultural en general (las características de los participantes y sus relaciones con sus interlocutores, el bagaje cultural de su socialización), las estrategias de cortesía.

3.2.8 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

El conjunto de autores establecido por el grupo de trabajo, formado por J. L. M. Trim (director del proyecto), D. Coste, B. North y J. Sheils se encargaron de redactar el MCER a principios de este siglo; este coloca a la competencia comunicativa como objetivo del aprendizaje de cualquier lengua. En él, dicha competencia se compone de la competencia lingüística, la pragmática y la sociolingüística.

En su capítulo 2.1.2., el MCER define la competencia lingüística como los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones que se engloban dentro de las otras dos competencias. La competencia sociolingüística se refiere, según este documento del Consejo de Europa, a las condiciones socioculturales del uso de la lengua (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, y la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad). El uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o marcos es lo que el MCER considera como competencia pragmática.

3.3 Competencia estratégica y competencia comunicativa

La competencia estratégica es la capacidad de utilizar recursos lingüísticos, paralingüísticos, y extralingüísticos que lleven a una eficacia de la comunicación.

En ocasión se confunde la competencia estratégica con las meras técnicas de aprendizaje debido a que, como explica Martín Leralta (2009: 15), las perspectivas psicológica o técnico-cultural consideran esta estrategia como una operación de resolución de problemas o una técnica general adquirida durante la socialización para el manejo de la información. La dimensión didáctica, según la autora, la ve en cambio como una actuación preparada y proyectada, que el aprendiente puede utilizar.

No siempre se ha incluido la competencia estratégica dentro de la competencia comunicativa. Son Canale y Swain (1980: 30) quienes la introducen por vez primera con un carácter exclusivo para compensar la competencia comunicativa. Más tarde Bachman y Palmer (1996: 70) subrayan su carácter metacognitivo relacionado con las propiedades psicológicas individuales.

El MCER hace referencia a la competencia estratégica por sí misma, pero contempla tanto su carácter compensatorio como el metacognitivo bajo la rúbrica «estrategias de comunicación» (4.4.) y reconoce la necesidad de su estimulación al hablar de «aprender a aprender» (6.3.5.).

3.4 Competencia pragmática, *ubi es?*

Después de haber expuesto los modelos de competencia comunicativa más relevantes, observamos en todos la aparición de elementos pragmáticos dispersos entre una serie de competencias que no siempre coinciden en todos los paradigmas. Así, la competencia pragmática de Bachman no es la misma que para el MCER, por poner un ejemplo. Lo estricta y tradicionalmente lingüístico se solapa muchas veces con lo pragmalingüístico, y esto último con lo sociopragmático (véase fig. 6).

El MCER es el modelo que más influencia ejerce en la actualidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque cada autoridad, institución o profesional hace su propia lectura de él. Las competencias que rigen elementos puramente gramaticales y léxicos aparecen siempre tenidas en cuenta; lo mismo ocurre con elementos de tipo cultural que transmiten información de tipo declarativo (Cultura y Civilización). El problema lo constituyen otras, tanto lingüísticas como extralingüísticas, que no forman parte de la práctica didáctica tradicional.

A nuestro entender, y por lo que acabamos de explicar, el MCER resulta en algunos aspectos a día de hoy un tanto obsoleto, especialmente porque el *Marco de Referencia Europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2007: 5) afirma que la comunicación en lenguas extranjeras se basa en la habilidad, entre otros, de interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones en una determinada serie de contextos sociales y culturales. Por lo tanto, la interpretación en determinados contextos de la comunicación, es decir, la pragmática, es clave para la competencia comunicativa e *ipso facto* para la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera.

Tanto el constructo de competencia comunicativa que utiliza el MCER como los demás presentados anteriormente –a excepción quizás del modelo de Bachman–, presentan confusamente y crean inseguridad en el uso de conceptos como competencia sociolingüística, sociocultural, cultural, social, discursiva, funcional o pragmática. Es por ello necesario aclararlos y presentar una opción operativa para el concepto de competencia pragmática.

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

ELEMENTOS SOCIOPRAGMÁTICOS	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS		HYMES
	pragmalingüísticos	tradicionales y gramática textual	
adecuación	Forma		
	r e a l i d a d		
Competencia sociolingüística	Competencia sociolingüística	Competencia gramatical Competencia discursiva	CANALE
Competencia pragmática	Competencia pragmática	Competencia organizativa	BACHMAN
Competencia sociolingüística	Competencia lingüística		VAN EK
Competencia sociocultural	Competencia discursiva		
Competencia social	Competencia lingüística		CELCE-MURCIA
Competencia sociocultural	Competencia discursiva		
Competencia accional	Competencia pragmática		MARCO

Fig. 6: Elementos sociopragmáticos y lingüísticos en diversos constructos de competencia comunicativa.

3.4.1 La competencia sociolingüística

Dentro de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras la competencia pragmática es un concepto que se viene considerando hace relativamente muy poco. Lo más similar a esta fue llamado competencia sociolingüística. Ya en la década de los ochenta del pasado siglo, Kearney (1984: 166) defendía que la sociolingüística dentro del proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas permite determinar si el uso hecho por la o el estudiante del código en cuestión es apropiado o no. Para él, la o el usuario debía ser capaz de elegir las estructuras y los elementos léxicos más apropiados a contextos comunicativos determinados. El papel de la sociolingüística era el de ilustrar la autenticidad de la comunicación. Más tarde, Hymes (1972/1986: 280–281) postulaba una visión del lenguaje que iba más allá de la teoría lingüística a la sazón vigente; se trataba de una teoría que integraba la lingüística dentro de la comunicación y, por ende, de la cultura. De ahí que relacionara el criterio de aceptabilidad, como se ha visto, con las reglas sociolingüísticas del contexto en que se produjera la actuación (formas de tratamiento, sexo y edad o clase social de los y las interactuantes, uso de los pronombres, etc.).

Bachman (1990) considera la competencia sociolingüística como subcompetencia de la competencia pragmática que se centra en la habilidad de interpretar referencias culturales, detectar dialectos, variedades y registros, así como en la capacidad de ser consciente de la autenticidad de la lengua. Según este autor los conocimientos sociolingüísticos nos capacitan para la creación o interpretación de la lengua que se adecua a su uso en un contexto particular; ello presupone los conocimientos de convenciones que determinan el uso apropiado de dialectos y variedades, registros, expresiones auténticas o idiomáticas, referencias culturales y figuras retóricas (cf. Bachman y Palmer, 1996: 70).

Incluso documentos oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia del Estado español equipararon la competencia sociolingüística a la pragmática al definir la primera como «la capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992:15). Con todo lo dicho, no es de extrañar que el peso de la tradición de una competencia sociolingüística que trata de contener todo lo pragmático sea una agravante que reduzca la

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

competencia pragmática a otras como la competencia pragmlingüística o la competencia discursiva. Dicha tradición es probablemente la causa de que el MCER (2001) en su capítulo 5.2.2. incluya dentro de la competencia sociolingüística «el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular y las diferencias de registro)». Curiosamente, al final del mismo capítulo, describe al y a la aprendiz básica sociolingüísticamente competente como la que «sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua» y la que «se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales» y «en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento» así como la que sabe «realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.», entrando claramente en el campo de los actos de habla y de la cortesía, tanto sociopragmática como pragmlingüísticamente. Por todo ello, es comprensible la confusión creada entre las competencias sociolingüística, sociocultural, cultural, etnosociocultural, intercultural, transcultural y pragmática y la consideración de tales como sinónimos (cf. Guillén Díaz, 2002: 204; Zuskin, 1993: 167).

En la actualidad sigue siendo habitual guiarse por el modelo de competencias del MCER (cf. Fäcke, 2011: 120; Schumann, 2011: 67–68), sin embargo, otros autores han resituado la competencia sociolingüística distinguiéndola de la competencia sociocultural o pragmática en el solo campo del registro y de las variedades de la lengua dentro de la actividad comunicativa (cf. van Campernelle y Williams, 2012: 199).

Las competencias tradicionalmente consideradas extralingüísticas (pragmática, sociocultural, sociolingüística, intercultural) corren, pues, la misma suerte que tuvo la pragmática en sus primeros tiempos: resultan un cajón de sastre en la que se arroja todo aquello referente a lo lingüísticocultural porque no se sabe dónde ubicarlo exactamente. El mismo MCER hablando de la competencia sociolingüística declara:

Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el Marco de referencia, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la

competencia sociolingüística. [...] Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte (cap. 5.2.2).

Puesto que la sociolingüística es el estudio de la lengua vista como un fenómeno social y cultural, y dado que el estudio de la adquisición y del desarrollo de la sociopragmática de una lengua extranjera están sólidamente basados en sus aplicaciones de los constructos sociales y lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (cf. Hinkel, 2005: 260), ubicamos en nuestro trabajo la competencia sociolingüística dentro de la competencia sociopragmática, al describir esta la conexión entre la pragmática y lo social.

Visto todo ello, y en busca de una definición operativa para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, cabría considerar la competencia sociolingüística en su gran parte como subcompetencia de la competencia pragmática y, a su vez, tal como propone Moirand (1982: 20), a la competencia sociocultural como parte de la competencia sociolingüística (véase fig. 7), apoyándonos en la afirmación de Canale y Swain de que la competencia sociolingüística se entiende como el «conocimiento de las reglas socioculturales del empleo de la lengua» (Guillén Díaz, 2002: 203).

3.4.2 La competencia sociocultural y la competencia cultural

Aunque la competencia sociocultural, tal como la definen Celce-Murcia y Olshtain (2005: 731) y Celce-Murcia *et al.* (1995: 24) consiste en la información y conocimiento pragmáticos que influyen en la selección y secuenciación apropiadas de formas lingüísticas dentro de un contexto social y cultural comunicativo, esté claramente integrada en su gran parte dentro de la competencia pragmática, se confunde a menudo con esta debido al hecho de que se contemple muchas veces solo desde su punto de vista pragmalingüístico. Giovannini *et al.* (1999: 29) definen la competencia sociocultural como «el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos», y Celce-Murcia *et al.* (1995: 24) consideran como variables clave de la competencia sociocultural los

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

factores sociocontextuales (género, edad, estatus, distancia social, relaciones de poder y afecto), la adecuación estilística (estrategias de cortesía, diferenciación de géneros discursivos y registro) y factores culturales como el conocimiento de sociolectos, dialectos y consciencia transcultural.

González (2007: 106), al hablar de elementos socioculturales en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pone como ejemplo el grado de relación entre las o los interlocutores del acto comunicativo, el conocimiento del tiempo y duración de las intervenciones o el lugar en el que se producen las mismas, todos ellos, desde nuestro punto de vista, de carácter claramente pragmático.

Como se puede observar, muchos de los elementos clave que definen la competencia pragmática o la competencia sociolingüística se encuentran en estas definiciones, haciendo complejo el trazar delimitaciones claras entre dichas competencias.

Van Ek, al definir la competencia cultural mediante el grado de familiarización con el contexto sociocultural en que está situada una lengua (1986: 35) y al referirse a componentes directamente relacionados con el uso apropiado de lengua como interferencias culturales que van desde las equivalencias semánticas (palabras traducibles pero con otra connotación semántica), equivalencia contextual (p.ej. bar, al sol, desayuno, casa, etc. se interpretan de modo distinto), pasando por el lenguaje no verbal hasta los rituales (agradecer, saludar, despedirse, elogios, etc.) (ibíd. 59–63), introduce claramente elementos clave pertenecientes a lo que aquí se entiende por competencia pragmática en su definición de competencia sociocultural. Es más, este autor (ibid: 35) equipara la competencia sociocultural a lo que se denomina *Landeskunde* (Cultura y Civilización), mientras que otros la consideran como sinónimo de competencia lingüística o de competencia intercultural e incluso de competencia pragmática (Zuskin, 1993: 167).

Una consideración de la competencia cultural como la relacionada con datos pertenecientes a la Cultura con C mayúscula o conocimientos de erudición es desde nuestro punto de vista la más acertada por ajustarse, por una parte, de forma óptima al componente más cultural y menos lingüístico de la lengua y, por otra, por delinear de manera más clara la frontera con otras competencias como puede ser la pragmática.

3.4.3 La competencia discursiva

El MCER considera la competencia discursiva como parte o subcompetencia de la pragmática. Esta postura es compartida por otros autores (cf. Boxer, 2003: 52; González, 2007: 106) y viene confirmada por las definiciones de Marín (1997: 25) y de Atienza Cerezo *et al.* (2008) al incluir en estos conceptos como adecuación, situación comunicativa determinada e interpretación y relacionándolos con una comunidad sociocultural o de habla determinada. La competencia discursiva está a caballo entre las competencias sociales y las lingüísticas, y resulta, por tanto, complejo situarla dentro de la competencia sociopragmática o de la pragmalingüística. Aunque la coherencia, las macroestructuras o la disposición de las macrofunciones vengan a menudo determinadas también por factores de tipo socioculturales, creemos que el peso los elementos cohesivos, de las superestructuras discursivas y la organización secuencial de conversaciones y su interacción (pares adyacentes, asignación de turnos, etc.) decantarían la competencia discursiva al campo de la competencia pragmalingüística.

3.4.4 La competencia funcional

Müller-Jacquier (1999: 180) contempla la pragmática funcional como parte de la pragmalingüística y nombra como uno de sus objetivos principales la integración de la finalidad del enunciado y de la intención de los interlocutores en el análisis lingüístico.

Parte de la competencia funcional abarca según el MCER las micro y macrofunciones, así como los esquemas de interacción. En este trabajo contemplamos solo las primeras como integrantes de la competencia funcional, mientras que los últimos los situamos dentro de la competencia discursiva por lo argumentado anteriormente.

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

3.4.5 La competencia pragmática: modelos y definiciones

La competencia pragmática es indispensable para la comunicación, puesto que se basa en la interpretación de lo dicho. Un desarrollo insuficiente, deficiente o incluso su carencia lleva a la falta de comunicación o a una transmisión de información errónea. Un ejemplo de ello son las personas con síndrome de Asperger que, a pesar de tener un muy buen nivel cognitivo y lingüístico carecen de la facultad de poder ir más allá del código lingüístico (cf. Flores y Belinchón, 2005: 193–194 y Payrató, 2018: 67–68); el autismo de este tipo toma al pie de la letra lo que se dice y para comunicarse socialmente debe aprender las reglas pragmáticas de la cultura en la que se mueve (Faust, 2008). Otro ejemplo lo constituye el esfuerzo que se está haciendo en el campo de la inteligencia artificial para crear interactuantes que sean capaces de comunicar de forma humana; mientras que la competencia lingüística es de fácil trasposición en este ámbito, las investigaciones actuales se centran en la competencia pragmática (tanto verbal, prosódica, paraverbal, proxémica, etc.) (cf. Pezzulo, 2012). En este sentido Serra *et al.* (2000: 479) comentan:

Si nos fijamos en el caso de los ordenadores, por ejemplo, vemos que, si bien estos son capaces de analizar o producir frases correctas, les resulta sumamente difícil extraer un significado con sentido, puesto que les fallan los conocimientos generales y sociales que configuran cualquier texto. La posibilidad de que los ordenadores participen algún día en una conversación es todavía algo remoto.

Cinco son los elementos que se repiten a lo largo de las definiciones dadas por una serie de autores y autoras de lo que es la competencia pragmática:

- a) El contexto (Flores Salgado, 2011: 8; González, 2007: 106; Nuzzo y Gauci, 2012: 23; Payrató, 2010: 289; Thomas, 1983: 92).
- b) El componente sociopragmático (normas sociales que regulan la actuación lingüística en una determinada cultura [Nuzzo y Gauci, 2012: 23], «knowledge of rules of appropriate speech behaviour» [Boxer, 2003: 52],

- «Erkennen von sprachlichem Verhalten, das von den Erwartungen des Interaktionspartners abweicht» [Sarter, 2010: 92]).
- c) El componente pragmalingüístico (conocimiento de las formas lingüísticas asociadas a las múltiples manifestaciones de la actuación lingüística de la cultura en cuestión [Nuzzo y Gauci, 2012:23], «linguistic form based on the knowledge of an inventory of verbal schemata that carry illocutionary force» [Celce-Murcia *et al.*, 1995: 17]).
 - d) El uso adecuado de la lengua («capacidad para usar el lenguaje con unos valores y significados determinados» [Payrató, 2018: 65], «Fähigkeit zur angemessener Sprachverwendung» [Sarter, 2010: 92], «operar selectivamente» [Nuzzo y Gauci, 2012: 23], «el conocimiento de las condiciones que regulan el uso adecuado de la lengua» [Ramírez, 2001: 59]).
 - e) Expresar y comprender el intento comunicativo (Boxer, 2003: 52), es decir, la habilidad de implicar o interpretar el significado pretendido por el emisor con la interpretación del receptor (Cohen, 2003: 93). Ser pragmáticamente competente, es, en este sentido, «being able to go beyond the literal meaning of what is said or written, in order to interpret the intended meanings, assumptions, purposes or goals, and the kinds of actions that are being performed» (Ishihara y Cohen, 2010: 8).

Según ello podemos concretar la competencia pragmática como la capacidad de usar adecuada y selectivamente la lengua dentro de un contexto comunicativo social determinado y de lograr que la intención comunicativa expresada sea interpretada acertadamente. Dicho uso da por sentado el conocimiento previo de los componentes sociopragmático y pragmalingüístico de la lengua en cuestión: «Becoming pragmatically competent can be understood as the process of establishing sociopragmatic and pragmalinguistic competence and the increasing ability to understand and produce sociopragmatic meanings with pragmalinguistic conventions» (Kasper y Roever, 2005: 317–318).

La competencia pragmática aparece, como se ha visto, dentro de los diferentes modelos de competencia comunicativa citados anteriormente. El modelo de Canale y Swain de 1980 y el de Canale de 1983 no la llama competencia pragmática, pero incluye esta habilidad en la competencia sociolingüística bajo el rótulo de «reglas de uso».

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

Van Ek (1986) no habla en su modelo directamente de la competencia pragmática, sino que lo hace a través de las competencias sociolingüística, sociocultural y social.

En Bachman (1990) y en Bachman y Palmer (1996) la competencia pragmática aparece yuxtapuesta a la competencia organizativa, formando ambas los dos pilares de la competencia lingüística. Esta última atañe a la organización e interrelación de signos lingüísticos y sus referentes, mientras que por otro lado, la competencia pragmática trata las relaciones entre los signos y los referentes por una parte, y por otra, entre los usuarios y el contexto. Esta posición se explica por partir de la definición de pragmática de van Dijk, que equivale a las reglas convencionales de la lengua y sus manifestaciones en la producción e interpretación de enunciados. La pragmática debería analizar las condiciones en las que los enunciados se hacen aceptables en unas situaciones y para unos hablantes de la lengua (cf. Van Dijk 1977: 189–190, citado en Bachman 1990: 89). Bachman, al igual que Van Dijk o Jenny Thomas (1983) hace una distinción *sui generis* entre lo que más tarde será la competencia pragmalingüística y la competencia sociopragmática: competencia ilocutiva⁵⁵ y competencia sociolingüística (Bachman, 1990: 89–90). La competencia ilocutiva engloba los actos de habla y las funciones del lenguaje de Halliday, dividiéndolas en cuatro grupos: ideacionales, manipulativas, heurísticas e imaginativas. Aparte de la expresión de funciones, la competencia ilocutiva rige la interpretación de la fuerza ilocutiva de los enunciados, su adecuación y la manera en que estos se ejecutan en un determinado contexto de acuerdo con factores socioculturales.

Cabe mencionar que Bachman (1990: 88) sitúa la competencia textual o discursiva, que incluye en su modelo el conocimiento de las convenciones para enlazar enunciados con la finalidad de formar un texto de acuerdo con las reglas de cohesión y organización retórica, dentro de la competencia organizativa. De este modo, excluye de la competencia pragmática elementos que tradicionalmente han estado arraigados en esta disciplina, como por ejemplo, aquellos relacionados con el análisis del discurso o de la conversación.

El modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia, Dornyei y Thurell (1995) integra la competencia pragmática tal y como la entendemos en

55 Llamada competencia funcional en un modelo posterior (Bachman y Palmer, 1996: 69).

nuestro trabajo dentro la competencia accional y de la competencia sociocultural. De este modo la competencia pragmática resulta autónoma pero conectada estrechamente con otras competencias: la competencia accional contiene elementos pragmalingüísticos y sociopragmáticos, mientras que la sociocultural solo contempla los sociopragmáticos. En el modelo posterior de Celce-Murcia (2007), la competencia accional sigue íntimamente ligada a la competencia pragmática tal y como la concebimos en este trabajo⁵⁶.

La competencia pragmática del MCER se reduce a la producción de funciones de lengua, de actos de habla y en el dominio del discurso (la cohesión y la coherencia), la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (MCER, 2.1.2). Quedan fuera de su ámbito las condiciones socioculturales del uso de la lengua (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, género, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), que vienen contempladas por la competencia sociolingüística. De este modo, parte de la competencia sociolingüística del MCER es, según el punto de vista de este trabajo, competencia pragmática.

Coincidimos de la misma forma con González (2007: 106) en que «la competencia pragmática incluye, a su vez, otras competencias, como por ejemplo la competencia discursiva, ya que no habría competencia pragmática si no se pueden decir fluidamente algunas frases».

La competencia pragmática debe formar parte necesariamente de la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera (cf. Cenoz, 2007: 127), ya que no se trata de adiestrar al o a la aprendiente a utilizar mecánicamente unos recursos lingüísticos de forma descontextualizada, sino todo lo contrario: capacitarlos para el uso de unos recursos del modo más productivo posible dentro de un contexto real de producción y recepción de enunciados. Aprender una lengua es, por tanto, aprender a utilizar un sistema lingüístico en unas condiciones determinadas (cf. Payrató, 2010: 126).

A pesar de que los modelos de competencia comunicativa presentados recogen la intuición general de que, además de las reglas gramaticales, hay otras

⁵⁶ Para algunos autores la competencia accional es sinónimo de competencia pragmática (cf. Cenoz, 2007: 125).

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

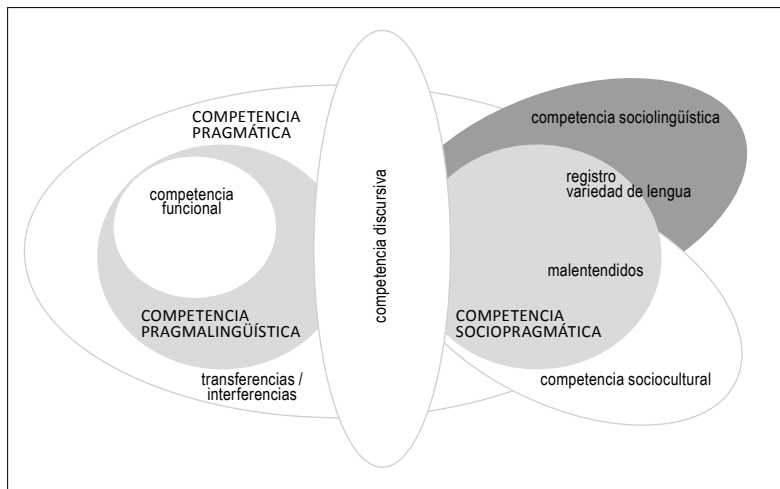


Fig. 7: La competencia pragmática y su intersección con la competencia sociolingüística y la sociocultural.

pautas que determinan la adecuación del uso lingüístico, ofrecen una visión desmembrada de la competencia pragmática, restándole de esta manera su importancia como tal. Al contrario de lo que parece, la competencia pragmática no está difundida entre muchas competencias como pueda aparecer a primera vista, sino que esta engloba a muchas de aquellas. Por las razones que se han alegado hasta el momento, se propone en este libro una visión de la competencia pragmática que se componga de dos (sub)competencias: la pragmalingüística y la sociopragmática (véase fig. 7).

La competencia pragmalingüística (conocimientos formales) englobaría la competencia funcional y parte de la competencia discursiva, mientras que la competencia sociopragmática (conocimientos sociales) trataría todo lo relacionado con los malentendidos y las interferencias, y contendría asimismo una parcela de la competencia sociocultural y de la sociolingüística (cf. Sánchez Sarmiento [2005: 588]). Esta, a su vez, como es bien sabido, está relacionada con la diferencia de registros y variedades de la lengua, así como también con la competencia sociocultural. La competencia discursiva presenta, pues, un componente sociopragmático.

Vista desde esta perspectiva, la pragmática se centra en el procesamiento de la información contextual, en las estrategias de recuperación y en el acceso e integración de las formas, y sus contenidos giran en torno a los actos de habla, las implicaturas, las rutinas situacionales, la deixis y la gestión del discurso (reglas de interacción).

3.4.6 Pragmática e interculturalidad

3.4.6.1 Interculturalidad

En el ámbito comunicativo se ha venido definiendo la competencia intercultural como la habilidad de actuar de forma adecuada, apropiada y satisfactoria en situaciones interculturales (Atienza Cerezo *et al.*, 2008; Bredella, 1999: 91; Chen y Starosta, 1998: 241–242; 1996, 358–359; Deardorff, 2006: 255; Fäcke, 2011: 66; Lüsebrink, 2012: 9; Meyer, 1991: 137; Müller-Jacquier, 1999: 5; Schönhuth, 2005: 102; Spitzberg, 2000; Wierlacher, 2003: 257). Dentro del concepto se consideran situaciones interculturales aquellas que se dan entre como mínimo dos individuos de diferentes culturas (Findlay, 1998: 91; Gudykunst, 2002b: 179; Knapp y Knapp-Potthoff, 1990: 66; Kramsch, 2010: 81; Ladmiral y Lipiansky, 1989: 11; Litters, 1995: 20; Lüsebrink, 2012: 7; Lustig y Koester, 2010: 53; Maletzke, 1996: 37; Raga Gimeno, 2005: 12; Rodrigo Alsina, 2012: 25; Schlugk, 2004: 52; Sercu, 2007: 65; Siebold, 2008: 20; Vilà, 2003: 2); por lo tanto, también actúa la interculturalidad en la interacción verbal llevada a cabo entre individuos que se comunican en la misma lengua pero que proceden de culturas o comunidades de habla distintas⁵⁷.

En la consideración de interculturalidad ofrecida en el párrafo anterior, se pasa por alto que la calificación de «intercultural» dada a la comunicación o a la competencia comunicativa entraña incondicionalmente una dimensión ético-moral compuesta por una serie de elementos afectivos⁵⁸, reflexiones e inquietudes internas (cf. Bertelsmann Stiftung, 2006: 5; Byram, 1997: 50; Chen

57 Teniendo en cuenta esta perspectiva afirma Payrató (2018: 180) que «la mirada pragmática tiene que ser forzosamente intercultural».

58 Que van más allá de los inherentes al cualquier tipo de competencia.

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

y Starosta, 1996, 362–366; Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *länder* de la República Federal de Alemania, 2004: 6; Flechsig, 2000; Grünewald, 2011: 66; Hesse, 2007: 258; Hu, 2010: 77; Krumm, 2003: 416; Meißner, 2007: 116; Oliveras, 2000: 40; Precht y Davidson Lund, 2007: 272; Rössler, 2010: 142 y 2013: 8; Rodrigo Alsina, 2012: 8; Thomas, 1988, 83; Ting-Toomey, 1999: 267; Vilà, 2003: 2–6; Wierlacher, 2003: 259; Willems, 2002: 10) que se pueden sintetizar en la motivación e interés por conocer y aprender otras realidades, la autoconciencia, la superación del etnocentrismo (relatividad de la verdad y cambio de perspectiva), un alto grado de empatía, la tolerancia y respeto a los demás, el reconocimiento de estereotipos y la eliminación de prejuicios. Sin este componente afectivo incluido en su definición no estaremos hablando de interculturalidad.

3.4.6.2 Intersección cultural (*cross-culturality*)

La interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras conlleva en un primer paso la comparación o la «confrontación» con otras realidades culturales (Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *länder* de la República Federal de Alemania, 2004: 6; Lüsebrink, 2012: 1; Sommerfeld, 2011: 178). Según Rodrigo Alsina (2012: 9)

la forma más simple de conocer es comparar. A partir de un punto de referencia se establecen relaciones del tipo «es igual a», «es diferente a», «es similar a», etc. En los contactos interculturales es muy frecuente utilizar el método comparativo para describir nuestra experiencia.

La comparación cultural de comunicaciones en la didáctica de las lenguas extranjeras recibe *grosso modo* el nombre de intersección cultural (*cross-culturality*) (Gudykunst, 2002a: 19; Lustig y Koester, 2010: 54–55; Raga Gimeno, 2005: 12; Rodrigo Alsina, 2012: 26; Ruiz de Zarobe, 2013: 155) y se distingue de la interculturalidad al no tener en cuenta valores ético-morales (cf. Willems, 2002: 10).

El término transculturalismo surge de la mano de Fernando Ortiz (1965) con la intención de huir de la aculturación a la sazón vigente en Cuba y afirmar que todo lo transcultural va en contra de cualquier tipo de asimilación de una cultura a otra (Marotta, 2014: 97). El transculturalismo del ruso Mikhail Epstein surge, a su vez, de una necesidad similar doble: por una parte, la de liberarse de la prisión que supone la globalización y el panamericanismo, cuya finalidad o consecuencia es la creación de una cultura uniforme, y, por otra parte, la de protestar contra el fenómeno del multiculturalismo americano que considera las culturas como entidades cerradas e incommensurables (ibíd.).

Es Epstein quien ve el transculturalismo desde el punto de vista de las ciencias culturales y literarias como un movimiento hacia un espacio abierto en el que no exista cultura alguna (Epstein 2009: 335). Desde la perspectiva de la Filosofía, el alemán Welsch (2010a: 45–46) considera que todo individuo es una mezcla de las culturas que lo rodean y que toda persona es *per se* transcultural, similar a lo que ya había puesto de manifiesto Maalouf con más de una década de antelación como esencia de su ensayo *Les identités meurtrières*. En este, el autor afirma que la identidad de cualquier individuo no le viene asignada de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de su vida (Maalouf, 1998: 31). Welsch va más allá proclamando el transculturalismo como instrumento liberador a favor de todas aquellas decisiones propias que habrían de tomarse más allá de nos esquemas sociales predeterminados y negando los conceptos de cultura que emanan de un concepto que ve las culturas como esferas (concepto utilizado por las consideraciones culturales que aportan la multiculturalidad y la interculturalidad). Para este filósofo alemán el multiculturalismo contempla las relaciones culturales dentro de la sociedad y el interculturalismo aquellas que se dan entre culturas dentro de una sociedad (Welsch, 2010a: 47). Welsch no quiere ver las diferencias entre monoculturas en relación, sino observarlas entre los individuos o entre grupos de individuos en una sociedad que va creciendo de forma conjunta (ibíd.: 54). No es que las identidades transculturales descarten de alguna forma las preferencias locales (regionales o nacionales), pues pueden ser consideradas como mezclas culturales o hacer hincapié en aspectos culturales determinados (ibíd.: 55).

El concepto de transculturalismo de Welsch vendría a significar un difuminado o borrado de culturas a consecuencia de encuentros continuos sin que

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

ello llevara a la creación de una cultura global o uniforme, sino que desembocaría en individuos que llevarían en sí elementos transculturales. No existirían ni monoculturas ni culturas globales: toda cultura sería un híbrido (cfr. Welsch, 2010b).

En efecto, no podemos negar el hecho de que en el mundo actual nos estamos convirtiendo cada vez más en personas que se mueven entre múltiples culturas, formando identidades que son dinámicas y porosas. En este sentido, cabe preguntarse en qué medida esto afecta a la clase de lenguas extranjeras y, en concreto, a la enseñanza de una lenguacultura que, desde la perspectiva del transculturalismo, resulta ser un híbrido.

Desde el punto de vista de la didáctica de la competencia comunicativa (competencias lingüística, sociolingüística y pragmática) somos partidarios de la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la intersección cultural (*cross-culturality*), pues como señala Glaser 2014: 90 en un principio tanto el input como la normativa de la lenguacultura en la clase de idioma se rige por «la(s) norma(s)» utilizadas por los hablantes nativos de un comunidad lingüística o, en su caso, de una comunidad de habla determinada. Desde esta perspectiva se necesita una lenguacultura para compararla o contrastarla con la del o la aprendiente. A otro nivel, el de la competencia intercultural, o al tratar competencias de carácter general se aplicará una perspectiva intercultural o transcultural. Esta perspectiva conlleva un enfoque pedagógico-afectivo relacionado íntimamente con las competencias intercultural y pluricultural. Takeda (2012: 84) aspira en la sociedad actual a una educación transcultural en la que la cultura se transmita no a partir de rasgos de diferenciación, sino como posibilidades de participación social.

Se ha afirmado ya *supra* que la intersección cultural como herramienta de trabajo en el fomento de la competencia comunicativa conlleva a la comparación: aunque el aprendizaje de la competencia comunicativa bebe de los conocimientos previos adquiridos por los y las aprendientes (conocimientos que en parte son propios de lenguacultura de cada individuo) y que lo transfieran a la lenguacultura meta, se hace hincapié en que aprendan también aquello que no han aprendido previamente o que es diferente en su lengua.

En este sentido, advierte Brink (1994: 344) que

The word transcultural, as used in anthropology, refers to the beliefs in, and definitions of, concepts that transcend cultural boundaries. They are universal. All cultures have these concepts and there is a portion of the definition that is present in every culture. The word cross-cultural, in contrast, comes from the situations in anthropological research in which cultural groups are compared and contrasted with one another. These are called cross-cultural comparisons. [...] The question becomes, what is similar across all culture groups (transcultural) and what is different (cross-cultural)?

La transculturalidad (como la interculturalidad) deberían adscribirse al nivel de una competencia comunicativa intercultural (si se quiere transcultural), mientras que la intersección cultural (*cross-culture*) permanece en el plano de la competencia comunicativa⁵⁹. El o la docente debe transmitir la sensibilidad y la habilidad de ser intercultural/transcultural, pero asimismo debe basarse en elementos culturales más o menos sólidos para fomentar un determinado conocimiento comunicativo (no debería enseñar un lenguaje híbrido o arbitrario). Bajo estas circunstancias, será el o la alumna quien decida, después de su formación comunicativa en la clase de idiomas cómo debe o quiere utilizar la lenguacultura y ello solo lo podrá hacer si conoce «las reglas del juego».

García y Otheguy (2015: 644) afirman que la competencia comunicativa de hablantes plurilingües de una lenguacultura determinada no se desactiva cuando se comunican en otra, incluso muchas veces mezclan elementos de una con los de otra al expresarse debido a estímulos externos y de forma voluntaria y consciente. Todo depende del contexto en que se encuentren. La autora y el autor han mostrado empíricamente cómo individuos que conocen perfectamente las reglas comunicativas de su lenguacultura las mezclan cuando lo creen contextualmente necesario y, en otras ocasiones y por las mismas razones, producen enunciados que se adaptan completamente a las normas de la lenguacultura en

⁵⁹ El primer estado federal alemán que incluye la competencia transcultural en sus Estándares para la enseñanza de lenguas extranjeras es el el Hesse y en ellos separa la competencia comunicativa de la competencia transcultural.

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

la que se expresan. Ello demuestra cuán importante es el fomento del plurilingüismo, pluriculturalismo, así como del conocimiento de las normas comunicativas de la comunidad de habla del idioma que se aprende. Se habla entonces de translingüismo.

[...] the concept of translanguaging is related to the concept of multi-competence. Multilingual individuals do not have languages, rather they have an interconnected whole, an ecosystem of mutual interdependence of possibly heteronamed linguistic features forming a single web where translanguaging is the speech product generated by the web. [...] Translanguaging opens up a space that allows multilingual individuals to integrate social spaces and thus language codes that have been formerly practiced separately in different places. (*ibíd.*: 647)

El alumnado debe formarse en la clase de idiomas para llegar a ser translingüe y transcultural cuando el contexto lo requiera fuera de la clase. Normalmente y especialmente en situaciones en las que no se incluya a hablantes nativos no familiarizados con la(s) otra(s) lenguaculturas del o de la aprendiente (cf. Canagarajah, 2013: 179).

En varios idiomas se ha traducido el término inglés *cross-cultural* por el de base latina <transcultural>⁶⁰, contribuyendo de este modo a una mayor confusión en nuestro campo de estudio. En este trabajo se entiende la intersección cultural (*cross-culturality*) como comparación o contraste cultural, mientras que la transculturalidad, tal como se usa en la antropología, se refiere a conceptos que trascienden las fronteras culturales, que están presentes en cualquier cultura en mayor o menor grado. Por lo tanto, la intersección cultural buscará fenómenos que se dan dentro de un grupo cultural determinado y tratará de buscar contrastes, similitudes y comparaciones entre otras comunidades culturales (cf. Flechsig, 2000 y Brink, 1999: 7).

La intersección cultural, la interculturalidad y la transculturalidad como bien indica Lüsebring (2012: 38), se mezclan y se confunden al no diferenciarse claramente sus definiciones; un buen ejemplo de ello, según el autor, es el uso de

60 Incluso a veces como intercultural o incluso como multicultural.

la noción de «comparación intercultural» aludiendo a la comparación cultural. *Conditio sine qua non* de la intersección cultural es el dominio de la competencia cultural de la propia cultura y de la cultura meta, puesto que los valores de la cultura del individuo influyen en sus propios valores y creencias, y estas se transportan a actuaciones lingüísticas a la lengua que se aprende. El estudio de los fenómenos que intervienen en este proceso de transporte es para LoCastro (2011: 81) el constituyente básico de la intersección cultural. A su vez, un alto grado en competencia en intersección cultural asegura la capacidad de entender (no necesariamente comprender) y de actuar de forma efectiva en otra cultura, sin que ello implique el abandono del etnocentrismo, los prejuicios, la empatía y demás elementos ético-morales⁶¹.

Bettoni (2011: 92) define la intersección cultural como «il confronto tra le norme che regolano l'uso di una lingua A secondo la sua cultura A e le norme che regolano l'uso di un'altra lingua B all'interno della sua cultura B».

La intersección cultural se distingue, por tanto, claramente de la pragmática intercultural cuyo «primary focus [...] is not the description of the diverse ways of realizing a certain function or grammatical feature in different linguistic systems (as in Contrastive Linguistics), nor the study of the way an idea is conceptualized in two languages (as in Cross-Cultural Linguistics)» (Kecskes y Romero-Trillo, 2013: 1).

3.4.6.3 El término *Landeskunde* (Cultura y Civilización)

Cuando se habla de interculturalidad o de competencia intercultural en Alemania se tiende todavía a confundirlas o equipararlas a los conocimientos declarativos de la Cultura y civilización (*Landeskunde*) (Lüsebrink, 2012: 1; Meißner y Bär, 2007: 127; Vences, 2007: 4). Por *Landeskunde* se entiende en la didáctica alemana de lenguas extranjeras el conjunto de conocimientos de cultura y civilización sobre uno o más países necesario para tratar temas lingüísticos o

61 A principios de este siglo aparecen los que defienden la «competencia intercultural funcional», que se define como la capacidad potencial de operar e interactuar con éxito y de forma efectiva en una infinidad de situaciones interculturales (cf. Hesse y Göbel, 2007: 258). De esta forma, el adjetivo *funcional* restaría la carga afectiva y ético-moral de la interculturalidad equiparándola con la intersección cultural tal y como se define en este trabajo. Lo mismo sucede con la definición propuesta por Deardorff (2011: 38).

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

literarios. La *Landeskunde*, como se ha visto anteriormente, es la transmisión neutral de saberes (Cultura con C mayúscula) sin que se pretenda un vínculo cognitivo-afectivo con el aprendiz (cf. Hesse y Göbel, 2007: 257; Meißner y Bär, 2007: 115). La clásica Cultura y Civilización de ELE en el sistema escolar alemán aparece representada de forma altamente desproporcionada en detrimento de otros componentes de la competencia comunicativa intercultural (cf. Grünewald, 2011: 80), y los planes curriculares (*Lehrpläne*) de lenguas extranjeras subsumen dicha Cultura y Civilización bajo la rúbrica de lo intercultural + X (Meißner y Bär, 2007: 117).

Se podría pensar, por otra parte, que la Cultura y Civilización equivale en parte al elemento cognitivo, que –junto al afectivo– forma parte de la competencia intercultural según la propuesta de varias autoras y autores (cf. Byram, 1997: 35; Rodrigo Alsina, 2012: 163; Vilà, 2003: 2). Esta argumentación se basa probablemente en que el elemento cognitivo⁶² hace referencia a conocimientos de tipo declarativo sobre los grupos sociales y la cultura de la lengua extranjera y la del o de la aprendiz, así como aquellos relativos a los procesos de interacción a nivel individual y social (Byram, 1997: 35; Rodrigo Alsina, 2012: 164). La dimensión cognitiva de la competencia intercultural abarcaría, según algunas autoras y autores, el conocimiento general y las relaciones entre lengua y cultura, así como el papel de la lengua como mediadora de mensajes culturales por una parte y, por otra, los conocimientos específicos sobre las normas de comportamiento y los patrones culturales de percepción de la cultura meta y su Cultura y Civilización (Bade *et al.*, 2009: 215; Byram, 1997: 36). Dichos conocimientos específicos son, sin lugar a duda, parte importante de la competencia pragmática y, en muchos casos, de la competencia semántica (como en el caso de las *hotwords*). Meißner y Tesch (2010: 143–145) van más allá en esta desatención de la pragmática en detrimento de la interculturalidad al considerar como componentes clave del aprendizaje intercultural de las lenguas extranjeras, además de las *hotwords*, elementos típicamente pragmáticos como marcos y guiones, las convenciones de cortesía y de turno de palabra así como elementos socio-lingüísticos (registro). Por su parte, Vilà (2003: 4) considera, entre otros, como

62 Equivaldría a lo que para otras autoras o autores representa la competencia cultural, *savoir*, competencia comunicativa cognitiva, *knowledge*, conciencia intercultural, conciencia cultural o competencia cognitiva (cf. Vilà, 2003: 4).

competencias que inciden en la eficacia comunicativa en el ámbito cognitivo la atención a lo apropiado según la situación y contexto, la identificación de cómo difiere la comunicación según la cultura y la capacidad de alternatividad interpretativa (redefinición de nuevas categorías que nos permitan dar un sentido más adecuado a las conductas de los demás). Siguiendo esta línea argumentativa cabría incluir dentro de la competencia intercultural, elementos gramaticales como diferencias sintácticas o morfológicas, características de una lengua determinada, pues la lengua en su vertiente más lingüística también es fruto y parte de una cultura determinada (no se debe olvidar que existe una lingüística intercultural, una gramática intercultural, una semántica intercultural, etc.).

Tras lo afirmado al respecto, podemos decir que muchos elementos pragmáticos se están introduciendo en la didáctica de las lenguas, pero «disfrazados» de cultura (cf. Galindo Merino, 2005a: 145; Sánchez Sarmiento, 2005: 588).

3.4.6.4 Competencia intercultural

Se ha visto que la competencia intercultural se articula en base a un elemento de carácter afectivo y a otro de tipo cognitivo; a su vez, se ha expuesto la necesidad de la intersección cultural como factor clave integrante de la interculturalidad. Sin embargo, y por lo general, cuando se habla de interculturalidad o de competencia intercultural rara vez se menciona que la relación entre personas de diferentes culturas se entabla en una lengua que es distinta de la lengua materna de como mínimo uno de los participantes (cf. Schlickau, 2009: 28), por lo que se puede considerar que la interculturalidad hace hincapié en la comprensión cultural, independientemente de la lengua en que se efectúe la comunicación (cf. Maijala, 2008: 17). De hecho, la competencia intercultural se da, siguiendo el ejemplo de Hu (1999: 298), simplemente con el hecho de trabajar un texto cultural o literario (comentando hechos culturales, mentalidad, estereotipos, etc.) en la primera lengua.

La competencia intercultural no engloba solamente la clase de lengua extranjera, sino que es un objetivo general de la educación actual (Meißner y Bär, 2007: 115). Así lo vio la Conferencia permanente de ministros de educación de los *länder* de la República Federal de Alemania al considerar en los

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

estándares educativos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras las competencias comunicativa e intercultural por separado (Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *länder* de la República Federal de Alemania, 2004: 6). Los estándares distinguen entre competencia comunicativa intercultural y competencia comunicativa funcional (ibíd., 2014: 12). Se plantea, pues, la posición de la competencia comunicativa con relación a la competencia intercultural.

3.4.6.5 Competencia comunicativa intercultural

Byram (1997) se basa en el modelo de van Ek (1986) de competencia comunicativa para plantear su concepto de competencia comunicativa intercultural. Así, toma tres de las competencias previstas por aquel –la competencia lingüística, la sociolingüística y la discursiva– a las que le aplica la competencia intercultural. Según Byram (1997: 73 y ss.) la competencia intercultural se compone de una serie de saberes: *savoir être*, *savoir apprendre*, *savoir faire*, *savoir comprendre* y *savoir s’engager*. Aunque en el constructo de van Ek no se nombra la competencia intercultural, encontramos en el modelo de Byram sin duda algunos paralelismos con las competencias van ekenianas social⁶³, sociocultural, estratégica, así como en su concepto de fomento del desarrollo social, todas ellas capacidades situadas por van Ek dentro del proceso de educación general. De los saberes propuestos por Byram hallamos elementos claros de sociopragmática dentro del *savoir comprendre*, pues este comprende, entre otras, la capacidad interpretativa⁶⁴. Por otra parte, queda claro que su constructo de competencia intercultural puede existir independientemente de la competencia comunicativa: solo en relación con esta última podemos hablar de competencia comunicativa

63 Una serie de autoras y autores equiparan la competencia intercultural a la competencia social (cf. Rathje, 2006: 8).

64 Siebold (2008: 19) afirma que la competencia interpretativa (*Deutungskompetenz*) es imprescindible para cualquier tipo de comunicación humana. Esta cobra, no obstante, dentro de la comunicación intercultural una relevancia especial, ya que su falta causa en muchos encuentros interculturales una comunicación deficiente o, incluso, un colapso total de la comunicación. Hager (2011: 103) considera la pragmática como clave para la capacidad interpretativa (tanto activa como pasiva) y subraya la importancia de esta dentro del proceso comunicativo, especialmente cuando se da entre diferentes culturas.

intercultural⁶⁵. A este respecto, comenta Windmüller (2010: 5) que la noción de competencia intercultural es suplementaria al concepto de competencia comunicativa.

La competencia comunicativa intercultural, a diferencia de la competencia comunicativa a secas, no propone al hablante nativo como modelo a imitar y, por ello, está por encima de la corrección lingüística y de la adecuación sociocultural. La meta es «comprender y relacionarse con gente de otros países»⁶⁶ (Byram, 1997: 5) en situaciones de intersección cultural y viene definida por términos de suficiencia y efectividad, no de perfección (Vilà, 2003: 2), si además tenemos en cuenta otra característica que presenta la interculturalidad en la comunicación, *viz.*: la creación de una forma de comunicación nueva (tanto a nivel lingüístico como extralingüístico), fruto de la fusión de la aportación linguacultural de sus participantes, en la que los interlocutores entrarían en una tercera dimensión y de la que nacería una comunicación híbrida (cf. Hager, 2011: 111; House, 2007; Lüsebrink, 2012: 51), podríamos considerar como aceptable cualquier error de tipo lingüístico producido en la interlengua de los participantes por considerarlo como creación de algo nuevo, comprendido por ambas partes y parte de la negociación intercultural eficaz.

House (2007: 16–18) considera los términos *intercultural* y *comunicativa* extremadamente tangentes y no ve una clara distinción entre ambos, sino más bien una matización: mientras que lo comunicativo hace hincapié en la parte lingüística del proceso comunicativo, lo intercultural enfatiza lo genuinamente cultural. Fäcke (2011: 52), a su vez, cree que la didáctica comunicativa atiende a la adecuación y se centra en el contexto y la didáctica intercultural en los diferentes estilos comunicativos de los interlocutores poseedores de un bagaje cultural determinado. Para otros autores y autoras, sin embargo, la diferencia

65 Corbett (2003: 2) al definir la competencia comunicativa intercultural distingue asimismo entre la comprensión de la lengua por una parte y la de los comportamientos de la comunidad meta por otra, señalando su carácter bimembre. En cambio, Risager (2007: 227), basándose en el constructo de competencia comunicativa intercultural de Byram, fusiona la competencia comunicativa con la competencia intercultural y sitúa la pragmática dentro de lo que para Byram es la competencia sociolingüística. La pragmática es para esta autora una competencia linguacultural. Oliveras (2000: 40) considera la competencia comunicativa como parte de la competencia comunicativa intercultural.

66 La diferencia clave radica en la relación entre personas de otros países o de culturas diferentes, no en el hecho de comunicarse en lenguas diferentes. Téngase en cuenta que la comunicación en general se puede definir como la comprensión interpersonal a través de medios verbales y no verbales (Bußmann, 1990: 392).

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

hecha entre competencia comunicativa en la didáctica de lenguas extranjeras y su ampliación a competencia comunicativa intercultural resulta redundante, puesto que la interculturalidad vendría integrada en la competencia comunicativa (cf. Rodrigo Alsina, 2012: 5; Serco, 2007: 65–66). A este respecto señala Hinnenkamp (2009: 186) que la calificación de la comunicación como «intercultural» es algo tautológico⁶⁷.

3.4.6.6 Pragmática e interculturalidad en la didáctica del ELE

El concepto de competencia comunicativa intercultural de Byram es el más expandido en la didáctica de lenguas extranjeras en el contexto alemán. El epíteto de «intercultural», como ya se ha mencionado, debería contemplarse como algo agregado a la competencia comunicativa. Lo mismo ocurre al hablar de lingüística intercultural⁶⁸ (Hermanns, 2003: 363–364), gramática intercultural (Selmy, 2012; Traoré, 2008), pragmática intercultural (Herrlitz *et al.*, 2003: 388; Hinnenkamp, 2009: 194; Lim, 2002: 73; Sarter, 2010: 90; Wierzbicka, 2009: 392), semántica intercultural (Kühn, 2006; Lenczowski, 2007) o semántica comparativa intercultural (Hermanns, 2003: 367). Por analogía se podría hablar de semántica o morfología de intersección cultural o comparativa haciendo referencia al tratamiento cada vez más frecuente del aprendizaje del léxico que se realiza con ayuda de la llamada «*Interkomprehension*» en las clases de lenguas extranjeras en Alemania; o de morfosintaxis intercultural en ejercicios de reflexión gramatical de ciertos manuales en los que las y los aprendices se ven

67 Lo mismo se podría afirmar de cualquier subcompetencia comunicativa como lo hace Bettoni (2011: 93) al definir la pragmática intercultural como aquella pragmática que entra en acción cuando como mínimo una persona de una cultura distinta a la del hablante se comunica con este. En este sentido, Mey (2004: 36–37) defiende el carácter tautológico de la pragmática en su uso entre hablantes de dos culturas diferentes al afirmar que la pragmática ha venido siendo definida como «the study of the use of language in human communication as determined by the conditions of society [...]». Since culture is an integral part of society, and society, in its turn, is defined by its culture, the pragmatic study of language necessarily has an important cultural aspect».

68 «Linguistik ist dann interkulturelle Linguistik, wenn sie bei Bestimmung und Beschreibung ihres Gegenstandes Sprache a) auf die Kulturgebundenheit von Sprachen, b) auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachkulturen achtet. Daher ist sie sowohl sprach- als auch kulturvergleichend, dabei beides zueinander in Beziehung setzend. [...] Für die interkulturelle Linguistik sind dagegen die wichtigsten linguistischen Subdisziplinen die Pragmatik und Semantik, da sie Theorie und Praxis, insbesondere Alltagstheorie und Alltagspraxis, in Kulturen spiegeln [...]» (Hermanns, 2003: 363–364).

obligados a comparar, relacionar y constatar paralelismos, carencias y diferencias relacionadas con su lengua materna⁶⁹ y a superar un cierto etnocentrismo lingüístico (cf. Barquero *et al.* 2013: 28, ej. 8); incluso se podría englobar dentro de la rúbrica «fonética y fonología interculturales» u «ortografía intercultural» el tratamiento contrastivo o interseccionado de la *v* y la *b*, la utilización de los puntos de exclamación o el uso del entrecomillado.

De hecho, cualquier subdisciplina de la lingüística, ya sea semántica, fonológica o pragmática, es, desde nuestro punto de vista, intercultural si está relacionada con procesos interculturales. Estos incluyen, además de procedimientos de intersección cultural o de comparación, elementos de carácter emotivo y de autorreflexión que no siempre tienen lugar en la clase de idiomas extranjeras. Al igual que es posible impartir morfosintaxis o morfosintaxis intercultural, también se puede impartir una pragmática, una pragmática comparativa o una pragmática intercultural⁷⁰.

La pragmática en sus principios se consideraba como el «cubo de basura» (Bar-Hillel, 1971), la «Cenicienta» (Levinson, 1983: 13) o el «cajón de sastre» (Mey, 1993/2001: 21) de la lingüística por la tendencia a asignarle todo aquello calificado como extralingüístico y que no encontraba lugar en el modelo de la lingüística clásica. Lo mismo ocurre en la actualidad, como se ha visto, en la didáctica de lenguas extranjeras con la interculturalidad, que ha pasado a englobar todo aquello relacionado con la cultura dentro del aprendizaje y enseñanza de idiomas. En ella encontramos elementos de Cultura y Civilización

69 Entiéndase el uso del término *lengua materna* como la(s) primera(s) lengua(s) en la(s) que se ha socializado el individuo, lejos de pretender asociarlo al conceptos territoriales o políticos de una nación. Interprétese como *lengua nativa* o lengua adquirida en la primera socialización. Se es consciente de la heterogeneidad del alumnado y de su competencia plurilingüe, especialmente por el gran número de estudiantes cuya primera lengua es distinta a la oficial de enseñanza. No obstante, por principios de generalización y practicabilidad se hablará solo de una lengua de origen.

70 Wierzbicka (2009: 392) considera la pragmática intercultural como fruto de una nueva era en la didáctica de las lenguas. Para la autora la pragmática es una parte de la lingüística que se imparte desde una perspectiva monocultural y la pragmática intercultural desde una perspectiva multicultural. Basándonos en esta argumentación también podríamos cuestionarnos la necesidad de hablar de una gramática intercultural. Según Pons Bordería (2005: 56) la pragmática intercultural «estudia las variaciones que las distintas culturas imponen a la interpretación del mensaje». El mismo autor afirma que esta definición se adapta a las necesidades de integrar la pragmática dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras. Como se defiende en este trabajo, dicha definición no es más que el cotejo o comparación de las interpretaciones culturales, por tanto, consideramos para este concepto más apto el término de pragmática contrastiva. Por su parte, dentro del campo de la adquisición y del desarrollo de la pragmática en ELE, Payrató (2018: 67), distingue entre pragmática intercultural que bebe de la tradición etnográfica y sociocultural y la pragmática contrastiva, íntimamente ligada a la lingüística aplicada y al análisis contrastivo.

3. COMPETENCIA: Aproximación a un concepto de competencia

(*Landeskunde*), semántica, pragmalingüística, sociopragmática, sociolingüística, lingüística textual, por citar algunas disciplinas.

No se trata solo de una cuestión de nomenclatura, sino de un grave problema de falta de unidad teórica, metodología y, especialmente, de definición y delimitación. El uso a ciegas de una competencia llamada intercultural va en detrimento del fomento de una unidad de la competencia comunicativa que incluya todas aquellas subcompetencias que no son la lingüística, puesto que reduce la competencia comunicativa básicamente al dominio de la gramática y del vocabulario, relegando el resto de competencias al cajón de sastre de la interculturalidad. Una prueba de ello es el tratamiento prácticamente nulo de la competencia pragmática dentro de los libros especializados en didáctica de ELE o de didáctica de lenguas extranjeras en general en el mercado alemán y la alusión a la interculturalidad como algo ajeno a la competencia comunicativa. En una decena de publicaciones actuales dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para el profesorado alemán (siete de ellas dedicadas exclusivamente a la didáctica de ELE y tres a la didáctica de lenguas extranjeras en general) apenas se nombra la pragmática: Abendroth-Timmer *et al.* (2011), Decke-Cornill y Küster (2010), Grünewald y Krämer (2014), Meißner y Krämer (2011) y Sommerfeld (2011) no hacen alusión ni a la pragmática ni a la competencia pragmática; tampoco en el *Miniglossar* de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de Leupold (2009) en el que aparecen otras subcompetencias comunicativas. Incluso una obra titulada «Enseñar el español por competencias» (Meißner y Tesch, 2010) no hace referencia a la competencia pragmática. El manual de didáctica de lenguas extranjeras de Hallet y Königs (2010: 23) únicamente informa que la pragmática y la sociopragmática son partes de la lingüística aplicada (ibíd.: 23), que los adultos tienen ventaja al aprender la pragmática (ibíd.: 254) y que la pragmalingüística proviene de la tradición angloamericana de la mano de Austin, Searle y Halliday (ibíd.: 72). El libro de didáctica del español de Bade *et al.* (2009) nombra escuetamente la pragmalingüística (ibíd.: 42) dentro de la rúbrica «Las disciplinas asociadas a la didáctica del español» emplazándola dentro de la lingüística general al lado de otras disciplinas como la lingüística de corpus, la sociolingüística, la lingüística textual o la psicolingüística y la neurolingüística, pero no dentro del apartado dedicado a la cultura, donde incluye la interculturalidad (ibíd.: 49–50); tampoco mienta la competencia pragmática

en el capítulo 4.2. dedicado a las competencias funcionales comunicativas ni en el capítulo 4.3. que trata las competencias interculturales. En *Fachdidaktik Spanisch* (Fäcke, 2011) se da una corta definición de la competencia pragmática según el MCER (ibíd.: 120); la mención parece un tanto modesta si se compara con el tratamiento que ofrece al vocabulario (la unidad 9 completa), a la gramática (toda la unidad 10) o a la *Landeskunde* y aprendizaje intercultural (unidad 11). Incluso en la reciente publicación, especialmente dedicada al profesorado de español como lengua extranjera en Alemania, *Enseñar español: Conocimientos básicos de didáctica ELE* (Brintzer et al., 2016) no se mienta ni la pragmática ni la competencia pragmática; en este caso embute los actos de habla, las implicaturas o los turnos de habla (ibíd. 103) en la competencia (socio)cultural. Finalmente Reimann (2016: 95 y ss.) presenta en el manual *Spanisch-Didaktik* (Bär y Franke, 2016) el modelo de Erll y Gymnich que incluye una llamada subcompetencia pragmático-comunicativo dentro de la competencia comunicativa intercultural según un modelo de los Estándares de Educación (Bildungsstandards) de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los länder de la República Federal de Alemania, que dista un tanto de los constructos de competencia comunicativa más conocidos internacionalmente. Dicha subcompetencia concierne el grado de adecuación de patrones comunicativos y la efectividad de estrategias destinadas a la solución de conflictos (ibíd.: 96).

» MARCO DE REFERENCIA DE UNA APLICACIÓN DE LA PRAGMÁTICA PARA PRINCIPIANTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

1. Delimitaciones operativas del campo de aplicación

*«O caos é uma ordem
por descifrar.»*

(Saramago, 2003: 9)

Para aplicar o analizar elementos pragmáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera habrá que aclarar y delimitar ámbitos de actuación. En concreto, qué normas y contenidos deben ser transmitidos y de qué manera.

Se procede a continuación a determinar el tipo y la cualidad de normas pragmáticas que deberían ser incluidas en los contenidos de la programación de español como lengua extranjera para principiantes, así como el enfoque didáctico a seguir.

1.1 El carácter fluido de la lengua y de la cultura: el o la hablante intercultural y las reglas languaculturales

Si se parte de la fluidez e hibridez de la cultura y de su cambio continuo al traspasar fronteras semióticas debido al impacto de la globalización, resultará absurdo tratar de fijar normas de comportamiento características de una cultura y, por ende, de una lengua.

Al hablar de la competencia (comunicativa) intercultural en la primera parte de este trabajo se tematizó brevemente el potencial de la creación de un lenguaje particular como suma de las interlenguas (o en su caso) ideolectos de los o las hablantes en un proceso de interacción comunicativa, creando reglas propias de uso de la lengua y usando las que ya se conocen de forma arbitraria. Si se presupone un constructivismo puro de carácter intercultural en el que dos o más individuos crean una realidad nueva –sea cultura o sea lengua–, habrá que admitir asimismo construcciones agramaticales o la creación de un léxico nuevo que solo es entendido por los o las interactuantes. Construcciones en la interlengua como **habemos abrido un account* serían aceptables como fruto de la interacción constructivista en la cual las prácticas culturales se consideran dinámicas, emergentes e interaccionales, o también como fruto de un acto voluntario de translingüismo. Igualmente, desde el punto de vista semántico, la cultura del o de la aprendiz siempre impregnará determinadas unidades o estructuras léxicas, a las que les transferirá las connotaciones de su primera languacultura, causando una mayor o menor hibridez cultural. De forma análoga, interacciones con inadecuaciones socioculturales se podrán legitimar bajo la premisa de tal fluidez o lincencia. Este fenómeno, menos extendido en español, pero que se da cada vez más en inglés por su carácter de lengua franca y debido a la globalización, está llegando a formar verdaderos dialectos⁷¹ de la lengua inglesa, tanto desde el punto de vista lingüístico como del extralingüístico.

Es cada vez más extendido el uso del inglés como lengua franca, entendida esta como «la variedad lingüística utilizada para la comunicación entre personas que no la tienen como lengua materna» (Moreno Fernández,

71 Los rasgos de simplificación, generalización o relexificación que caracterizan el deterioro y transformación de una lengua (cf. Moreno Fernández, 2009: 246–247) operan ya en el inglés como lengua franca, hablado por más personas no nativas que por nativas.

2009: 267–268)⁷². El concepto de lengua franca está directamente relacionado con sus funciones comunicativas. Dado que la lengua franca es una lengua que sirve para la comunicación, House (2003: 139) la considera como un medio que vivifica las distintas identidades culturales (nacionales, regionales, locales o individuales) del que las usa pero sin reflejar las normas socioculturales de sus hablantes nativos, en este sentido afirma que el uso de la lengua materna por su comunidad de habla posee un carácter neutral por expresar las mismas normas que ya se conocen. Según ello, el inglés como lengua franca, en un proceso de dialectalización, se está alejando cada vez más del inglés hablado por sus comunidades de origen debido al proceso de simplificación al que está siendo sometido, Es por ello por lo que se viene etiquetando con diversos rótulos: *basic English* (Ogden, 1930), *nuclear English* (Quirk, 1981), *Globish* (Nerrière, 2011) o *basic global English* (Grzega, 2014). Todos ellos se caracterizan por una simplicidad de estructuras y una reducción del léxico y, como señala Quirk (1985: 6) por estar libres de un cálculo cultural⁷³.

Según Wierzbicka (2008: 13), en la era de la globalización la comunicación involucra a interactuantes de diferentes culturas, diferentes conceptualizaciones y diferentes lenguas maternas que usan una lengua común desde el punto de vista gramatical, pero que supone un instrumento de comunicación altamente diversificado desde el punto de vista pragmático por representar no solo diferentes culturas, sino también diferentes normas y valores. Al utilizar el inglés como lengua franca los y las interactuantes aplican a la lengua los códigos culturales de su propia cultura o, por el contrario, el uso de una lengua extranjera hace que como mínimo uno o una de ellos oculte su propia cultura al tratar de imitar las de la lengua franca en cuestión o no se adecue a la pragmática de la lengua meta

72 Según la Real Academia Española (2014) la lengua franca es una lengua mixta, creada sobre la base de una lengua determinada y con la aportación de numerosos elementos de otra u otras, que usan especialmente en enclaves comerciales hablantes de diferentes idiomas para relacionarse entre sí. Brosch (2015: 80) resume las acepciones de lengua franca en tres: como una de las extinguidas lenguas pidgin de la región mediterránea, como cualquier lengua pidgin y como lengua usada comúnmente para facilitar la comunicación entre personas de diferentes primeras lenguas. La misma autora (ibíd.: 71) señala que el actual uso que se hace del término es sinónimo de lengua vehicular, que según la Real Academia Española es la lengua que sirve para comunicación entre grupos de personas de lengua materna distinta. En este trabajo se contempla la lengua franca en este último sentido.

73 El inglés como metalengua natural semántica (NMS-English), sin embargo, no está concebido para ser usado como lengua franca para la comunicación debido, precisamente, a su falta de carga cultural. Fue concebido como lengua franca para entrenamientos interculturales y para la lingüística comparada (cf. Wierzbicka, 2008: 15).

al usar estrategias o modelos discursivos propios de su L1 (cf. Camerer, 2007; Glaser, 2014: 88).

La situación de la lengua española es distinta a la de la inglesa. En primer lugar, porque no constituye en la mayoría de los casos una lengua franca, y cuando funciona de este modo lo hace con una intensidad muchísimo menor que el inglés y no a nivel global (cf. Moreno Fernández, 2009: 268). En segundo lugar, porque la lengua franca se define por parámetros de función comunicativa entre personas que no la tienen como lengua materna y este no es el caso del castellano; este es, en todo caso –como lo es asimismo el inglés– una lengua internacional, que se define no por su función sino por su categoría. «Las lenguas internacionales se diferencian de las lenguas francas por el hecho de ser lenguas de cultura habladas en varios países cuyos habitantes disponen de ella como lengua materna» (ibíd.: 267–268). El español denominado *internacional* se relaciona principalmente con los negocios, con todo aquello que posea connotaciones comerciales⁷⁴; más usadas son las designaciones español neutro o español general (cf. Bravo, 2008: 29 y ss.; Moreno Fernández, 2000: 81). La primera se refiere básicamente a un español libre de acento y es muy valorada en aquellas comunidades que muestran un español más «marcado» en las que el uso de esta modalidad resulta ineludible en los medios de comunicación y en el telemarketing⁷⁵. El español general pretende ser «un modelo lo más general posible, una norma lingüística abarcadora» (ibíd.) que ofrezca una lengua con elementos de distintas comunidades de habla comprensibles por todas las restantes⁷⁶. Otro esfuerzo de facilitar la comprensión a la comunidad lingüística del español, es decir, asignada a los hablantes nativos, son los constructos español panhispanico (término de por sí redundante, pero destinado a ir más allá de la dualidad español peninsular frente a español americano y utilizado con frecuencia por la Real Academia Española y por el Instituto Cervantes) o panespañol. Mientras aquel aspira a aglutinar todo «lo español», este se centra en «aquello que es común,

74 «[...] lo internacional es un activo económico, una garantía de expansión por encima de los contextos geográficos tradicionales para las empresas mediáticas que, sin bien no tienen como fin la promoción del idioma, han comprobado que un uso responsable y cuidado les resulta más efectivo para sus fines de rentabilidad» (Bravo García, 2008: 28–29).

75 Algo similar a lo que ocurre con el *Hochdeutsch* (alemán estándar) en los países de habla alemana.

76 Es el español utilizado por CNN en español, canal de televisión de noticias dirigido a Latinoamérica-Caribe y a Estados Unidos.

que une y vincula, aquello que tiene referente en la dilatada cultura que ha brotado de la lengua española» (Bravo García, 2008: 28). Si el español internacional se asocia a valores mercantiles o de los medios de difusión⁷⁷, el español panhispánico o panespañol tiene un carácter sociopolítico. Por analogía al *Globish*, también se ha adaptado la denominación *español global* (cf. ibíd.). Gómez Font (2006: 242), citando a Rodríguez Corral (1998), lo concreta como «una variedad de español válida para todos los países de habla hispana, distinta a la variedad local y común para todos los hispanohablantes».

La característica básica que distingue estos tipos de estandarización u homogeneización del español de las del inglés como lengua franca radica en sus destinatarios y en la cualidad de la interacción comunicativa. El español general y sus afines están pensados en principio para la comunicación entre hablantes nativos de español o, en su caso, para la comunicación entre hablantes nativos y no nativos. Lo que tienen en común todos estos modelos de lengua es que asientan su labor esencialmente en elementos pertenecientes a la competencia lingüística (código lingüístico), de ahí que se hable, al tratar de encontrar puntos comunes en las variedades del español de cada comunidad, de «elementos lingüísticos» (Andión Herrero, 2007: 23), «gramática y vocabulario» (Beaven y Garrido; 2000: 185) o funcionamiento lingüístico (Flores Márquez, 2000: 314), sin poner demasiada atención a elementos extralingüísticos de carácter socio-cultural o pragmático: un modelo en el que todos los nativos se ven encarnados pero ninguno propiamente. Es improbable que, bajo estas premisas, se creen entre dos individuos nativos nuevas formas lingüísticas que no existan en sus variedades; de igual forma, en la interacción entre personas nativas y aprendices o no nativas, la creación o negociación de formas fracasará, en este caso, por el grado de desequilibrio de conocimientos: el no nativo parte de la base de que el nativo está en lo correcto y adopta o adapta su interlengua a los enunciados del nativo. Por su parte, el nativo no tomará elementos lingüísticos que no considera correctos o apropiados de la interlengua del aprendiz o no nativo a pesar de que los comprenda. Por otro lado, el nativo mostrará comprensión por la falta de

⁷⁷ «La necesidad de homogeneizar es funcional al desempeño activo del mercado en la regulación de los medios de comunicación. [...] Por cierto que los motivos para promover la unidad lingüística no son académicos, sino de mercado» (López García, 2010: 98–99).

dominio de la competencia lingüística del no nativo (no de igual manera con los errores pragmáticos que pueda cometer).

En la era de la globalización y del antiesencialismo y constructivismo cultural cabe, por supuesto, dentro de la enseñanza reglada, el reconocimiento de la identidad personal y cultural del aprendiz en todos aquellos aspectos considerados más culturales y menos lingüísticos dentro de la lenguacultura o de la cultura. Esta visión transcultural y transnacional implica, según Risager (2007: 196) concienciar al alumno de las variaciones y variabilidades existentes en los usos de la lengua y, por ende, de la existencia de normas lingüísticas locales, es decir, características de determinadas comunidades de habla. Liddicoat y Scarino (2013: 29) justifican el derecho de nuestro alumnado a conocer las normas que rigen la comunicación de los hablantes nativos para poder ser capaces de interpretar adecuadamente sus enunciados, sin embargo, a la hora de producir enunciados, consideran que cada individuo puede guardarse el privilegio de actuar de acorde a su propia cultura y conservar, de este modo, su propia identidad cultural. Por su parte, Kramsch (1998), citada por Liddicoat y Scarino (2013: 30) sostiene que cualquier aprendiz necesita desarrollar una competencia pragmalingüística receptiva equivalente a la de un hablante nativo, pero puede elegir si adoptar o no su sociopragmática.

El hecho de que actualmente exista un gran número de defensores y defensoras de la fluidez y dinámica de la cultura y la vean como indefinible, negociable y sin puntos de anclaje, en la que todo está permitido mientras exista comunicación, junto al auge en el que se encuentran los conceptos de interculturalidad (una veces sobrevalorado, otras malentendido) y de hablante intercultural (frente al mal visto «hablante nativo» como modelo a seguir), hace difícil proponer reglas o normas culturales para ser llevadas a la clase de lengua extranjera. A ello cabría añadir la influencia del inglés como lengua franca, que demanda una cada vez más flexible vinculación a cualquier tipo de regla lingüística o extralingüística en los procesos comunicativos. Y es que para los lingüistas el prescriptivismo parece ser un tabú. Cameron (1995: 4) comenta al respecto:

The belief that prescriptivism is dysfunctional is most clearly expressed in expert attitudes to language. These commonly conceive of languages as naturally variable and changing structures, and of speakers as

awkward creatures who violate these natural structures by misusing and corrupting <language> These attitudes are strongly and highly resistant to rational examination.

Ello se contradice con la enseñanza en el ámbito escolar de lenguas extranjeras donde, pese al cambio constante que sufre la lengua, la competencia lingüística (especialmente las reglas gramaticales) sigue teniendo un gran peso y no se admiten desviaciones a normas de tal carácter⁷⁸.

Así las cosas, Glaser (2014: 90) vuelve a reivindicar la consecución de las normas y reglas que utiliza el hablante nativo:

But if the native speaker norm is no longer considered viable teaching target – what is? If we were to tell our students and administrators that from now on, no longer teach towards native speaker varieties but choose as our goal, say, how the lingua franca community speaks (quite aside from the fact that the lingua franca community is even less homogeneous than the native speaker community), would this really be met with [an] emancipatory enthusiasm [...]?

La causa de tales posturas extremas (la imitación del hablante nativo o nativa, por un lado, y un «libertinaje» del uso del habla, por otro) radica, a nuestro entender, en la naturalidad en que en el ámbito escolar se aceptan las normas estandarizadas (especialmente la gramática y la ortografía, exceptuando, por ejemplo algunas normas de pronunciación⁷⁹) como algo prescriptivo, mientras que considerar prescriptivas las normas no estandarizadas, como por ejemplo, las reglas pragmáticas, se considera algo negativo que atenta contra la individualidad y la libertad personal, así como contra el pluralismo social global. Se discrimina entre dos tipos de normas: aquellas que se deben seguir (prescriptivas)

78 A diferencia de lo que ocurre en la enseñanza de elementos culturales (socioculturales, pragmáticos, discursivos, etc.), donde se tiende a explicar determinadas reglas (p. ej: de cortesía o el modo realizativo de un acto de habla), dejando al libre albedrío su utilización. El alumnado conoce su uso adecuado, pero puede optar por utilizarlo o no sabiendo las consecuencias que su acción podrá desencadenar. Sin embargo, no se le da la opción de formular, por ejemplo, todas las formas del pretérito indefinido o de presente siguiendo los paradigmas regulares, aun sabiendo que su interlocutor las va a comprender.

79 La erre gutural, las uves fricativas labiodentales sonoras, el alargamiento de vocales, etc.

y las que se pueden seguir (optativas). Entre estas últimas se encuentran las normas pragmáticas.

Las normas que rigen fenómenos gramaticales o de pronunciación y las que rigen los pragmáticos coinciden en un punto crucial: no dejan de ser normas. No todas las normas de una lengua están estandarizadas institucionalmente, pero están sujetas a una regulación normativa que conoce, domina y usa la comunidad de habla. Las «reglas descriptivas» son patrones que recogen regularidades que acontecen en el uso de la lengua hecho por la comunidad de habla como práctica social: «the human capacity for acquiring and using language is necessarily captured in a rule must arguably arise in the first place from speakers' apprehending and following certain norms» (Cameron, 1995: 6).

Este trabajo defiende la postura de Liu (2010: 479) y de Cameron (1995: 3 y ss.) al considerar que la prescripción lingüística forma parte de las prácticas socioculturales del mismo modo que la normativización y la negociación. Según Cameron (1995: 3, 5), dentro de la lingüística, todo aquello que es prescriptivo está mal visto por tres razones: por juzgar algo como malo o incorrecto, por separar la lengua de sus hablantes y por formar parte la oposición binaria prescriptivo/descriptivo. La autora señala asimismo que cualquier intento «to promote an elite standard variety, to retard linguistic change or to purge a language of <foreign> elements are the instances most readily evoked by the epithet <prescriptive>, for linguists and nonlinguists alike» (ibíd.: 9). No obstante, el prescriptivismo en un amplio sentido no tiene por qué ser sinónimo de elitismo, conservadurismo o purismo; se puede buscar reglas prescriptivas que aboguen por un lenguaje más simple en documentos oficiales, que protejan variedades lingüísticas, o que aspiren por una lengua que respete la igualdad de géneros, por citar algunos ejemplos.

No hay que equiparar el adjetivo «normativo» al «prescriptivo». Una cosa es observar determinadas normas, la otra es obligar a su cumplimiento: «description» and «prescription» turn out to be aspects of a single (and normative) activity: a struggle to control language by defining its nature» (ibíd.: 8).

Si se sigue fomentando el uso prescriptivo u optativo de unas determinadas normas frente a otras en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, se estará manipulando el cambio espontáneo de la lengua (cf. Lakoff, 1990: 298). Habría que considerarlas a todas por igual.

Tanto nativos como no nativos (ambos hablantes interculturales en un amplio sentido) pueden decidir qué normas seguir o no y cuáles son susceptibles de negociación: no se puede negociar, ni jugar con significados si no se conocen las reglas de juego. La clave o condición para ello es su conocimiento, que permite, a la vez, la adecuación. La enseñanza de reglas o elementos que pueden perturbar la comunicación, tanto gramaticales, como léxicos, ortográficos fonológicos o pragmáticos, por citar algunos, habrán de ser enseñados para que el aprendiz pueda expresar sus intenciones, cumplir las expectativas de sus interlocutores o lograr los efectos por él esperados o, en su caso, para ser capaz de operar con sus enunciados como le plazca⁸⁰. En muchas ocasiones no es para el aprendiz una cuestión caprichosa elegir entre lo que él sabe como apropiado o correcto y el cometimiento del error o la inadecuación: cuestiones de identidad, creencias o actitudes pueden crear un conflicto interno que influye en su decisión. Tales asuntos corresponden al nivel de la consciencia (o competencia) intercultural que va, como se ha discutido, más allá de la competencia comunicativa y que fomenta a las y los aprendices a sintonizar con la multitud de maneras de construir enunciados dentro del discurso dependiendo del contexto sociocultural de la interacción y de los distintos modos en que los hablantes proyectan sus intenciones e identidades (cf. McConachy y Hata, 2013: 301).

Las reglas o normas pragmáticas que se proponen suponen, ante todo, fomentar el carácter crítico del alumno más que imponerle dogmas a seguir. Ello significa ser consciente de la importancia de tales reglas de uso dentro del proceso comunicativo para poder utilizarlas adecuadamente en una sociedad global.

80 Es tarea del alumando «to establish an association, and this task has to be accomplished on the basis of a growing understanding of some of the associations and perspectives common among native speakers. But even when the learner reaches a high level of competence, his/her languaculture will always be the result of an accumulation of experiences during his/her specific life history» (Risager, 2007: 173). Esta acumulación de conocimientos languaculturales que inciden directamente en la lengua se pueden apreciar incluso en hablantes nativos o nativos que hablan otras lenguas debido a su carácter de plurilingües.

1.2 El espectro continuo lenguacultura

Las normas que rigen la competencia lingüística son importantes en la misma medida en que lo son las reglas llamadas «culturales». El problema radica en que el profesorado, autores y autoras de materiales, el equipo de redacción de libros de texto, responsables de políticas lingüísticas, incluso la o el mismo aprendiz saben de la presencia de reglas lingüísticas y creen en la existencia de una frontera entre estas y lo que ellos consideran como cultura de la lengua meta. Pero, si la lengua es cultura, ¿dónde termina lo gramatical y comienza lo cultural?, ¿qué normas culturales han de ser enseñadas?, ¿cuáles de ellas se pueden negociar entre interactuantes sin variar la ilocución o perlocución esperadas?

Sin querer, las y los profesionales dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras, segundas lenguas o lenguas adicionales consideramos determinados elementos comunicativos más o menos culturales, siendo los «menos culturales» «más puramente lingüísticos» y viceversa, sin embargo, todos forman parte y son importantes para el proceso comunicativo.

Basado en el esquema de Crozet y Liddicoat (1999: 116), se presenta a continuación un gráfico (véase fig. 8) que traza el continuo que forman las creencias y percepciones entre lo más o menos cultural y lo más o menos lingüístico del proceso verbal comunicativo.

La cultura menos aparente en el proceso de comunicación –que tradicionalmente es lo que se entiende por lengua– es aquella que comprende conocimientos lingüísticos «puros», es decir, los relacionados con la gramática, el léxico, la fonética y fonología, la ortografía⁸¹, etc., sin adjudicarles relación alguna con el concepto tradicional de cultura. Si se adopta un enfoque cultural, la forma lingüística no se reduce a una mera categoría estructural de la lengua ya que la estructura de cualquier lengua es el resultado de una visión particular del mundo; sus construcciones sintácticas, por ejemplo, representan y codifican determinados significados y modos de pensar (cf. Wierzbicka, 1979: 313). La influencia de la cultura se manifiesta de manera más palpable en la vertiente semántica⁸² del léxico (*hotwords*, tabús, eufemismos, etc.), pero también a nivel

81 No se incluyen aquí conocimientos de tipo quinésico, paralingüístico u otros no verbales, puesto que este trabajo se centra en la comunicación verbal y su enseñanza.

82 El control, el bar, la familia, la patria, el pan, los trastornos de circulación sanguínea... tienen diferen-

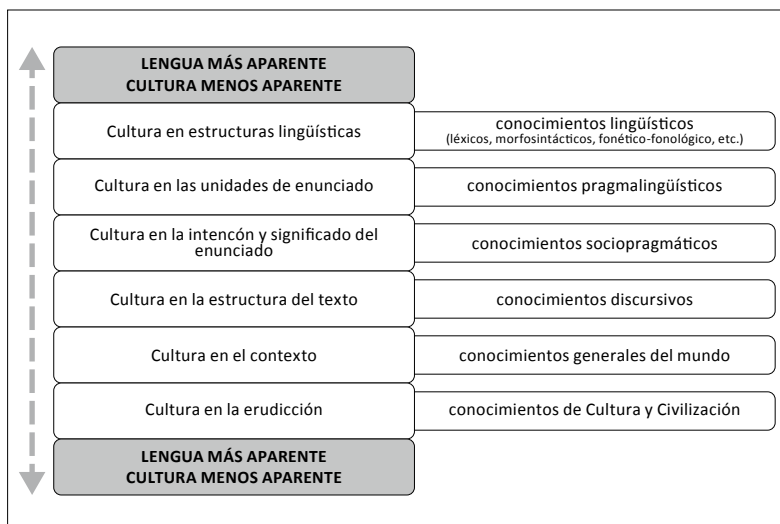


Fig. 8: Continuo \pm lingüístico - \pm cultural en el proceso verbal comunicativo.

morfosintáctico se detectan características culturales que varían de una cultura a otra (los pronombres personales, los adjetivos posesivos, los déicticos locativos o temporales –en forma de tiempos verbales–, los modos verbales⁸³, etc.).

Aquellos conocimientos culturales relacionados con la organización y selección de unidades lingüísticas, en particular, de los enunciados, y relacionados con las normas de interacción comunicativa se ofrecen, en la didáctica de las lenguas, normalmente a modo de exponentes funcionales, por ejemplo, en forma

tes connotaciones en las comunidades de habla alemana de Alemania y las de habla española de España. Pérez de Herrasti (2010: 18–19) aporta otros ejemplos: «en alemán la palabra *sich durchsetzen* es positiva, pero su equivalente español (*imponerse*) es negativo. En español es imposible hablar de *Durchsetzungsvermögen*, capacidad de imponerse, como requisito en un anuncio de trabajo. Sin embargo, esto es muy frecuente en Alemania. En cambio, en España se requiere tener don de gentes. La expresión «salirse con la suya», que significa algo parecido a *sich durchsetzen*, también es negativa. Tampoco hay traducción para *Ellbogengesellschaft* («sociedad de codos»), competitivamente agresiva. En cambio, la expresión española «quedar bien/ mal/ fatal/ de cine/ como un rey»... no tiene equivalente en alemán. Según el diccionario es «*eine gute Figur machen/ gut abschneiden*», pero no es un equivalente adecuado porque estas expresiones se usan en contextos relacionados con el rendimiento (académico, deportivo etc.) mientras que nosotros quedamos bien en contextos sociales, cuando llamamos para preguntar por alguien que está enfermo o tiene un problema, hacemos un buen regalo, ofrecemos ayuda, etc.

83 Por ejemplo: los pronombres personales ellos, ellas, el posesivo su(s), los adverbios aquí, ahí, allí, los diferentes tiempos del pasado, el uso del modo subjuntivo, presentan dificultades para las y los aprendices de lengua alemana debido a no tener una equivalencia unívoca.

de pares adyacentes o de listados de alternativas comunicativas combinables que también varían de cultura a cultura (piénsese en los saludos, por ejemplo).

Los saberes culturales sociopragmáticos que aparecen contenidos en los enunciados se rigen por normas que revelan el grado de su adecuación en contextos determinados. Estos conocimientos yacen en las intenciones y expectativas de los y las interactuantes y su desconocimiento conlleva a malentendidos o a la descortesía (debido especialmente a incidentes críticos). Según Liddicoat y Scarino (2013: 27) es en las normas pragmáticas donde el efecto de la cultura empieza a percibirse de forma más evidente dentro de la lengua y añaden que tales normas «encompass knowledge of the ways in which particular utterances are evaluated by a culture». Si no se dominan estas normas, un simple agradecimiento emitido con la intención de agradecer puede ser interpretado de forma esperada como una apreciación, pero también como crítica o ironía, dependiendo de los códigos sociopragmáticos del o la interlocutora.

Los conocimientos sobre los discursos sociales están, por supuesto, relacionados con la lengua y están fuertemente teñidos por la cultura. El análisis del discurso se alimenta de varias disciplinas, desde la antropología lingüística, pasando por la sociología, la retórica clásica, hasta la misma pragmática, entre otros (cf. Blancafort y Tusón Valls: 2007: 6 y ss.) e implica el uso de la asignación de turnos, los esquemas prototípicos de organización secuencial, la presentación de la información, entre otros. Los fenómenos de carácter transoracional pertenecen a una lengua determinada (cf. Casado Velarde, 2006: 10) y están en relación directa con el bagaje de conocimientos culturales que comparten emisor y receptor, y las posibles diferencias entre estos conocimientos pueden influir decisivamente en el discurso (cf. Renkema, 1999/2004: 64). Ya en los años sesenta del pasado siglo proclama Kaplan (1966: 10–11) diferencias culturales en la organización discursiva de textos redactados por aprendientes de inglés⁸⁴ y, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas, propone el seguimiento de determinados patrones preestablecidos a la hora de redactar los textos en una determinada lengua. Dichos

84 La alegación de Kaplan sobre la crasa disparidad de los estilos expositivos chino o coreano (desarrollo circular o en espiral) frente al inglés (linear o directo) ha sido debatida hasta nuestros días. Chien (2011: 417), en un estudio realizado con estudiantes taiwaneses aprecia que «most students often used a direct approach in their Chinese and English expository composition, different patterns of discourse organization did exist».

patrones sembraron lo que actualmente se conoce como retórica contrastiva (cf. O'Connor, 1996). Kaplan (1966: 1) recalca que no se puede enseñar a redactar textos de la misma manera a personas nativas que al alumnado que proviene de otra cultura, puesto que «the cultural differences in the nature of rhetoric supple the key to the difference in teaching approach». Por su parte, Liddicoat y Scarino (2013: 27), basándose en Malinowski y Oring, afirman que los géneros discursivos tienen un marcado significado social y cultural, y poseen la función de mantenimiento de la coherencia de una cultura. Los miembros de una cultura reconocen la función e intención discursivas de un texto precisamente por sus características de género que la asocian al texto. La(s) forma(s) de un texto ofrece señales orientativas o «pistas» para poder comprenderlo y situarlo dentro de un género determinado; y estas formas pueden variar de cultura a cultura. Por ejemplo, Pastor Villalba (2005: 517) destaca muchas diferencias entre las cartas de queja españolas y alemanas; Vázquez (2009: 121, 125) las ve en los textos académicos, en clases magistrales o en los informes de profesorado escritos por hablantes pertenecientes a una cultura no hispana. En la vertiente del texto oral, House (2005: 20–25) explica que las y los alemanes suelen utilizar estrategias que se centran más en el contenido (por ejemplo yendo explícitamente al tema a tratar, usando activamente un número reducido de estrategias interpersonales), tienden a expresar actos haciendo referencia explícita a sí mismos («Kann ich...» frente a «Podrías...» o el uso del imperativo). La autora apunta también que en alemán la formulación de enunciados resulta mucho más *ad hoc* (ello destaca con el gran número de rutinas del español) y que sus hablantes son muy directos a la hora de formular quejas o realizar peticiones; por el contrario, al disculparse se caracterizan por su ampulosidad. Destaca asimismo la tendencia a no hacer uso del habla de contacto fática, puesto que dan más importancia al contenido proposicional que a la acomodación social; por ello, quizás, es por lo que se afirme que «van directo al grano» en el proceso comunicativo, diciendo lo que quieren decir y queriendo decir lo que dicen.

Según el MCER (4.4.2.4) para comprender una lengua hay que «identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto». Hallar contornos claros entre los conocimientos del mundo y los de carácter erudito (aquellos pertenecientes a la Cultura con C mayúscula) resultaría ilusorio. Muchas veces ambos se solapan o se definen de distinta manera. Los conocimientos

culturales del mundo o generales de una cultura proveen a la lengua de significados específicos al añadir connotaciones y asociaciones compartidas por una comunidad a determinadas denotaciones de carácter estándar de cualquier término. Las actuaciones establecidas por el conocimiento del mundo «can be seen through specific instances of communication in which assumed shared world knowledge is fundamental to the message being communicated. [...] When language is used in communication, it is used within and for this worldview and the worldview is as much constitutive of the message as the linguistic forms and their <agreed meanings>» (Liddicoat y Scarino, 2013: 26).

Renkema (1999/2004: 206 y ss.) relata el experimento realizado por el psicólogo Barlett sobre la reconstrucción de relatos por miembros de culturas diferentes. Los individuos pertenecientes a comunidades culturales distintas, tras haber escuchado un relato, lo volvían a contar de modo distinto, no solo estructuralmente, sino añadiendo o elidiendo informaciones. Ello, según Barlett, se debía a los distintos esquemas mentales (conocimiento previo sobre el mundo) que habían forjado en sus culturas. No solo a la hora de producir relatos, sino a la hora de comprenderlos, ponemos en acción esquemas mentales marcados por nuestra cultura. Bohannon (1993) explica cómo habitantes de la etnia Tiv reaccionan ante el argumento shakespeariano de Hamlet que se les relata en forma de cuento: Los miembros de dicha etnia no llegan a comprender los temas sobre alcurnia, relaciones familiares, magia o augurios e interpretan la obra a su manera debido, precisamente, a tener un conocimiento del mundo distinto del público para quien fue escrita la obra. La cultura constituye un marco dentro del que los significados son expresados e interpretados.

1.3 Lenguacultura

La estrecha relación entre lengua y cultura ha sido acuñada con la palabra *lenguacultura*, que desde su primera mención por Friedrich (1989: 305–306)⁸⁵ viene ofreciendo diversas interpretaciones. En sus orígenes el concepto incluía:

85 «[...] what we conventionally call <language> and <culture> constitute a single universe of its own kind.

First, the vocabulary, words, idioms, and short formulas that work as «conversational prefabs», and also as coordinators for a worldview. Second, the semantic aspects of grammar which is to say the full meanings of such things as «tense» and «mood» [...] as these overlap with other cultural meanings. Third, the verbal aspects of culture, which are more readily labeled or discussed than areas that are relatively free of language (Attinasi y Friedrich, 1995: 33).

El término se difundió gracias a la adaptación hecha por Agar (1995). Para este autor comunicarse en una lengua es algo más que hacer uso de gramática y léxico, pues abarca conocimientos sobre costumbres y normas culturales usadas por los hablantes de una lengua (cf. Agar, 2006: 2). La lenguacultura de Agar implica siempre una visión cultural intersectiva de una lenguacultura con otra (la meta) y pretende básicamente centrarse en los puntos que puedan causar malentendidos a los que llama «puntos manifiestos» (*rich points*) (ibíd.).

Por otra parte, Risager (2007: 170) no considera todos los elementos culturales como parte de la lenguacultura⁸⁶, por ejemplo, aquellos relativos a las costumbres culinarias, tradiciones o estilos arquitectónicos (muy cercanos o parte de la llamada Cultura con C mayúscula). La autora distingue tres tipos de concepciones de cultura según sus contenidos (Risager, 1999: 84): la cultura contenida en la pragmática y la semántica, la cultura como macrocontexto para el uso de la lengua y la cultura como contenido temático en el discurso de la didáctica de la lengua. La dimensión semántica y pragmática es la que resulta más relevante para este trabajo, pues se basa en la pragmática y semántica contrastivas y bebe del concepto de cultura etnoantropológico y del que considera la cultura en relación con la lengua como conjunto de prácticas sociales establecidas.

This dimension is about constancy and variability in the semantics and pragmatics of specific languages. For example, the distinction between «tu» and «vous» is obligatory because of the structure of the French

[...] I will refer to this unitary, but in other levels, internally differentiated domain or whole as «linguaculture» [...].

86 Según Risager (2007: 187) el carácter de separabilidad o inseparabilidad de lengua y cultura se decide dependiendo del punto de vista que se adopte: sociológico, psicológico o el que se basa en la cultura como sistema.

language⁸⁷, but in many cases the language user has a certain freedom to define the situation and thus choose strategically between <tu> and <vous> (Risager, 2007: 171).

Cualquier comunidad de habla se articula alrededor de un marco común de normas, valores y creencias que le sirven de referencia y que dejan su huella, entre otros, en la pragmática de una lengua. No todo o toda aprendiz es consciente, en la mayoría de los casos, de esa dimensión cultural de la lengua, especialmente si es principiante y no puede evitar suplir esos conocimientos con los de su propia (lengua)cultura. El objetivo de adoptar este concepto o dimensión cultural que abarca fenómenos pragmáticos es incorporar en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas solamente las partes de la cultura (prácticas sociocomunicativas) que funcionan mediante reglas, sin importar si el código está fijado institucional o socialmente. Se trata de ofrecer un concepto de cultura que sirva de interfaz entre lengua y cultura y de ampliar la visión tradicional de lengua –o reducir la de cultura– en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en contextos escolares.

1.4 Seleccionar contenidos linguaculturales de tipo pragmático

La enseñanza-aprendizaje de una selección de contenidos pragmáticos –al igual que la de gramaticales– no se contradice con la visión del «hablante intercultural» propuesta en la actualidad (cf. Byram, 1997: 31 y ss.), puesto que la o el alumno, se insiste, siempre estará en libertad de ponerlos en práctica, no hacer uso de ellos o modificarlos según su antojo (p. ej., por motivos afectivos) o voluntad debido a factores sociocontextuales que pudieran modificar la ilocución (p. ej., en el caso del translingüismo). A propósito de ello, comenta Kramersch (1998: 26–27):

87 Lo mismo afirma sobre el alemán: «There are some semantic and pragmatic distinctions that are obligatory in using German, such as an appropriate distribution of <du> and <Sie>» (ibíd.: 173).

They know and use more than one language: the language of the home and the language of the school, the language at work and the language of the foreign spouse, the language of the immigrant colleague and that of the foreign business partner. In fact if, as Garfinkel has claimed, «the basis of culture is not shared knowledge, but shared rules of interpretation» [...] That, one could argue, is the characteristic of the «competent language user»: not the ability to speak and write according to the rules of the academy and the social etiquette of one social group, but the adaptability to select those forms of accuracy and those forms of appropriateness that are called for in a given social context of use. This form of competence is precisely the competence of the «intercultural» speaker operating at the border of several languages or language varieties, manoeuvring his/her way through the troubled waters of cross-cultural misunderstandings.

Basándose en Byram, Risager (2007: 227) presenta un modelo de interculturalidad que contempla diez elementos, los dos primeros⁸⁸ constituyen la competencia lingüística y la competencia semántica y pragmática. No es preciso aludir a la enseñanza de reglas relativas a la competencia lingüística en la clase de lengua extranjera (competencia lingüística), tan solo mencionar que las reglas gramaticales, el léxico o la ortografía se enseñan de maneras distintas a personas nativas y a no nativas, pues tienen necesidades diferentes, así como conocimientos previos dispares. En la enseñanza de lenguas extranjeras se suele hacer una selección de contenidos gramaticales: no se explican todos y muchos fenómenos se simplifican o se presentan incompletos por razones «justificadas» por la didáctica. Lo mismo debería ocurrir con elementos relativos a la competencia pragmática.

Se debe, pues, considerar la competencia pragmática como parte importante de la interfaz cultural y introducir la enseñanza de sus reglas en la clase de lengua extranjera. Dado el continuo expuesto anteriormente, que va desde la cultura más aparente, pasando por las variables sociales, hasta llegar a

88 En tercer lugar contempla la poética, seguida de la identidad lingüística, la traducción e interpretación, la interpretación del discurso, el uso de la etnografía, la cooperación transnacional, la conciencia crítica de la lengua y, finalmente, los conocimientos socioculturales.

la cultura menos aparente (lo constreñido por reglas o normas) de una lengua (si se prefiere el continuo de la lenguacultura), se debería dar un paso más e incluir, en lo que se entiende hoy en día por clase de lengua extranjera, un concepto de lengua que no solo facilitara léxico, estructuras lingüísticas y sus normas, ortografía y otros elementos que fomentan la competencia lingüística, sino también unidades de enunciado, su intención, significado y uso, así como las reglas de cortesía y demás elementos pertenecientes a la competencia pragmática. Se aspira a la consideración e inclusión de una selección de reglas pragmáticas en la enseñanza del español como lengua extranjera que son relevantes para la comunicación, así como a su posicionamiento al mismo nivel de relevancia del que gozan las normas gramaticales. Esta aspiración no contempla la lícita enseñanza de conocimientos culturales de carácter erudito, representantes de la Cultura con C mayúscula⁸⁹, ni la de conocimientos culturales de carácter intercultural que forman la personalidad del o la estudiante como habitante del mundo o hablante intercultural⁹⁰/transcultural, que se ubican dentro de las llamadas competencias generales del individuo (en concreto la consciencia intercultural) por el MECR; la cultura que se reclama en este trabajo es la que se integra en un concepto de lenguacultura que no contempla variaciones del idiolecto⁹¹ y que presenta normas y reglas recomendables de seguimiento, por su carácter de adecuación, emplazadas en la competencia pragmática (del mismo modo que se aconseja cumplir con normas que conllevan a la corrección, por ejemplo las reglas ortográficas o gramaticales). Asimismo, se advierte de la necesidad de su evaluación a nivel formativo y sumativo en el ámbito institucional de enseñanza de idiomas, puesto que en el contexto escolar todo aquello que no se evalúa (y no se penaliza) no se considera como relevante⁹².

89 Ello no significa que la Cultura con C mayúscula no sea importante en la clase de lenguas extranjeras o segundas lenguas. No se trata de buscar alternativas: un enfoque intercultural debería incluir las distintas perspectivas de cultura que se han tratado hasta ahora, puesto que ninguna excluye a la otra. Dado que la lengua es parte de la cultura, será tan importante enseñar fonética o morfología como conocimientos de Cultura y Civilización, ambos necesarios para la comunicación, si bien los últimos pueden enseñarse también en otras asignaturas.

90 Esta posición es la defendida, entre otros, por Byram (1997; 2003; 2012), Kramsch (1993; 1999; 2012) o Roberts *et al.* (2001).

91 Este es el concepto de lenguacultura compartido por Bettermann (2001: 1220), Fischer (1979: 44), Galisson (1987: 121-126), Galisson y Puren (2001: 96 y ss.), Liddicoat y Crozet (1997: 6-14), Porcher (1988; 1994) y Vereščagin y Kostomarov (1974: 308 y ss.).

92 «Los grupos de personas crean costumbres basadas en conductas repetitivas [...] que se transmiten de generación en generación. Cuando los miembros del grupo comienzan a creer que estos usos o costumbres

1.4.1 «Radiografías» pragmáticas

Según Knapp (2008: 92) la comunicación entre miembros de culturas diferentes implica el disponer de conocimientos culturales específicos; no solo aquellos que tienen que ver con aspectos relativos a la Cultura con C mayúscula, sino especialmente los que tienen que ver con los que están en relación directa con la comunicación. Estos fenómenos, como parte de toda lenguacultura, no son estáticos sino emergentes, dinámicos e interaccionales, y varían con el tiempo, sobre todo los que forman parte de la cultura con c minúscula (convenciones sobre la vestimenta, fórmulas de tratamiento o de saludo, etc.). La lengua, como convención cultural, también varía:

Que las lenguas cambian es notorio y su mutación ha sido reconocida desde los mismos inicios de la reflexión lingüística. Ya en *Cratilo* de Platón, se indaga la verdad esencial de las cosas examinando las palabras primarias; pero esta investigación resultará imposible porque el vulgo ha introducido cambios y estos oscurecen el simbolismo fonético original; es decir, la relación natural que Sócrates supone entre las palabras y las cosas (Tusón, 1984: 317).

La lengua, al igual que la cultura, fluye, no tiene carácter estático: una lengua puede perder o adquirir centenares de palabras y seguirá siendo la misma lengua si no se han producido alteraciones en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, que son los principales responsables de su identidad lingüística (cf. Tusón, 1984: 271). Que la lengua carezca de estatismo, que esté en evolución constante a través de cambios lingüísticos, no significa que no posea elementos que la caractericen como tal, de lo contrario su aprendizaje resultaría quimérico. Cuando los individuos se encuentran, se comunican, interactúan y cooperan pasan a depender de un sistema de orientación cultural específico al que están habituados; sin embargo, son al mismo tiempo capaces de modificar el sistema y crear, de este modo, nuevas culturas (cf. Thomas y Schenk, 1996: 23). Al igual

son los correctos estos se transforman en la norma para la conciencia individual y la comunitaria. [...] Cuando la costumbre y la moral se vinculan a reglas, cuya violación implica una pena, surgen las instituciones que sirven como sistemas para la canalizar la conducta humana» (Renkema, 1999/2004: 65).

que los miembros de una cultura, las y los hablantes de una lengua son los únicos responsables de su evolución y con el tiempo acabarán dejando irreconocible la lengua que ahora hablan; en otros casos, incluso pueden acarrear el nacimiento de nuevas lenguas (pidginización o criollización).

La cultura, como se ha mencionado, puede contemplarse como conjunto de prácticas sociales o kit de herramientas compuesto de un repertorio de estrategias de acción. Convertirse en miembro de una cultura –o simplemente en participante– significa saber cómo seleccionar y emplear las herramientas o prácticas que conducirán al fin propuesto. Para pasar a ser un participante competente de una comunidad se necesita, como individuo, saber qué prácticas existentes en una sociedad son potencialmente útiles para conseguir metas propuestas en determinados contextos, así como cuáles serán las consecuencias de su uso. Lo mismo ocurre con la lengua: el o la hablante competente también dispone de un kit de herramientas y de un repertorio de estrategias comunicativas que debe activar de una manera determinada para realizar actividades de lengua adecuadas a un determinado contexto.

Language use presumes a user of that language who makes linguistic choices within a particular context and its many variables (e.g., setting, interlocutor) [...] It is the interpretations of these contextual variables that inform linguistic choices and affect the perceived degree of appropriateness regarding these choices for a given context. Pragmatics has thus been identified, namely, as appropriate use in context. Context, however, does not constitute the bottom line of pragmatics. Rather, one must look farther to the interpretations of the context and its variables, interpretations which are conditioned by the user's underlying cultural values and beliefs. [One] perceives contextual variables in particular ways, and on the basis of these perceptions, makes linguistic choices (Meier, 2003: 189–190).

El carácter fluido e inestable de la cultura se puede también aplicar a la lengua, pero a diferencia de la primera, la segunda ha sido, por diversos motivos, anclada a través de varios tratados, gramáticas o diccionarios. Así, el prólogo de la *Gramática de la lengua española* de Nebrija (1492/1995: 395) expone:

Acordé ante todas las otras cosas reducir en artificio este nuestro lenguaje castellano, para lo que ahora y de aquí en adelante en él se escribiera pueda quedar en un tenor, y extenderse en toda la duración de los tiempos que están por venir, como vemos que se ha hecho con la lengua griega y latina, las cuales por haber estado debajo de arte [gramática], aunque sobre ellas han pasado muchos siglos, todavía quedan en una uniformidad.

Tal como existen reglas o normas lingüísticas también existen reglas extralingüísticas dentro de la comunicación, la diferencia es que las segundas no aparecen codificadas. El hecho de que las normas lingüísticas (referentes a la competencia lingüística) estén codificadas no impide que la lengua deje de evolucionar. El carácter de fijación que le ofrece el código escrito solo trata de plasmar elementos comunes que sirven de estándar para facilitar la comunicación. Las normas extralingüísticas, directamente relacionadas con la cultura, tampoco dejan de existir, aunque no estén codificadas en algún tipo de compilación escrita.

Die auch bei der geschriebenen Sprache keineswegs unproblematischen Größen grammatische Korrektheit, kommunikative Korrektheit und kommunikative Adäquatheit lassen sich in bezug auf die gesprochene Sprache sehr schwer bestimmen. Es gibt noch keine Grammatik des gesprochenen Deutsch und der kommunikativen Konstituenten des Deutschen. Gäbe es sie, müßte gerade die mögliche Gegenläufigkeit dieser Einheiten berücksichtigt werden (Oksaar, 1988: 17).

Como afirman Ambadiang y García Parejo (2011: 311) «cultures are social constructions that result from <linguistic and cultural activity> and, as such, should be caught <in the act> on the basis of fragments that individuals select in accordance with their interests and contextual constraints». Los «fragmentos» a los que aluden este autor y esta autora son elementos fijos, reglas, que sirven de anclaje de conocimientos a la hora de realizar actos comunicativos. Otros autores y autoras que relacionan la lengua con la cultura al investigar elementos, normas o prácticas extralingüísticos compartidos y previstos en la comunicación verbal de una

cultura y, sobre todo, por motivos operativos (cf. House 2007: 18) hablan de «islas culturales» (Eriksen 1993:140), «estándares culturales» o «sistemas orientativos» (Thomas, 2003a, 2003b: Thomas y Eckensberge, 1993; Thomas y Schenk, 1996), «capturas instantáneas» (Yates, 2010: 287), «paradigmas culturales» (Lehman *et al.*, 2004: 695), «patrones culturales» (Lustig y Koester 2010: 84), «códigos culturales» (Streeck, 1992; Camerer, 2007), «culturemas» (Poyatos 1994: 37 y ss.), «behavioremas» (Oksaar, 1988: 27), «puntos manifiestos» (rich points) (Agar, 2006: 2) o de «prototipos culturales» (Hudson, 1996: 85 y ss.): todos ellos constituyen constructos elaborados para fijar a modo de fotograma determinadas prácticas que han pasado a ser normas de una cultura en constante rodaje.

Al establecer y precisar ciertos fenómenos y reglas culturales que inciden directamente en la comunicación no se prescribirán pautas que se deban seguir a pie juntillas, sino que se describirán usos y prácticas languaculturales que sigue una determinada comunidad cuando se comunica e interacciona verbalmente. De acuerdo con ello, concordamos con Nauta (1992: 12) en que no hay que proporcionar datos, curiosidades o reseñas culturales «lo que tendríamos que hacer sería ofrecer pistas para que el aprendiz vaya encontrando su camino en el campo común de los datos culturales y lingüísticos».

El fotograma estático al que nos referíamos más arriba se muestra, pues, no en forma de fotografía a colores tridimensional, sino como el resultado de una radiografía o heliografía: tan solo se muestran las trazas, impresiones, indicaciones o contrastes primordiales. La radiografía que se propone en este trabajo es algo estático –ya que no se puede explicar algo que transmuta o cambia continua o discontinuamente– y sustancial –pues se centra en lo necesario y fundamental– que simboliza los conocimientos pragmáticos que una comunidad de habla ha integrado en su bagaje de conocimientos pragmáticos a lo largo de su período de socialización, tanto implícita como explícitamente, y representa una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. En la infancia se nos explica que debemos agradecer cuando se nos ofrece o da algo, cuándo enunciar un «por favor» (al igual que, por ejemplo, se les corrigen construcciones morfosintácticas erróneas); cada individuo va percibiendo que debe actuar lingüísticamente de una forma determinada en un contexto determinado. Las personas van creando esquemas cognitivos (marcos, guiones, pares adyacentes) que las guían en su proceder y que, a su vez, generan

la expectativa de estructuras lingüísticas concretas. Asimismo, van aprendiendo a utilizar adecuadamente los actos de habla, las fórmulas de tratamiento, las normas de cortesía... Todo ello impregna su percepción del mundo y varía de cultura a cultura, como se verá más adelante.

Estas prácticas, que constituyen reglas o normas de cultura, el kit de herramientas de repertorios de actuación, forman parte de la cultura con c minúscula y constituyen un elemento esencial en la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Tanto las reglas gramaticales como las de interacción verbal o las de cortesía forman parte de la «gran gramática cultural»; las normas pragmáticas no aparecen codificadas, sino que se incluyen dentro de una «gramática oculta» (cf. Guillén Díaz, 2004: 838) que este trabajo trata de tipificar parcialmente. La palabra «gramática» en la enseñanza de lenguas conlleva connotaciones de carácter prescriptivo. No se pretende brindar al o a la aprendiz de una lengua extranjera de una lista de prescripciones a seguir, sino de ofrecerle directrices y un marco de actuación en el que se mueva comunicativamente de forma competente: la meta es convertir al o a la estudiante en una hablante competente y no en una hablante nativa. Tampoco es meta del fomento de la didáctica de lenguas extranjeras normativizar la pragmática, puesto que las reglas gramaticales ya respetan (o deberían hacerlo) los principios básicos de la pragmática (Payrató, 2016: 12). Solamente allí donde no llega la normativa gramatical hay que hacer uso de la normativa pragmática y seguir los buenos usos de la lingüística descriptiva (ibíd.: 13). En este sentido, recordemos las obras que tratan sobre el buen uso de la lengua o las diferentes explicaciones que nos ofrecen distintas obras de gramáticas descriptivas sobre el empleo de tiempos y modos verbales o conectores, por poner un ejemplo. En definitiva, allí donde no llega la normativa gramatical habrá que hacer uso de las normas pragmáticas de una comunidad de habla con tal de fomentar una comunicación aceptada y aceptable.

1.4.2 Comunidades lenguaculturales o comunidades de habla

Al aludir al español y a sus hablantes se alude a su comunidad lingüística. Según Moreno Fernández (2009: 23) y Hammerly (1982: 44) una comunidad lingüística es el conjunto de las y los hablantes de una lengua en un momento y en un

territorio determinado⁹³. La comunidad lingüística española abarca, siguiendo esta definición, todas las variedades inteligibles del español para un hispanohablante⁹⁴. Conforme Sánchez Lobato *et al.* (2006: 25), la lengua española es una, al igual que solo existe una comunidad lingüística que lo hable, pero presenta varias normas de cultura. Las diferentes variedades a nivel estructural y léxico no revelan un mejor o peor español: «El ‹buen› español está en todas partes, en cualquier lugar en donde se hable español, allá donde exista una ‹norma de cultura› cuyos hablantes se reconozcan en ella socialmente». Vila Pujol (1994: 207) afirma que

Cuando una lengua es objeto de enseñanza a extranjeros se la considera como si se tratase de un objeto unitario [...], es decir como entidades idiomáticas, aparecen como realidades únicas, aptas para ser aprendidas en su globalidad por aquellos que pretenden aprenderlas. Nada más lejos de la realidad. Tanto la denominación como el concepto de lengua española responden al concepto de lengua histórica acuñado por E. Coseriu.

Aunque existen otros constructos de la antropología lingüística, sociolingüística o de las ciencias literarias que tratan de formar comunidades atendiendo a la características de la lengua⁹⁵, la búsqueda de reglas o patrones comunes a nivel pragmático hace necesario, por motivos operativos (p.ej. elección de contenidos), prácticos (p.ej. adaptación de la enseñanza a un sistema determinado)

93 Es decir, de los y las hablantes de lengua española en este momento; la referencia al conjunto de todos los y las hablantes de una lengua histórica, a los individuos que han utilizado, utilizan y utilizarán una lengua, como el español, en cualquiera de sus variedades geográficas, sociales y estilísticas, viene a denominarse comunidad idiomática (cf. Moreno Fernández, 2009: 23).

94 Algunos autores como Gumperz (1971: 101) definen comunidad lingüística sin tener en cuenta la lengua hablada, acercándose a un macroconcepto de comunidad de habla; otros definen comunidad lingüística como lo que por consenso científico es considerado comunidad de habla, por ejemplo, Corder (1973: 53) o Bettoni (2001: 86–87); el comité de seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos habla asimismo de comunidad lingüística en sus versiones catalana o española (mientras que el texto inglés lo hace de «language community») a la hora de referirse a comunidades de habla. Al contrario lo hace Kachru (2001: 105), que denomina comunidad de habla a lo que la mayoría de las autoras y autores llaman comunidad lingüística. Baralo (2003: 156) denomina comunidad idiomática a lo por Moreno Fernández considerado como comunidad lingüística.

95 Entre ellos destacan los llamados comunidad cultural (Baralo, 2003: 156), comunidad de discurso (Kramsch, 2010: 6–7; Saville-Troike, 2003: 17; Swales, 1990: 24 y ss.). Swales la utiliza al tratar el estudio de géneros textuales, mientras que Kramsch y SavilleTroike lo utiliza en relación con todo lo referido al análisis del discurso y a la gramática del texto (los temas de conversación que se eligen, la manera de presentar la información, el estilo de interacción, etc.).

o empíricos (p.ej. presentación de exploraciones), exponer el concepto de comunidad de habla, también llamada comunidad de hablantes o comunidad de lengua⁹⁶. Se trata por tanto de un constructo a nivel operativo para describir empíricamente una serie de prácticas lingüísticas y que se basa en parámetros de homogeneidad.

Ha habido varios intentos conceptuales de agrupar a individuos desde el punto de vista de la lengua/cultura. Saussure (1916/1995: 112–113) habla de *masse parlante* cuando designa una comunidad de hablantes y los considera como condición para que la lengua pueda existir en el mundo real, visto que son la base para el «acto social» (convenciones que establecen los signos lingüísticos como vehículos para la semiosis). La *masse parlante*, como comunidad, no presenta diferenciaciones ni a nivel estructural ni interno, y sus participantes no se diferencian en su forma de hablar, puesto que según el lingüista suizo la lengua «est le trésor déposé en prenant ce qui est virtuellement dans notre cerveau, dans le cerveau d'un ensemble d'individus dans une même communauté, complet dans la masse, plus ou moins complet dans chaque individu». (ibíd. : 420) En virtud de ello, la *masse parlante* se asemeja al concepto de comunidad de habla/comunidad lingüística⁹⁷ totalmente homogénea y con hablantes ideales propuesto por Chomsky (1967: 3; 1999: 5).

Neustupný (cf. Hymes, 1974: 50) introdujo el término área de habla (*Sprechbund*), que rige las reglas que van más allá de la forma lingüística, por analogía al área de lengua (*Sprachbund*) que se refiere al nivel formal y estructural de la misma (p.ej. las normas que rigen el saludo en Austria, el sur de Alemania, la República Checa o Hungría. Un checo que no hable alemán quizá pertenezca a la misma área de habla, pero no a la misma comunidad lingüística). En este aspecto afirma Ramírez (1996: 42) que la comunidad de habla puede ser monolingüe o multilingüe, siendo lo sustancial su capacidad de mantenerse unida por compartir una serie de normas y reglas sobre los usos de la lengua y participar con frecuencia en situaciones sociales donde existen unos claros patrones de interacción. A este respecto expone Savielle-Troike (2003: 14): «Linguists are

96 El MECR habla de comunidad lingüística (subapartado 8.4.3.) para referirse a la comunidad donde se habla una lengua, y de comunidad de lengua (subapartado 5.2.2.5.) aludiendo a las peculiaridades lingüísticas y culturales de las distintas regiones.

97 En la versión española se traduce *speech community* por «comunidad lingüística», término quizá más adecuado a la idea que quiere ofrecer su autor.

generally in agreement that a speech community cannot be exactly equated with a group of people who speak the same language, for Spanish speakers in Texas and Argentina are members of different speech communities although they share a language code».

Es Bloomfield el primero en alejarse de un concepto idealizado de comunidad de habla al considerar que dentro de cada una de ellas los enunciados o actuaciones lingüísticas son (parcialmente) semejantes (cf. Bloomfield, 1935/1973: 29). A él le sigue Gumperz (1968/1998: 219) al considerar la interacción verbal como proceso social en el que los enunciados se seleccionan de acuerdo a normas y expectativas socialmente reconocidas y reconocibles por la comunidad de habla, que es «any human aggregate characterized by regular and frequent interaction by means of a shared body of verbal signs and set off from similar aggregates by significant differences in language usage». Gumperz no alude solo a reglas gramaticales, sino también a aquellas que definen la adecuación de actuaciones lingüísticas aceptables para las y los hablantes (ibíd.: 220), respetando los ideolectos de los mismos: «Members of such a community typically vary with respect to certain beliefs and other aspects of behavior. Such variation, which seems irregular when observed at the level of the individual, nonetheless shows systematic regularities at the statistical level of social facts» (Gumperz, 1982: 24).

Hymes (1986: 54), al definir la comunidad de habla subraya la consideración de las reglas pragmáticas diciendo que «a speech community is defined as a community sharing rules for the conduct and interpretation of speech, and rules for the interpretation of at least one linguistic variety. Both conditions are necessary. The sharing of grammatical (variety) rules is not sufficient».

Labov (1972: 120–121) ve la comunidad de habla como un grupo que comparte una serie de normas tanto para el uso de la lengua como para la interpretación de comportamientos lingüísticos. Estas normas se fundamentan en la uniformidad de patrones abstractos que son invariables en relación con diferentes niveles de uso⁹⁸. Silverstein (1996: 285) opina que es la comunidad

98 Más tarde, Labov (2001: 506–507) considera como comunidad de habla también a comunidades mucho más reducidas, acercándose al concepto de *nesting* dentro de las comunidades de habla. Patrick (2002: 592) para acabar con la discusión de los espejos reflejados dentro de los espejos, propone el concepto de incrustación o anidación (*nesting*) que ve la comunidad de habla como una muñeca rusa: siempre se pueden encontrar comunidades de habla una dentro de otra si se las busca, todo dependerá de los criterios

de habla misma la que se identifica en el seguimiento de estas normas a las que alude Labov al sostener que sus miembros «are united in adherence to the idea that there exists a functionally differentiated norm for using their <language> denotationally». Esta postura viene reafirmada por la de Korder y Meyerhoff (2007: 449), que ven en el conjunto de prácticas compartidas (o divergentes) de la comunidad de habla la base para una comparación con otras comunidades de hablantes.

Vila Pujol (1994: 208) aplica la concepción de Silverstein a la lenguacultura española al afirmar que:

España e Hispanoamérica son dos comunidades lingüísticas que, a pesar de tener lengua común, no comparten el modelo de lengua que se constituye en norma. Para los españoles –todos los españoles; incluidos los canarios, los andaluces, los murcianos y los extremeños– la variedad dialectal septentrional es la reconocida como modelo normativo, por encima de su propia modalidad de uso. Asimismo, para los hispanoamericanos –a pesar de las múltiples subvariedades existentes en el seno de esta comunidad lingüística– la modalidad que sienten como lengua común, con norma propia, tiene rasgos bien diferenciados de la variedad peninsular constituida en norma, por más que algunos de ellos sean compartidos con el uso en algunas subvariedades meridionales del español peninsular.

Duranti (1997: 82) diverge de la consideración de comunidad de habla como conjunto de personas, al definirla como el producto de las acciones comunicativas que se dan el grupo que la forma. Para este autor habrá que tener en cuenta dos variables a la hora de identificar una comunidad de habla en concreto: los patrones de variación relativos a fenómenos no lingüísticos y los aspectos de conducta humana surgidos de la cooperación vista como conjunto de estrategias para establecer el sentido de pertenencia del grupo en la vida social.

más o menos amplios que se utilicen para su delimitación. Asimismo, presenta el concepto de solapamiento (*overlapping*) que puede darse entre las comunidades de habla cuando se encuentran en intersección (p. ej: los hijos o hijas de emigrantes que viven en una comunidad de habla distinta a la originaria de sus ascendientes). Formará parte de las estrategias comunicativas de los miembros situados en la intersección elegir qué conjunto de normas comunicativas van a poner en acción (cf. Saviile-Troike, 2003: 17).

Un acercamiento operativo al concepto de comunidad de habla relacionado con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas invita a seguir la precisión hecha por Romaine (2000: 23) según la cual la comunidad de habla no tiene por qué coexistir con una comunidad lingüística, es decir, los y las hablantes que la componen no tienen por qué tener las mismas procedencias geográficas, lo importante es que compartan las mismas normas y reglas de uso del lenguaje. En este sentido, los y las hablantes del catalán como L1 de Andorra compartirán más patrones comunicativos con la comunidad de habla del español peninsular que los y las hablantes de español como lengua materna de Cuba, por ejemplo. De forma análoga, y siguiendo la teoría de las intersecciones (*overlappings*) o incrustaciones (*nestings*) de Patrick (2002), cualquier aprendiente de lengua extranjera tendrá las puertas abiertas a formar parte y sentirse miembro de (como mínimo) otra comunidad de habla distinta a la de su lengua materna. A ello hay que añadir, como comenta Moreno Fernández (2009: 23), que, aunque no se sigan las mismas reglas y valores en la interacción comunicativa entre individuos de diferentes comunidades de habla, es muy frecuente el intento de adaptación a los criterios de la comunidad de habla de la interlocutora o interlocutor en el caso de conocerlas o intuirlos. Es frecuente que un miembro de la comunidad lingüística española que se desplaza a otro país de habla hispánica evite el uso de formas tabú o incluso trate de adaptar (o acabe adaptando) normas de uso de la comunidad de habla asentada en aquel lugar.

El concepto de comunidad de habla al que se ajusta este trabajo se puede sintetizar como el grupo de individuos que comparten

- (como mínimo) una lengua (sin importar si es su primera lengua);
- las mismas normas y reglas lingüísticas propias de (como mínimo) una variedad de lengua (gramática, léxico, fonética y fonología, etc.);
- las mismas normas y reglas de uso (pragmáticas y discursivas), creencias, valores, actitudes lingüísticas, patrones sociolingüísticos, así como las mismas que rigen la interpretación de comportamientos lingüísticos;
- normas y reglas que son identificadas y edificables por el grupo como distintas a otras comunidades de habla de la misma comunidad lingüística (sus miembros son capaces de reconocerse cuando comparten opinión

sobre lo que es vulgar, familiar, lo que es incorrecto, lo que es arcaizante y anticuado [cf. Moreno Fernández, 2009: 23,]);

- la idea de pertenecer a un grupo que se sirve de las mismas normas de uso de la lengua y se sienten como parte de la comunidad en cuestión.

El uso de la categoría «comunidad de habla» como herramienta sociolingüística viene siendo desaprobada por algunos autores y autoras por marcar contornos tajantes a nivel social o político y por legitimar un grupo determinado de individuos o prácticas. Este trabajo defiende el difuminado de los límites al reconocer variedades dentro de variedades (*nesting*) al mismo tiempo que, como se ha indicado, no se parte de la existencia de una primacía de tipo lingüístico o cultural.

Una de las contrarias al uso de la comunidad de habla como categoría sociolingüística es Bucholtz (1999), que afirma la utilidad del término para estudios de carácter puramente lingüístico (variaciones en los niveles de la lengua), pero reprocha su aplicación en el campo de las variables sociales específicas (nivel microsociales), por ejemplo, estudios sobre identidad social o de género (cf. *ibíd.*: 204). Por su parte, Hudson (1996: 229) discute el uso de «comunidad de habla» por la poca rigidez de su demarcación poniendo en peligro su fiabilidad como herramienta empírica. Sea como fuere, no existe garantía alguna de saber cuán y cuándo las variantes son vistas por sus hablantes como distintas, por lo tanto, este concepto se debe utilizar solo para procesos de clasificación operativa, como es el caso en este trabajo, y no como reflejo de las prácticas comunicativas de una sociedad (cf. Romaine, 2000: 23).

Risager (1999: 91) define la lengua hablada por un nativo como el acopio de variantes pragmáticas y regionales provenientes de la forma estándar de la lengua meta, que es la más apta de ser enseñada de forma realista como lengua extranjera o segunda lengua. El problema, de acuerdo con la autora, radica en definir el concepto de forma estándar de la lengua meta, ya que habrá que decidirse por una de las variedades que presenta. Vila Pujol (1994: 209) consciente de las múltiples variedades lenguaculturales del español –que no solamente diatópicas⁹⁹, y por el hecho de que ningún intercambio verbal comunicativo cumple

99 «La existencia de comunidades culturales tan variadas como la de los caribeños, la de los andinos, la de los pampeanos, la de los andaluces, surgidas del mestizaje histórico de los procesos coloniales, ha pro-

todas las características de cada variedad (o subvariedad), plantea asimismo la necesidad de elegir una variedad para la clase de español como lengua extranjera¹⁰⁰. En vista de la licitud de la enseñanza de todas las variedades cultas del español y la imposibilidad de justificar su elección por razones lingüísticas o de prestigio, únicamente se pueden aducir argumentos de tipo contextual y basarse en el principio de enseñanza centrada en el y la alumna, es decir, todo dependerá del lugar en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la institución que lo gestione y de las directrices de política lingüística que siga, y también de la variedad que escoja el o la aprendiz en función de sus necesidades o preferencias (cf. Grande Alija, 2000: 396).

Izquierdo Gil (2000: 453) sostiene que «desde una perspectiva cognitiva, para el alumno de nivel elemental será más fácil aprender una sola variante diatópica». El estudio llevado a cabo por Licerias, Carballo y Droege (1994–1995: 303) con estudiantes de español en Canadá destaca un mayor interés de los estudiantes avanzados por conocer las dos variedades del español. Por su parte, Vila Pujol (1994: 20) considera que, por razones de efectividad, se debe optar por una de las dos grandes variedades, la del español europeo o peninsular o la del americano o atlántico¹⁰¹.

Si, desde el punto de vista de la estructura formal de la lengua, se considera propio enfocar la enseñanza por la variedad hablada en una comunidad de habla determinada, desde la perspectiva (lengua)cultural habrá que hacer más hincapié en ello debido a la mayor cohesión lingüística que cultural de la lengua española. Así, Andiñ Herrero (2003b: 40) constata que

al igual que la lengua española manifiesta un grado de diversidad más o menos evidente en el terreno lingüístico, el comportamiento cultural en el mundo hispánico difiere internamente. Es necesario considerar un

ducido en la lengua española variedades lingüísticas, en el nivel del sistema y en el nivel del uso» (Baralo, 2003: 156).

100 Judd (1999: 160) opina lo mismo para la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera.

101 Esta es la tendencia que se viene siguiendo actualmente en las relaciones de tipo comercial y en los medios de comunicación, nótese, por ejemplo, que el español utilizado por las películas animadas de Disney desde 1961 hasta 1992 estaba basado en las versiones más o menos «neutralizadas» del argentino y del mejicano, pero desde ese año las películas de esta compañía doblan al español en dos versiones, una internacional para Hispanoamérica y otra para España.

comportamiento y/o actitud linguocultural diferentes entre los hablantes hispanoamericanos y los españoles.

Esta profesional de la lengua destaca la existencia de elementos que distinguen el español peninsular del americano exponiendo la preferencia y alta frecuencia en la variedad americana de la obligatoriedad de frases formulaicas de cortesía, tiempos verbales de cortesía específicos, perífrasis modales corteses características, una mayor presencia explícita de marcas de cortesía en la conversación, el ser menos «directos» que en la Península, usar menos los disfemismos, la menor agresividad en la conversación (p.ej. las distinciones en la selección del tratamiento *tú* frente a *usted* y otros valores del *usted*), usurpando menos los turnos de palabra o elevando menos la voz, el uso de diferentes formas de tratamiento (p.ej. la profusión de apelativos cariñosos, los diminutivos afectivos), la mayor resistencia al uso del imperativo, el mayor rechazo a las palabras malsonantes, las fuertes marcas sociales para el tabú, el mayor recato y el carácter comunicativo más vergonzoso, una diferente actitud ante el tono y la musicalidad, etc.¹⁰² (cf. Andión Herrero, 2002: 131–137; 2003b: 40).

Aunque este trabajo se centra en la pragmática del español correspondiente a la comunidad de habla del español peninsular, no presupone una defensa de su enseñanza frente al de otras comunidades de habla. Las razones son de tipo operativo y práctico, y se subraya la necesidad de estudios, análisis y trabajos empíricos que recojan los elementos y normas de otras comunidades de habla dentro de la comunidad lingüística del español para llevarlas a la clase de

102 Las diferencias presentadas por Andión nos hacen pensar en las dicotomías presentadas en las dimensiones taxonómicas de las culturas de Hofstede y Hofstede (2005) (p.ej.: colectivismo frente a individualismo) o las de Hall (culturas baja o altamente contextualizadas [1976/1989: 105 y ss.] o monocrónicas y policrónicas [1983/1989: 44 y ss.]). Estas concepciones sí pueden mostrar tendencias de mayor o menor grado en las actuaciones colectivas, que se llegan a plasmar en los usos de la lengua, pero que no son decisivas para caracterizar a una comunidad de habla, ni mucho menos a una nación. Además, especialmente la taxonomía cultural de Hofstede parte de la premisa de que las culturas se pueden medir en relación con otras culturas, presuponiendo la existencia de universales culturales y basándose en la simetría nacióncultura. Esta clasificación ha sido criticada por muchos motivos, por ejemplo por el uso inadecuado de términos y premisas metodológicas, diseño de investigación y su contexto, la fiabilidad y fidelidad de sus resultados y, sobre todo, por sus consecuencias (cf. Nazarkiewicz, 2010: 27–30). Una taxonomía similar, pero mucho más reciente «basada en la de Hofstede» es la GLOBE (House *et al.*; 2004), que se distingue de la de Hofstede, entre otros puntos, por tener en cuenta un mayor número de dimensiones culturales (criterios) y por definir las culturas por zonas «no por naciones» que integran a un número de países. Estas clasificaciones, muy en boga, en cursillos preparatorios para encuentros interculturales, no resultan relevantes para los fines que aquí se proponen.

lengua extranjera. Nos alejamos, por tanto, explícita y radicalmente, de aquellos y aquellas que optan por la predilección del español peninsular en la enseñanza de la lengua, como lo hace Izquierdo Gil (2000: 454) con referencia al español que se debe enseñar en el contexto escolar en Francia, al afirmar que «sólo en casos puntuales en los que el alumnado mantenga un carteo o intercambio con un grupo de escolares latinoamericanos se deben enseñar las variantes diatópicas léxicas propias de dicho país. Al margen de estas situaciones que, en principio parecen muy aisladas, el profesor debe propiciar el estudio y conocimiento activo del español peninsular como punto inicial de referencia y objetivo prioritario en el nivel elemental, ya que la mayor parte de contactos que el alumno puede llegar a establecer los realizará con hablantes españoles».

1.4.3 Contenidos pragmáticos: las transferencias

Una lista de elementos pragmáticos para el currículo de aprendizaje de una lengua podría incluir los deícticos, el uso de inferencias, el uso de normas de habla como la cortesía, la modalización de enunciados, los actos de habla (directos e indirectos) o incluso normas de carácter discursivo como la utilización de los turnos de habla, las estrategias que intervienen en la elaboración de un texto, los marcadores del discurso, solo por mencionar unas cuantas. Una selección óptima de carácter general de contenidos pragmáticos es quimérica si se hace de forma despersonalizada, es decir, sin adaptarse a un individuo en concreto, y ello es, por cuestiones operativas dentro de cualquier programación escolar, imposible. Dada la importancia y magnitud que en los niveles A1 y A2 cobran los actos de habla, que, a su vez, incluyen, directa o indirectamente, otras acciones pragmáticas como por ejemplo interpretar lo no dicho y hacer inferencias, expresar una intención, hacer uso de la cortesía y de las máximas de Grice, este trabajo se concentrará en su enseñanza-aprendizaje y, aisladamente, en otros elementos pragmáticos que puedan acompañarlos como pueden ser las formas de tratamiento.

Al igual que ocurre con el léxico, el proceso de aprendizaje de los actos de habla es largo y exige un procedimiento de selección dado su amplio número. Resulta impracticable preparar al estudiantado para que reaccione con la

función o acto de habla adecuado para cada contexto; resultaría una tarea sin fin. Los niveles de referencia para el español del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) de 2007 ofrecen los objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje que se desprenden de los niveles comunes de referencia del MCER. La descripción minuciosa del PCIC se basa en el trabajo del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa.

Los niveles de referencia del *Plan curricular* contemplan como funciones para el nivel A:

- dar y pedir información,
- expresar opiniones, actitudes y conocimientos,
- expresar gustos, deseos y sentimientos (p. ej. preguntar por planes e intenciones y expresarlos, preguntar por el estado de ánimo),
- influir en el interlocutor (dar una orden o instrucción, pedir un favor, objetos o ayuda, responder a una orden, petición o ruego –accediendo, aludiendo o negando su cumplimiento o compromiso–, pedir, dar o denegar permiso, proponer, sugerir, ofrecer, invitar, aceptar o rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación, aconsejar),
- relacionarse socialmente (p. ej. saludar y reaccionar al saludo, dirigirse y presentar a alguien, disculparse, despedirse), etc.¹⁰³

Asimismo, se contempla la cortesía en relación con los actos de habla en el nivel A no solo bajo la rúbrica de «conducta interaccional» (cortesía verbal atenuadora), sino también en el ámbito de interacciones sociales dentro de la esfera social (cf. cap. 1.2. del PCIC):

- El alumnado debe saber desenvolverse en encuentros y en situaciones sociales cotidianas que respondan a esquemas predecibles dentro de la comunidad en la que se integre.
- Intercambiar información sobre temas cotidianos y del entorno y en ajustarse a determinadas convenciones sociales básicas.

103 Sobre la concepción de la pragmática en el PCIC cf. Vera Luján y Blanco Rodríguez (2014: 35–37).

- Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos (aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos sobre todo a situaciones cotidianas de interacción poco comprometidas, en los que se presentan diferencias de comportamiento o de actitud con respecto a la experiencia de la sociedad o cultura de origen).

Antes de plantearse cualquier tipo de selección de actos de habla es imprescindible tener como foco los casos en que se pueda dar una inadecuación pragmática debida especialmente al contraste de las normas y formas de la lenguacultura materna con las propias de la lenguacultura meta (incidentes críticos), en el caso de que se dicten en currículos o libros de texto para contextos con aprendientes con una lengua operativa común (por ejemplo, la materna). Es decir, que la prioridad debe centrarse en los principios pragmáticos en general, en la consecución de unas reglas o formulaciones de una comunidad de habla determinada, en la concienciación del alumnado de la existencia de funciones y elementos pragmáticos dentro de una lengua, para que este pueda llegar a sacar sus propias conclusiones sobre la adecuación o impropiedad en la realización de ciertos enunciados. Ello armoniza con lo proclamado por el PCIC que indica que cualquier aprendiz debe familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación y comparación, y ha de poder saber identificar y analizar las situaciones en las que se puede producir malentendidos y conflictos culturales (cf. PCIC, 2007: 84 y 89).

La selección de fenómenos pragmáticos recogidos en este trabajo responde a este último principio de observación, comparación y adecuación, así como en la serie de actos de habla recogidos en el PCIC.

Cualquier persona que aprende una lengua extranjera tiende a transferir formas, significados y usos de su lengua y cultura maternas así como su distribución («radiografías pragmáticas») a la lenguacultura que está aprendiendo en su intercambio con miembros de una determinada comunidad de habla, y ello tanto de forma productiva como receptiva (cf. Lado, 1958: 1): hablamos entonces de transferencia.

Según Odlin (1989: 27) y Ellis (1994: 341) la transferencia es la influencia de otras lenguas distintas en la lengua meta que resulta de las similitudes y diferencias existentes entre estas y la primera lengua y cuyo foco se centra en el estudio de errores, en la facilitación así como en la evitación de formas lingüísticas y su sobreuso. Más adecuada a nuestro trabajo es la definición dada por Moreno Fernández (2009: 255) como «el uso de una lengua B de un rasgo característico de la lengua A», ello incluiría, además de lo recopilado por Odlin, las generalizaciones de las reglas pragmáticas por la creencia de lo que se usa en la lengua cultura materna también es usado en la lengua cultura meta¹⁰⁴.

Se suele hablar de transferencia positiva cuando esta posibilita la adquisición o el aprendizaje de la lengua extranjera, es decir, cuando el traspaso de la L1 concuerda con el de la lengua meta; concretamente en el caso de la transferencia positiva pragmática, cuando las convenciones o mecanismos de ambas lenguas coinciden en la misma estrategia pragmática. Se habla de transferencia negativa (o interferencia) cuando la correspondencia es inadecuada o errónea, o cuando no existe una equivalente¹⁰⁵.

Específicamente en la didáctica de lenguas modernas, la transferencia se refiere a la tendencia a trasladar los rasgos (fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos y pragmáticos) de su(s) lengua(s) primera(s) a la lengua meta (cf. Galindo Merino, 2005b: 289). Nos referimos aquí tanto a la transferencia hecha directamente en la comunicación como en aquella que se da en el proceso de aprendizaje, contribuyendo la primera en la segunda (la lengua materna tiene una influencia directa en el desarrollo de la interlengua al influir en las hipótesis que las y los aprendices van construyendo) (cf. Ellis, 1994: 342).

Los mecanismos socialmente aceptados de que dispone el o la enunciante y que son propios de su cultura son capaces de influir los actos de habla, las estrategias de cortesía y otros elementos pragmáticos utilizados en su actuación

104 Por analogía al fenómeno de generalización de las reglas gramaticales tematizado por Selinker (1972: 217). Sobre la generalización de la transferencias pragmáticas cf. Barron (2003: 40 y ss.).

105 Desde la tesis doctoral de Uriel Weinreich de *Languages in Contact* a principios de los años cincuenta del siglo pasado se utilizó el término «interferencia» aludiendo a «desviaciones» de las normas de una lengua. Dada la connotación negativa del término y, sobre todo, por la nueva consideración positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo natural o habitual, se ha optado en la actualidad por la nomenclatura de «transferencia». Algunas autoras y algunos autores siguen hablando de interferencias al referirse a las transferencias negativas. Asimismo, se habla de «convergencia» (Clyne, 2003: 117–141) para aludir a tipos de transferencia que no son agramaticales o fonológicamente comprensibles.

en la lengua meta. Teniendo en cuenta esto, se puede definir la transferencia pragmática como la transferencia de la competencia pragmática de la lengua primera a los usos de actos de habla u otros aspectos pragmáticos propios de la lengua meta. Por analogía, se hablará de interferencia pragmática refiriéndose a la aplicación a la lengua meta de supuestos y pautas de conducta que rigen la lengua L1 y que no se dan en la lengua que se aprende (cf. Escandell Vidal, 2009: 99).

En la pragmática de la interlengua, la transferencia pragmática se refiere a la influencia ejercida por el conocimiento pragmático de los estudiantes de otras lenguas y culturas distintas a las maternas sobre la producción, comprensión y aprendizaje de la pragmática de la lengua que se aprende (Kasper, 1992: 207). Wolfson (1983: 62) advierte de la relevancia de las transferencias de normas propias de una comunidad de habla a otra en el proceso de comunicación, pues esta puede acarrear en muchos casos algún tipo de descomunicación en la que los interactuantes no son conscientes de la naturaleza de tal error o inadecuación.

Llegado este punto queremos advertir que no consideramos el fenómeno de la transferencia como única fuente de inadecuación o error pragmático, pero sí como uno de gran peso¹⁰⁶, por lo que nos posicionamos en un espacio intermedio entre los que patrocinaban que la razón principal del error procede de la primera lengua (cf. Lee, 1968 citado en Ellis, 1994: 307) y los que suponen que la lengua materna del o de la aprendiz solo influye en el acento, no en otros ámbitos lingüísticos (cf. Dulay *et al.*, 1982: 96 y ss.).

Al usar fórmulas propias de la primera lengua en la lengua meta con una intención o significado distinto del utilizado en la primera nos encontraremos ante una transferencia de carácter pragmlingüístico. Siguiendo a Thomas (1983: 101) la transferencia pragmlingüística es la que transporta estrategias de actos de habla de una lengua a otra, o también de enunciados sintáctica o semánticamente equivalentes que, por diferente sesgo interpretativo, tienden a producir una fuerza ilocutiva diferente en la otra lengua. Para Kasper (1992: 209) este tipo de transferencia designa el proceso por el que la fuerza ilocutiva

106 «[...] the L1 pragmatic system appears to play a role in interpreting and processing new L2 data for use in production» (Pearson, 2006: 476).

o los valores de cortesía asignados a determinados elementos lingüísticos de la primera lengua influyen tanto en la percepción como en la producción de los mapas mentales que se refieren y que unen la función a la forma en la lengua meta. Es por todo ello que, como afirma Escandell Vidal (2009: 102), la interferencia pragmalingüística afecta muy especialmente a los aspectos más convencionalizados y ritualizados de las relaciones interpersonales (p. ej. saludos, despedidas, etc.)¹⁰⁷.

Las transferencias sociopragmáticas, por otra parte, aparecen en el traslado a otra lengua de las percepciones o normas socioculturales y expectativas de comportamiento (p. ej. formas de tratamiento). Ya que cada comunidad de habla dispone de una idiosincrasia de la forma de proceder en las diferentes situaciones es muy posible que aparezcan transferencias sociopragmáticas negativas. Según Kasper (1992: 210) la transferencia sociopragmática

is operative when the social perceptions underlying language users' interpretation and performance of linguistic action in L2 are influenced by their assessment of subjectively equivalent L1 contexts. As Olshtain and Cohen [1989] put it, speakers may transfer their perceptions about how to perform in given situations from native language behavior to a second language situation. Such transfer could affect whether they would use a given speech act, and if so, how frequently, and how much prestige they afford other participants in the encounter.

Tanto las interferencias pragmalingüísticas como las sociopragmáticas no suelen considerarse por los receptores como transferencias, sino que se presume su

107 Escandell Vidal (2009: 102–103) basándose en estudios de BlumKulka, House y Kasper (1989) nos ofrece como ejemplo de transferencia pragmalingüística el uso de los imperativos: mientras que el español llega hasta un 75 %, el alemán apenas supera el 25 % en determinados actos de habla. En el uso de fórmulas convencionales indirectas la situación es la inversa: el español no alcanza el 25 %, mientras que el alemán, supera el 70 %. «Esta diversidad permite suponer que son muy altas las posibilidades de que se produzcan interferencias pragmalingüísticas entre los miembros de cualquiera de estas comunidades que aprendan la lengua de otra de ellas. El hecho de que las estrategias sean comunes, en lo que a su estructura formal respecta, hace mucho más difícil detectar la interferencia, porque en realidad la estrategia utilizada sí puede emplearse en esa lengua y con esa misma interpretación. Pero cuando la estrategia utilizada no es la mayoritaria en la lengua, es esperable que su uso pueda llevar asociadas connotaciones diferentes de las que tendría en la lengua materna del emisor y que, por lo tanto, éste no conoce y no domina».

carácter voluntario y pueden interpretarse como acciones descorteses, hostiles, antipáticas o agresivas (Amenós Pons *et al.*, 2019: 105).

A continuación, y desde el punto de vista de la intersección linguacultural, se expondrán una serie de fenómenos pragmáticos y de actos de habla relevantes para la enseñanza del español como lengua extranjera a principiantes relacionados con el concepto de cortesía y que ilustran lo que se acaba de exponer.

1.4.3.1 Formas de tratamiento

En la mayoría de los casos las situaciones comunicativas se entablan cuando un o una hablante dirige la palabra a otra; para ello tiene que decidir primero la relación existente entre los o las dos, es decir, el grado de distancia social que los une o separa y el grado de igualdad, es decir, la relación de poder vertical operante. Aunque ello parezca a primera vista una tarea sencilla, requiere un grado de esfuerzo debido a la inseguridad creada ante la elección de la deixis social adecuada, puesto que puede ser causa de un fallo pragmático altamente relevante para la relación tanto social como interpersonal, sobre todo porque contiene un juicio de valor sobre la o el oyente y sobre la intención de la calidad de relación que se quiere mantener¹⁰⁸. Cualquier forma de tratamiento¹⁰⁹ debe adaptarse a convenciones sociales y ello implica seguir unas normas de cortesía que de ser infringidas nos hacen ser descorteses o, en casos límite, trasgredir la jurisdicción del Código Penal (cf. Sánchez Lobato *et al.*, 2009: 13). Concretamente en alemán, y a pesar de estar en situación de cambio, las convenciones de cuándo usar los pronombres *du* y *Sie* están todavía muy pautadas socialmente y los hablantes han desarrollado una conciencia muy estricta sobre su empleo. Su incumplimiento resulta notoriamente impropio y se interpreta como ignorancia

¹⁰⁸ En el caso concreto de la comunidad de habla del español peninsular resulta destacable la inseguridad que muestran los y las hablantes, especialmente jóvenes, en la elección del pronombre. Algunos estudios señalan, por orden de importancia, factores como la mayor edad, desconocimiento y clase social del o de la interlocutora en la elección de usted por los jóvenes (Navarro Gala, 2000: 554).

¹⁰⁹ Según Kasper (1992: 206) las formas de tratamiento son un tema exclusivamente sociolingüístico, pero en el momento en que su explotación estratégica por parte del o de la emisora persigue un fin ilocutivo pasa a ser un tema puramente pragmático.

de las reglas básicas de comportamiento (cf. Ehrhardt, 2002: 143) o aun como un insulto (ibíd. 154).

Incluso si un o una hablante dispone de formas de tratamiento en su L1 que podrían considerarse desde el punto de vista de la pragmalingüística como equivalentes, no lo son sociopragmáticamente. Este es el caso del alemán¹¹⁰ y del español peninsular¹¹¹, en los que una transferencia pragmalingüística de formas las de tratamiento (pronombres y nombres), una generalización excesiva de normas básicas o una alternancia en su uso –fenómenos que suelen darse en la interlengua de las y los aprendices– son improcedentes.

Por lo general, el tuteo del español peninsular¹¹² es una muestra de familiaridad, confianza, informalidad y solidaridad¹¹³ (cuando el trato es recíproco entre pares o interclase, o cuando implica pertenencia a una misma ideología, una misma profesión, a grupos integrados como equipos deportivos o escolares, etc.), y de acercamiento psicológico o afectivo, y se usa entre participantes relacionados por vínculos de afecto o afinidad, abarcando de este modo el contexto de las relaciones familiares y amistosas; es, en definitiva, un marcador de proximidad grupal (Blas Arroyo, 2005: 302, 313; Carricaburo, 1997: 9; González, 2007: 109; Navarro Gala, 2000: 554). El uso espontáneo y frecuente del tuteo español para establecer de forma rápida una cercanía comunicativa puede parecer al o a la oyente germana demasiado directo, a veces amenazante o una muestra de falta de respeto, sobre todo cuando es la primera vez que se comunica con el o la emisora (Dunkel y Meierewert, 2004: 158; Schumann, 2011: 71), sin embargo, desde el punto de vista de esta última no es más que una oferta de acercamiento y simpatía (Graf-Riemann, 2001: 54).

Se podría decir que, en la comunidad de habla del español europeo, cuanto más estrechos son los lazos de conocimiento mutuo se da una menor

110 Para un estudio profundizado de las formas *duy Sie* en alemán cf. Ehrhardt (2002: 141 y ss.) y Heringer (2009). Para un estudio didácticocontrastivo desde el punto de vista sociolingüístico cf. Barron (2006), desde la perspectiva de la traducción cf. Sacia (2006).

111 Sobre las formas de tratamiento en los países hispanoamericanos en general cf. Navarro Gala (2000) y Carrasco Santana (2002: 47–96). Concretamente para Argentina, Colombia, Paraguay, Perú y Uruguay cf. Jorques Jiménez (1998), para las de Chile cf. Hummel (2002), las de Ecuador en Placencia (1997) e información sobre las de Guatemala se encontrará en Lausberg de Morales (2002).

112 Aunque se percibe una uniformidad en el uso del pronombre de segunda persona singular como forma de tratamiento en la comunidad de habla del español europeo, algunos estudios muestran que el tú es muy común en el País Vasco, mientras que es muy bajo en la Comunidad Valenciana (Blas Arroyo, 2005: 302).

113 No en vano se lo denomina «pronombre igualatorio» (cf. Sánchez Lobato *et al.*, 2009: 18).

distancia social y ello decide qué forma usar; no obstante, a veces un grado de conocimiento alto no implica el tuteo o viceversa. Esto último se debe a factores diversos, entre ellos queremos destacar la edad¹¹⁴ por ser una de las características de diferenciación entre la lenguacultura española y la alemana: en casos de igualdad social, la edad resulta determinante para la elección del tratamiento y entra a formar parte de la jerarquía social. Como indica Carrasco Santana (2002: 39):

Una gran diferencia de edad entre los interlocutores lleva, en ocasiones, a que el más joven trate de *usted* al de mayor edad, mientras que éste trata de *tú* [...] al de menor edad, con lo que no hay relación de reciprocidad en el tratamiento de los individuos.

Por esto, aunque las reglas de protocolo parecen proponer un trato simétrico de *usted*¹¹⁵ (Navarro Gala, 2000: 554), es normal en ciertas situaciones, en contraste con la costumbre alemana, utilizar en España los pronombres de tratamiento de forma asimétrica dependiendo de los atributos de los o las interlocutoras, es decir, que una persona trate a su oyente de *usted* y esta la o lo tutee (Blas Arroyo, 2005: 313; Dunkel y Meierewert, 2004: 158). Y Carricaburo (1997: 9) añade:

En el caso de tratamiento no recíproco, en que se polariza el *usted* en el que tiene mayor autoridad o jerarquía o más edad; también hay un *usted* solidario y formal que se emplea entre iguales cuando se quiere mantener una distancia, o cuando entran en juego distintas variantes, por ejemplo, mayor edad de uno pero mayor prestigio social del otro.

En Alemania la forma *du* se suele usar entre miembros de la familia y amigos cercanos (Hall y Redd Hall 1990: 48) o para reducir la distancia emocional

114 El estatus jerárquico en España asimismo desempeña un papel en la elección de las formas de tratamiento, pero cualitativamente incomparable con el manejado por la sociedad alemana. Estudios señalan que «los hijos de obreros, en tanto que los hijos de profesionales se cuestionan poco o nada por el estatus. Estos factores por lo general no actúan aislados sino en forma conjunta. Así los conflictos se presentan cuando hay que dirigirse a alguien mayor en edad, pero inferior socialmente o igual en edad pero superior en jerarquía (jefe, profesor). En estos casos se suele esperar que el otro dé la pauta» (Carricaburo, 1997:11).

115 Por ejemplo, se recomienda no tutear a un subordinado, si este no puede hacerlo con nosotros.

dentro de un grupo determinado (Dunkel y Meierewert, 2004: 156). Parece ser que los pronombres de tratamiento alemán responden, mucho más que los españoles, a parámetros de jerarquía, pues se utiliza normalmente entre interactuantes del mismo estatus cuando la jerarquía no es la misma; el *du* informal suele usarse, por ejemplo, cuando se forma un equipo de trabajo, pero no en otros contextos laborales (ibíd.). DuFon (2010: 309) afirma que los pronombres de tratamiento alemán vienen determinados por relaciones jerárquicas basadas en el poder entre los interlocutores: cuan mayor es el estatus jerárquico del individuo, más uso hace este de la forma *du*. La autora comenta que el tuteo recíproco alemán se adecuaría a una ideología más liberal.

La percepción alemana del estatus se muestra asimismo en el trato de los niños y niñas en edad escolar: las personas adultas esperan que los niños y niñas las traten de usted, mientras que estos las tutean. En la escuela, por ejemplo, se pasa al usted al cumplir los dieciséis años, se trata de un rito de paso para las y los estudiantes que señala un gran momento en sus vidas (Nees, 2000: 69); la juventud actual española prefiere, en cambio, claramente el uso del tuteo (Blas Arroyo, 2005: 302)¹¹⁶.

Los parámetros alemanes de distancia social y de indicación jerárquica pueden verse transgredidos en detrimento de la pretensión de parecer más joven de lo que se es (DuFon, 2010: 309). Ello tal vez sea presumible por fenómenos o presiones sociales de la sociedad contemporánea (globalización, comunicación virtual, miedo a envejecer, asociación de la juventud como algo positivo y fuente de mayor rendimiento, etc.). En este contexto, hay que señalar, que, a diferencia de lo que acontece en la sociedad alemana, en la española el tratamiento de usted marca la categorización subjetiva de un individuo por otros sobre la disyuntiva joven/mayor. No es de extrañar, pues, la impresión que causa en una persona española el ser tratada de usted por primera vez.

Como se ha dicho, tradicionalmente en Alemania la elección entre *Sie* o *du* ha venido siendo determinada por la relación de poder entre los interlocutores: las personas pertenecientes a un estatus inferior se dirigen a las de uno superior utilizando *Sie* (DuFon, 2010: 309); del mismo modo se marca la distancia

116 Es más, los jóvenes varones se inclinan más pronto por el tuteo, en tanto que las mujeres suelen recurrir al usted (cf. Carricaburo, 1997:11).

de estatus dirigiéndose siempre con esta forma a los subordinados (Hall y Redd Hall, 1990: 49). Por otra parte, si bien los miembros que trabajan en un grupo o equipo se consideran jerárquicamente iguales, el *Sie* persiste (Dunkel y Meierewert, 2004: 155). Ello ocurre porque el tratamiento formal debe ser usado hasta que no se dé una interpelación al empleo del *du* (Hall y Redd Hall, 1990: 48). En general, cuando se conoce por primera vez a una persona el tratamiento estándar es el formal (Dunkel y Meierewert, 2004: 155).

En la comunidad de habla española el pronombre *usted* se utiliza para señalar la formalidad o el poder, pero también marca la distancia psicológica entre los individuos; se reserva para el distanciamiento, las relaciones asimétricas (autoridad), las situaciones formales como, por ejemplo, el empleo que hace la Dirección General de Tráfico o la Administración del Estado, y un *usted* solidario (Navarro Gala, 2000: 554). Este pronombre simboliza el sostenimiento de estrategias de carácter conservador y tradicional ligadas a la cortesía negativa, la imagen más común de la cortesía verbal en las sociedades occidentales: el emisor reconoce y acepta (o pretende aceptar) la superioridad –real o ficticia– del oyente a la vez que lo halaga (Blas Arroyo, 2005: 314). En resumen, el tratamiento de usted en España es una forma cortés de tratar a alguien comunicándole respeto a través de una forma que indica distancia o reconocimiento manifiesto.

La deixis social no solo se expresa por pronombres, sino también por nombres. Tanto en Alemania como en España se dispone de títulos que se anteponen al apellido (*Frau, Herr*, señora y señor, doña y don)¹¹⁷, pero la frecuencia de su uso dista mucho de una comunidad de habla a otra, pues como afirman Hall y Redd Hall (1990: 49): «Germans are very conscious of their status and insist on proper forms of address. [...] In Germany, though there are a few exceptions, the boss will be «Herr Muller» for the duration of the employee's life». Esta afirmación se mantiene en la mayoría de los casos, aunque la situación haya cambiado en los últimos años, dependiendo del sector profesional, la edad o del grado de internacionalidad del ambiente.

117 En español, la construcción *señora* + nombre propio es admisible en el lenguaje coloquial. De este modo puede dirigirse con respeto p.ej. una vecina a otra. En algunas partes de España el empleo de este tipo de construcciones es más frecuente (Adamska y Waluch-de la Torre, 2005: 90).

Si las normas de tratamiento social mediante los pronombres *Sie* o *usted* no son unívocas, lo mismo ocurre con el tratamiento a través del título señora/ señor o *Frau/Herr*: en la mayoría de los casos se utilizan en los mismos casos citados para los pronombres, habiendo algunas excepciones. Como describen Adamska y Waluch-de la Torre (2005: 88), en situaciones más formales o cuando el grado de familiaridad o confianza entre los interlocutores es menor –en español con bastante frecuencia– ocurren las construcciones en las que el nombre propio como fórmula de tratamiento vocativa va delante la de forma verbal de la 3.^a persona del singular (*Virtudes, ¿ha vendido (usted) todo?*). En alemán ello sucede raramente, por ejemplo, al tratar al servicio doméstico o en la escuela cuando la profesora empieza a tratar a su alumnado de *usted* es posible encontrar construcciones similares¹¹⁸.

En situaciones no formales, en España, al presentarse se usa el nombre de pila, no el apellido –como es la costumbre alemana–, sobre todo tratándose de personas jóvenes (cf. Graf-Riemann, 2001: 51); en situaciones formales, por ejemplo, en el ámbito público, sí es corriente el informar sobre el apellido en la presentación. Aun en estos casos las fórmulas varían de una cultura a otra: mientras que en España la persona se presenta formalmente con el nombre y el apellido, en Alemania se menciona solo el apellido.

El empleo del apellido dentro de la comunidad de habla española viene condicionado por un mínimo conocimiento mutuo que entraña una proximidad mediobaja. En las relaciones entre estatus sociales distintos o si existen vínculos de dependencia se emplea normalmente el apellido si se quiere ser cortés. Una excepción a esta norma social española es el uso del apellido –junto al tuteo– en el contexto escolar entre estudiantes¹¹⁹ y por su profesorado¹²⁰.

Al hablar de los pronombres como forma de tratamiento en Alemania se ha aludido a la jerarquía y al poder; pues bien, de las posibles formas de poder como pueden serlo el económico, político, empresarial, directivo, intelectual,

118 Actualmente, junto al uso tradicional de los pronombres y sus respectivas formas de tratamiento nos encontramos ante el más o menos extendido de las combinaciones de nombre pila + tratamiento de *usted* (el llamado *Hamburger Sie* o la del apellido + tuteo (*Münchner du* o *Kassiererin-Du*).

119 Aunque la investigación llevada a cabo por Sánchez Lobato *et al.* (2009: 33) muestra que este empleo del apellido está entrando en desuso.

120 En la linguacultura del español peninsular «tutear a un docente y llamarle “profe” es común, en la comunicación oral, dentro de la enseñanza primaria y secundaria, pero no lo es en el ámbito universitario, y mucho menos en la comunicación escrita» (Amenós Pons *et al.*, 2019: 19).

etc., parece ser que es el poder intelectual el que rige las normas del uso de los títulos en ese país (Hall y Redd Hall, 1990: 41) en comparación con la sociedad española; ello se patentiza en el uso del título de doctor o de catedrático¹²¹. A las personas poseedoras de tal grado, independientemente de que sean médicas o no, se las trata como *Herr Doktor (Professor)* o *Frau Doktor (Professor)* + apellido. Es más, incluso en el documento de identidad aparece la mención de doctorado (nunca la de otros grados) directamente antes del apellido, si así lo desea la persona interesada. Tales formas de tratamiento confunden no solo a las y a los españoles, sino a la mayoría de aprendices occidentales, pues en España, como en muchos otros países doctor o doctora solo suelen usarse como vocativos para médicos¹²².

En España los títulos *señora* y *señor* se anteponen también al apellido. Además, existe la forma *doña* o *don*¹²³ que se antepone al nombre de pila. Se trata de apreciaciones de respeto y simpatía, y que señalan una confianza alta y un trato frecuente, incluso una relación de amistad; se emplean también del mismo modo al dirigirse a altos cargos del funcionariado, la abogacía, personas que detentan una cátedra y, en general, con dirigentes o superiores en la vida civil (cf. Carricaburo, 1997: 59).

Otra característica española que se diferencia de las prácticas alemanas es la escasa utilización de los apellidos como forma de tratamiento en las conversaciones. Según Carrasco Santana (2002: 101), en español es un tratamiento cuya frecuencia de uso generalmente decrece a medida en que el conocimiento mutuo es mayor entre los interlocutores. El manejo del apellido como apelativo muestra cierta distancia y consideración en el caso de una relación afectivosocial no muy alta. Dentro de estos parámetros de distancia se puede aplicar el apellido tuteando o tratando de usted. En el español peninsular el apellido acostumbra a usarse entre iguales de mediana edad –y mucho más frecuentemente

121 Es interesante constatar que precisamente en Alemania no sea lícito hablar de título en relación con la calificación de doctor o doctora, puesto que, en realidad, en este país son grados académicos y no títulos, sin embargo, al ser tratados por la inmensa mayoría de la sociedad alemana como título lo incluimos en este apartado. En España son títulos académicos.

122 En el español americano, además de para los médicos, también se emplea para referirse a todos aquellos destinatarios que se han doctorado (Carrasco Santana, 2002: 138).

123 «Tanto *don* como *doña* son las formas para utilizar el nombre de pila con aquellos interlocutores que se encuentran en una posición social superior [...]». Si la emisora o el emisor es un subordinado, utilizar *don* o *doña* es la única forma para introducir el nombre de pila en el enunciado, si se quiere que este sea cortés» (Carrasco Santana, 2002: 100).

entre iguales de edad avanzada— y cuyos lazos socioafectivos son bajos o medios, no importa en este caso si el grado de conocimiento es alto o bajo; se emplea en este último contexto el apellido como rasgo de distancia respetuosa (Adamska y Waluch-de la Torre, 2005: 91).

El uso de la forma de tratamiento denotativa por excelencia, es decir, el nombre, es mucho más usual en España tanto en las relaciones formales como en las informales. Hall y Redd Hall (1990: 195) comentan a este respecto: «The taboo against first-naming should not be dismissed as an empty convention. It takes a long time to get on a first-name basis with a German; if you rush the process, you will be perceived as overly friendly and rude». El nombre en España se usa para la intimidad o el afecto, mientras que el o los apellidos corresponden al ámbito social más amplio, al del mero conocimiento o en la esfera del trabajo.

Otra distinción del español frente al alemán es la intensidad de la aplicación de formas nominales connotativas de tratamiento, especialmente si se cotejan las conversaciones formales de las dos comunidades de habla que tratamos; en las españolas se observa un tono más informal y una relación de camaradería salpicada de expresiones coloquiales y de una abundante cantidad de apelativos fáticos, distintivos todos ellos de la imagen social española de afiliación, de pertenencia a un grupo (cf. Contreras Fernández, 2005: 299–303). Los análisis de Cestero Mancera (2003) señalan como recursos de llamada de atención o para iniciar una conversación por orden de frecuencia de uso las expresiones *vamos*, *hombre*¹²⁴, *mira*, *fíjate*, *oye/oiga*, *anda*, *hija*; en el lenguaje académico se encuentran, también por orden de reiteración *fijaos*, *pensad*, *vamos a ver*, *recordad*, *veréis*, *atención*, *imaginaos*, *oye*.

Llegados a este punto, es importante hacer referencia, por la frecuencia de su uso en español y la infrecuencia en alemán, a determinadas formas de tratamiento de carácter amistoso y afectuoso. Entre aquellas que expresan confianza destacan los vocativos *guapo/a* e *hijo/a*, usados generalmente por mujeres para expresar confianza en enunciados informativos (actos asertivos en forma declarativa o de pregunta) y no tanto para mantener, mejorar o dañar la relación

124 «Hombre pertenece al español general. Familiarmente es muy utilizado para manifestar sorpresa o dar énfasis. Su uso es tan extendido en España que se puede aplicar incluso a una interlocutora, con simple valor interjectivo en este caso. Mujer es utilizado exclusivamente para alocutarios femeninos sin reparar en la edad. Así puede ser extensivo a las niñas» (Carricaburo, 1997: 58).

con el interlocutor (*Hija, no sabes lo mal que me encuentro./Oye, guapo, que todavía no me has devuelto los apuntes que te presté*). También se emplean con mucha frecuencia para expresar confianza como recurso de cortesía de carácter mitigador, especialmente en las críticas personales (*Perdona, guapo, no seas tan egoísta*). La función pragmática de estos tratamientos es valorar la imagen positiva del destinatario (cf. Carrasco Santana, 2002: 156–157). La simpatía suele mostrarse con los tratamientos de cortesía valorizante y mitigadora *macho, bobo/a, tonto/a, tío/tía*, que fortalecen la imagen positiva del interlocutor. A través de ellos se expresa simpatía y aceptación al o a la alocutaria; se utilizan casi exclusivamente en actos exhortativos (ofertas, consejos) y comisivos que benefician al destinatario. Formas muy comunes de mostrar cariño y afecto cuando el destinatario es amigo o amiga o familiar son *guapo/a* o *bonito/a* (cf. *Ibíd.*: 156–162 y 174).

En cuanto a las formas de tratamiento en función apelativa, cabe destacar la transferencia muy usual del o la aprendiz socializada en el contexto alemán de la fórmula exclamativa alemana *hallo*. El hola español se restringe al saludo, y carece de función apelativa¹²⁵. Lo más usual, como señala Carricaburo (1997: 58) es interpelar a un o una desconocida *señor* o *señora*¹²⁶ (o en su caso *camarero/a, enfermero/a, doctor/a*, etc.). En el lenguaje coloquial resulta extendidísima la forma *tío/tía* como apelativo o forma de tratamiento, hecho que como, comenta Drouve (2004: 195), puede desconcertar a los alemanes¹²⁷. Asimismo, son formas muy extendidas de tratamiento apelativo para llamar la atención los imperativos de oír, mirar y perdonar, así como el sustantivo *perdón* y la expresión *por favor*.

125 Tampoco podemos utilizarlo en español del mismo modo que la interjección alemana *aber hallo!*

126 *Señorita* se usa por lo general en España como forma apelativa en relaciones de desigualdad social para referirse a niñas, adolescentes o jóvenes e, incluso a mujeres de mediana edad, siempre que el emisor sea una persona de edad muy superior (Carrasco Santana, 2002: 131).

127 Lo mismo ocurre con expresiones que pueden ser interpretadas en alemán como un saludo y exhortación a una respuesta, pero que para una persona española no son más que un recurso para iniciar un diálogo sin que se haya formulado cuestión alguna (*¿qué pasa?, ¿qué hay?, ¿qué tal?*, etc.).

1.4.3.2 Saludos

El saludo constituye un acto de habla de crucial importancia en la comunicación debido a que su ausencia o realización inapropiada puede acarrear una muestra de enemistad o simbolizar descortesía. Saludar equivale a abrir canales comunicativos e inicializar la relación interactiva marcando el poder y la distancia sociales, así como el grado de imposición del acto de habla que sigue (cf. Sánchez Lobato *et al.*, 2009: 49). El elegir la forma¹²⁸ de saludo o no usarla depende asimismo evidentemente de la relación de los interlocutores, de la situación en que estos se encuentren y de las normas pragmáticas de frecuencia de uso.

Que el conocimiento de la pragmática de la lengua cultura del español peninsular se da en la mayoría de los casos por supuesto lo muestra la manera de enseñar las formas de saludo referidas a las partes del día (buenos días, buenas tardes, buenas noches) en Alemania, pues se parte de la base de que el sistema de repartición temporal es el mismo que en el de la lengua materna. Básicamente se enseña a traducir¹²⁹ el saludo, no a usarlo. No existe una equivalencia completa en la delimitación de las partes del día; los inicios de tarde y la noche españoles no coinciden con los del *Morgen, Tag, Nachmittag, Abend* o *Nacht* (Sosa Mayor, 2006: 364). Es más, incluso el mediodía, resulta no ser el *Mittag* alemán y varía según los contextos (el mediodía solar, comer a mediodía, estar cerrado a mediodía, etc.). El día no se fragmenta, pues, de forma semejante: mientras que los alemanes se rigen por criterios solares o puramente cronológicos, los españoles lo hacen normalmente «en relación con las horas de las comidas¹³⁰, las cenas, la vuelta a casa [...]» (Miquel López, 2004b). A eso hay que añadir que la lengua alemana no adecua de forma paralela las formas del día a los saludos, mientras que la dimensión temporal española se manifiesta a través del sistema tripartito de saludos (mañana, tarde, noche)¹³¹.

128 Como ya se ha anticipado no se tratará el lenguaje no verbal, por lo que no se comentarán conductas gestuales como apretones de mano, besos, abrazos, golpecitos en la espalda, ni la proxémica, que varían de una cultura a otra.

129 Sobre la traducción y universalidad de los actos de habla cf. Payrató (2018: 182–184).

130 Este fenómeno está tan arraigado en la mentalidad española que a muchos alemanes o alemanas les cuesta comprender a las preguntas ¿a qué hora volverá?, ¿cuándo lo puedo localizar?, ¿cuándo ponen la película?, etc, una respuesta tan típica como después de comer.

131 Para una comparación minuciosa sobre la percepción cronológica del día español y del día alemán cf. Springer (2015: 63–64). Para más información sobre la cronémica en el contexto social de la comunidad de habla del español peninsular cf. Soler-Espiaba (2006: 342–345).

En general, los alemanes tienden a usar la rutina *guten Tag*, mientras que los españoles prefieren un simple *hola* u *hola, ¿qué tal?* (Drouve, 2004: 169). Estos últimos optan por un *buenos días* o *buenas tardes* en casi las mismas situaciones en las que creen que deben tratar a las personas de usted (por ejemplo, dirigiéndose al funcionario).

El *hola* español no constituye un saludo en su totalidad, supone más bien una toma de contacto, un reconocimiento del interlocutor.

Es, por tanto, la estructura más pura de saludo, no proporciona otra información que la de reconocimiento del interlocutor. Por esa razón puede usarse cuando entre los sujetos no existe amistad e, incluso, cuando se profesan abierta enemistad. Dado su singular y valioso contenido, suele propiciar la presencia de otros elementos, en cuya compañía se pueda concretar la índole del vínculo existente entre los hablantes. Por esa razón *Hola* se presenta muy frecuentemente en fórmulas complejas y acompañada de vocativos que aluden directamente al interlocutor (García Wiedemann y Moya Corral, 1994: 410).

Se usa, por tanto, en la mayoría de los casos¹³² como elemento introductor de otras formas de saludo, tanto formales (*hola, buenos días*) como más informales (*hola, ¿qué tal?*). Según Sosa Mayor (2006: 359) ello «ist im Deutschen sehr selten belegt, zu mindestens mit *hallo* und *guten Tag*, da der Formalitätsgrad von beiden Formeln eine Kombination auszuschließen scheint».

Una transferencia pragmlingüística muy acusada entre los y las aprendientes alemanes que cursan español es la de usar *hola* en lugar de una fórmula de despedida cuando se cruzan con un conocido de camino a un punto distinto que el del o de la interlocutora y no quieren iniciar una conversación (cf. Graf-Riemann, 2001: 57–58). Las y los españoles en este caso dicen *adiós* o *hasta luego*¹³³, «si el aprendiz de ELE no conoce este uso puede sorprenderse e incluso enfadarse si los vecinos siempre le dicen *Adiós* cuando él/ella espera un *Hola*»

¹³² Cf. encuesta llevada a cabo por Sánchez Lobato *et al.* (2009: 53).

¹³³ Sobre las diferencias de uso de las expresiones *hasta luego*, *hasta ahora*, *hasta otray hasta pronto* en el español peninsular cf. la encuesta realizada por Sánchez Lobato *et al.* (2009: 57–59).

(Agustín Llach, 2005: 99). De hecho, el *adiós* en este caso no constituye una despedida, sino un «saludo superficial» (cf. Beinhauer, 1978: 137).

Otra transferencia pragmática de las y los aprendices alemanes es pensar que la comunidad de habla española se crea expectativas de respuesta tras las formas de saludo ¿qué tal? o ¿qué hay?, ya que se les enseña o induce a pensar –normalmente a través de una traducción sin contexto– que estos saludos equivalen a su *wie geht's*? Es más, normalmente se transmite que son sinónimos de la pregunta ¿cómo está(s)? En realidad, el *wie geht's* alemán no se considera tampoco como una pregunta, sino que es parte del saludo (cf. Lüger, 1993: 56 y ss.), pero posee un espectro de respuestas ritualizadas mucho más amplio (*gut, sehr, gut, es geht, nicht so, naja, Danke, muss...*) y, a diferencia del ¿cómo está(s)?¹³⁴ español, no sirve para introducir una conversación.

La persona alemana tiende a tratar el *hola, ¿qué tal?* como primera parte de un par adyacente por lo que si nadie le explica lo contrario podría contestar incluso diciendo¹³⁵ «Gracias, mal», a raíz de la convergencia del alemán (cf. Drouve, 2004: 169)¹³⁶.

Während man bei ¿cómo estás? von einer grundsätzlichen Äquivalenz mit *wie geht es?* ausgehen kann, ist dies bei ¿qué tal? nicht der Fall. Diese Formel hat ein ziemlich kompliziertes Gebrauchsspektrum. Eine der ersten Schwierigkeiten bei der Bestimmung eines Äquivalentes ergibt sich aus der Tatsache, dass diese Formel mit oder ohne Verb vorkommen kann. Dies bereitet insofern Äquivalenzprobleme, als im Deutschen keine Formel mit solchen Eigenschaften auffindbar ist. Darüber hinaus kann die spanische Formel mit einer sehr weiten Reihe von Fokusträgern auftreten, über die sich der Sprecher mit der Formel informieren will. [...] Diese Formel sorgt oft für typische gesprächsorganisatorische Störungen. Der Spanische lernende Deutschsprachige, der sie zu hören bekommt, neigt fast immer dazu, eine Antwort zu geben (und eine

134 La forma de saludo ¿qué tal? se prefiere a ¿cómo estás? (cf. Sánchez Lobato *et al.*, 2009: 51 y ss.).

135 El símbolo ! que precede a un ejemplo marca un enunciado atípico; no se trata de algo gramaticalmente incorrecto sino pragmáticamente impropio.

136 Sí se espera respuesta si al *qué tal* le sigue un sustantivo (¿qué tal el examen, las vacaciones, tu madre,? etc.)

Gegenfrage zu stellen), was vom Spanischsprachigen oft gar nicht intendiert ist, bzw. wundert er sich, wenn sein Gesprächspartner daraufhin weiterredet, ohne eine Antwort abzuwarten. Aus diesem Grunde scheinen in vielen Fällen *hallo!* oder *guten Tag/Abend!* als mögliche Äquivalente geeigneter zu sein (Sosa Mayor, 2006: 365).

De hecho, ¿cómo estás? no constituye auténticamente un saludo en España, es, como indican García Wiedemann y Moya Corral (1994: 410) una forma que presume contacto por conservar su valor de pregunta por la salud. Debido a su forma apenas gramaticalizada, necesita otras rutinas que la acompañen para transformarla en saludo. En cambio, su forma cuasi homóloga ¿cómo está usted? se reserva casi siempre para el caso de presentaciones entre interactuantes de un estatus social diferente.

1.4.3.3 Presentaciones

Tras el acto de saludar procede identificarse si no hay posibilidad de reconocimiento por parte del interlocutor. Al presentarse o identificarse la pragmalingüística ofrece, tanto en alemán como en el español peninsular, un abanico de posibilidades que, en los niveles iniciales, se podría reducir a tres. Si las citamos en primera persona: *soy*, *me llamo*, *mi nombre es*. Su uso, empero, no coincide con el de sus traducciones en alemán. *Me llamo* y *mi nombre es* se usan en las mismas situaciones. En cambio, una persona se presenta normalmente con *me llamo/mi nombre es* cuando piensa que es desconocida por su interlocutora y además no existe causa o motivo alguno de dicho conocimiento, en cambio usará el verbo *ser* cuando considera que su oyente la conoce (cf. Fernández Silva, 2000). Esta transferencia es muy usual en la interlengua en las y los aprendices de español alemanes, incluso en los de niveles avanzados. Escuchar el primer día de clase enunciados como *!Hola, soy Kathrin y soy estudiante* es una realidad cotidiana para cualquier profesor o profesora de español como lengua extranjera.

Cuando es el contestador de alguien a quien conocemos poco o no tenemos una relación de amistad, podemos decir (1) o (2), en donde la

descripción (en construcción apositiva) que sigue a la presentación, da la información que se espera justifique el uso del verbo ser:

(1)-Hola, soy Claudia, la amiga de Jorge y... llamaba por lo del piso.

(2)-Hola, buenos días, este es un mensaje para la profesora Marta Higuera. Soy Claudia Fernández, alumna del doctorado, no sé si me recuerdas

Cuando es el contestador de alguien a quien no conocemos, podemos decir (3):

(3)-Hola, buenos días, mi nombre es Claudia Fernández y llamaba por el alquiler del piso de la calle Atocha, mi número es XXX. Gracias. (ibíd.)

1.4.3.4 Despedidas

El guion alemán de la despedida es mucho más breve que el del español peninsular. En el esquema germano, tras la expresión del deseo de partir, se procede al acto de habla de la despedida y los o las interlocutoras se separan. En el guion español se observan tentativas de retención más o menos extensas de los o las hablantes en las que la despedida se negocia. Lo más usual en las conversaciones cara a cara es una presecuencia en la que uno se excusa o expresa la lástima de la separación (*Lo siento, pero.../Me gustaría estar/quedarme más tiempo, pero..., etc.*) o muestra su empatía hacia su interlocutora (*Seguro que tienen muchas cosas que hacer, no quiero entretenerte, etc.*), su interlocutora trata de convencer o reducir la urgencia de la partida (*Pero si todavía es pronto.../Lo puedes hacer más tarde, etc.*). En la mayoría de ocasiones sigue la introducción o retoma de otro tema (*Oye, por cierto.../Ah, se me olvidaba...*) (cf. Haverkate, 1993: 155; Hernández Sacristán, 1996: 322–323). Finalmente se empiezan a introducir partículas de cierre (*Bueno.../Venga.../Pues nada...*) seguidas de expresiones de contacto futuro (*hasta la próxima, a ver cuándo nos vemos, etc.*) para pasar al acto de habla concreto de la despedida.

En español las formas de saludo comentadas anteriormente (buenos días, buenas tardes, buenas noches) se pueden usar también en las despedidas (adiós, buenos días, bueno... buenas tardes), cosa que no suele ocurrir en alemán y, en este caso, con la utilización en determinados contextos de *Guten*

*Abend*¹³⁷. Los alemanes suelen utilizar para todos estos casos la fórmula *auf Wiedersehen*, que constituye en esta lengua la fórmula de despedida por excelencia (cf. Sosa Mayor, 2006: 359–373); ello, unido al hecho de que el *adiós* no es en absoluto la fórmula preferida de despedida de la comunidad de habla del español peninsular (se prefiere el *hasta luego*) (cf. Valeiras Viso, 2002: 225), hace que en la interlengua del o de la aprendiz se vaya fosilizando el *adiós* como casi única forma de despedida causando una sobreproducción del *adiós*, fruto de la transferencia negativa.

Por el contrario, se observa una transferencia en forma de subproducción en las fórmulas de despedida en el lenguaje escrito informal: los alemanes evitan la despedida *besos*, prefiriendo las que se usan en su primera lengua como por ejemplo *saludos* (cf. Agustín Llach, 2005: 97).

Los saludos, presentaciones y despedidas orales de las interacciones que no tienen lugar cara a cara presentan otras características. Tomaremos como ejemplo las llamadas telefónicas por constituir un evento de habla muy típico y que se puede dar ya en niveles iniciales de aprendizaje de un idioma. Temas como la toma de contacto, establecer la identidad, el intercambio de preliminares, presentar la razón de la llamada, hablar del asunto, preparar el cierre y despedirse –todo ello de manera básica– pueden tratarse en un nivel A.

La toma de contacto telefónica en español consiste en expresiones como *Hola*¹³⁸, *¿está...?* (*Buenos días, quisiera hablar con...* en situaciones formales) por parte de la persona que llama o simplemente *¿Diga?* o *¿Dígame?* cuando se responde. En alemán la toma de contacto coincide con el simple establecimiento de identidad por parte del o de la que recibe la llamada y con la identificación seguida de un saludo por parte del o de la que llama. Mientras que para un miembro de la comunidad de habla alemana europea el no identificarse constituye una señal de descomunicación, una persona española no espera tal identificación y

137 *Buenas noches* tiene en alemán dos equivalencias: *guten Abend* y *gute Nacht*. El segundo es una fórmula de despedida, no de saludo.

138 Este *hola* no constituye un saludo, sino que es parte de las convenciones de la comunicación telefónica (función fática: su función es comprobar que el canal esté abierto); el saludo en sí lo constituye un *buenos días* que, en la mayor parte de los casos, se expresa más tarde:

Hola, ¿Está Carlos?

Sí, soy yo.

Ah, hola/buenos días...

Por lo que no es de extrañar que se repita varias veces el *hola* en las conversaciones telefónicas españolas, pero con distintos valores (cf. Fernández Silva, 2000).

ello puede resultar desconcertante en conversaciones de carácter privado. Las normas pragmáticas del español peninsular no permiten que se pregunte por la identidad del o la interlocutora, sino que se exprese el deseo de hablar con una persona determinada si este es el caso. Cuando la identidad de la persona con la que se quiere hablar no es importante (servicios, autoridades) no se suele preguntar por la identificación personal.

El guion alemán nos indica que, tras presentarse y saludar, hay que presentar la razón de la llamada; en español suele haber un intercambio de preliminares con anterioridad. Es muy común la convergencia¹³⁹ pragmática que produce frases como:

Sr. Mayer: *–!Mayer./Sr. Mayer: –!Mayer. Buenos días./Sr. Mayer: –!Hola. Aquí habla (el señor) Mayer. Llamo para.../Sr. Mayer: –!Mayer. Quisiera hablar con el señor...., por favor.*

Tras hablar del asunto y antes de despedirse es habitual en español ir preparando el cierre mediante partículas que señalan su acercamiento (las más frecuentes en el español peninsular según Valeiras Viso [2002: 214] son *vale, ¿vale?, venga, bueno, pues nada, ¿eh?, hala, mira*), así como a través de expresiones de contacto futuro (*ya hablamos, te veo luego, nos vemos* [ibíd. 222]). Conviene, pues, que las y los aprendices alemanes tengan esto en cuenta y eviten transferencias al sustituir estos elementos preparatorios por las expresiones (generalmente verbales) que suelen preceder las conversaciones coloquiales a distancia alemanas (*wir telefonieren, melde dich* y similares) que convergen en *!telefoneamos (!*telefonamos), ya te llamaré, !contáctame*, etc. Un *bueno, pues adiós, ya te llamaré* es comprendido por un español como un *hasta luego*, pero un oyente que siga las reglas linguaculturales alemanas interpreta el enunciado literalmente y se decepciona al no recibir llamada alguna y calificaría a la persona como incumplidora (cf. Iglesias Casal, 2000).

139 Se considera convergencia pragmática a la interferencia que conduce a inadecuaciones de tipo pragmático, por analogía a la convergencia de tipo gramatical (cf. Moreno Fernández, 2009: 256).

En cuanto a las despedidas en conversaciones a distancia, el primer problema lo plantea la rutina alemana *auf Wiederhören* («hasta la oída»). Como indica Sosa Mayor (2006: 374):

Es existiert kein vollständiges Äquivalent für das deutsche *auf Wiederhören!* im Spanischen, d. h. für eine Formel, die nur in förmlichen Situationen Verwendung findet und nur am Telefon gebraucht wird. Das beste Äquivalent scheint dabei ¡adiós! zu sein.

Es cierta la opinión de Sosa Mayor sobre el uso formal de *adiós* en las despedidas, pero hay que subrayar el calificativo formal. En el estudio empírico llevado a cabo por Valeiras Viso (2002) se demuestra que la fórmula de despedida preferida por las y los hispanohablantes españoles en las conversaciones coloquiales es *hasta luego* (casi un 40 % frente al 8 % de un simple *adiós*), incluso si los o las interlocutoras no se van a ver en un futuro muy próximo.

Otra fórmula rutinaria de despedida telefónica entre amigos o amigas íntimas y familiares es *un beso*¹⁴⁰. Al respecto comenta Sosa Mayor (2006: 373): «Die spanische Abschiedsformel ¡un beso! mit ihren Varianten hat im Deutschen keine vollständige Entsprechung. Sie könnte nur mit *auf Wiedersehen/Wiederhören!* wiedergegeben werden, wobei hier der Aspekt der Herzlichkeit u. U. verlorengelassen würde».

1.4.3.5 Cumplidos

Dentro de la comunidad lingüística hispánica el uso de cumplidos tiene un papel muy importante en contraste con la cultura alemana, se podría decir que son el «lubricante social» (Ishihara y Cohen, 2010: 57) de las relaciones interpersonales. Como se ha visto, la cultura española pone énfasis en la solidaridad grupal y este tipo de actos de habla tiene como finalidad primaria crear o reforzar lazos de adherencia social; es más, muchas veces la única función del cumplido es

140 Encontrado en el 26 % de las despedidas coloquiales telefónicas (cf. Valeiras Viso, 2002: 231).

esta: el cumplido puede expresarse en contextos comunicativos en los que no se necesita la ejecución de otro acto de habla (cf. Haverkate, 1993: 156).

Bernal Linnarsand (2004: 595) citando a Kerbrat-Orecchioni (1996) y Albelda (2003) habla de cortesía valorizante de carácter produccionista orientada a emitir actos cortesés, aun sin existir riesgo de amenazas. Dichos actos se pueden denominar *face flattering acts* –como contrapartida a los *face threatening acts* de Brown y Levinson– y son muy frecuentes en España para reforzar la imagen del o la interlocutor en situaciones de familiaridad, como halagos y cumplidos entre otros. La misma autora señala dos funciones básicas de estos actos valorizantes: el halago directo a la persona (aparición física o carácter) y el elogio a lo que esta posee¹⁴¹.

Al comparar la formulación de cumplidos en la comunidad de habla del español peninsular y la alemana, destaca que las y los alemanes hacen la mayoría de los cumplidos tras una desvaloración o menosprecio o antes de hacer una crítica mientras que las y los españoles hacen cumplidos preferentemente sobre el talento o la inteligencia, especialmente para evitar los autoelogios. Las y los españoles apenas cuestionan el valor de los elogios y a menudo piden que se repita el cumplido (cf. Chen, 2010: 83–85).

En España la reacción al cumplido implica el inicio de un juego de elogios cuyo primer movimiento constituye una lítote; esto no equivale a modestia, sino a hacerse el modesto al no aceptar el halago. Lo que parece modestia es todo lo contrario, ya que lo que se busca es la repetición del halago mediante una reacción de quitarle importancia al cumplido. El no volver a insistir en la veracidad del cumplido por parte del emisor o emisora del mismo es visto como algo descortés. El individuo de la comunidad de habla del español peninsular agradecerá solo cuando se haya insistido sobre el cumplido o este se haya reiterado,

141 Félix-Brasdefer y Hasler-Barker (2012: 244–245) consideran como típicas del cumplido español las siguientes estructuras sintácticas:

Qué + adjetivo+ sustantivo (verbo); ¡Qué bonito vestido (llevas)!

Qué + adjetivo/adverbio + verbo (+sustantivo); ¡Qué bien te queda (este vestido)!

(Interjección) + qué + adjetivo; ¡Ay qué bonito!

Gustar/encantar + posesivo (sustantivo/oración): *Me encanta tu casa.*

Sustantivo; ¡Adiós, guapetón!

Ser/parecer + sustantivo: *Eres un cielo.*

Estar (intensificador) + adjetivo/adverbio: *Estás muy moreno.*

Tener + (adjetivo) sustantivo: *Tienes muy buena cara.*

Te/le queda(n) + adjetivo; ¡Te quedan preciosas!

y el agradecimiento irá seguido de un comentario por lo general gracioso o simpático. Agradecer a la primera constituye infringir una norma sociopragmática. A muchos españoles y españolas les extraña y les causa estupefacción cuando personas de otras culturas reaccionan a un cumplido con un simple gracias¹⁴², especialmente cuando este inicia un comentario (*Oh gracias, ¿de verdad que lo crees?*) (Dumitrescu, 2011: 20).

Según Chen (2010: 83) los y las alemanas, al recibir un cumplido raramente dan como respuesta una muestra de apreciación, sino que aceptan los cumplidos generalmente no con un adjetivo de la misma fuerza sino simplemente con marcador de confirmación. Graf-Riemann (2001: 233) sugiere a los miembros de la cultura alemana como estrategia para la paliación de posibles malentendidos reaccionar al cumplido de modo comedido y recatado, bagatelizando el cumplido y no poniéndose en el centro de atención. Agustín Llach (2005: 97) sintetiza la transferencia que puede suceder en español como lengua extranjera con las siguientes palabras:

Ante la expresión: ¡Llevas una chaqueta muy bonita!, o ¡Qué buena está la tortilla! un nativo de español contestaría algo así como: *Es del mercadillo*, o bien, *Si la he hecho en cinco minutos*. Sin embargo, un hablante nativo de inglés o alemán contestaría con un *Gracias* que al oído español puede parecer incluso arrogante. Como consecuencia la imagen del hablante aprendiz de ELE quedaría dañada injustamente.

Según Miquel López (2004b) la casi totalidad de españoles y españolas perciben la reacción a un cumplido con un simple *gracias* como chocante, pedante, chulo, distante o seco.

Un tipo especial de cumplido lo constituye el piropo, una forma especial de cortesía típica en las culturas hispanohablantes desde el siglo XIX. En la inmensa mayoría de los casos son elogios hechos por hombres a mujeres –en muchos casos desconocidas–, que se centran en cualidades físicas y que no exigen respuesta alguna. Aunque somos partidarios de su enseñanza en la clase de

¹⁴² Muchas veces un *gracias* es una forma de no entrar en el cumplido, por falta de tiempo o por la premura de iniciar otro tema.

ELE (cf. Aizpuru *et al.*, 2011), creemos conveniente no ubicarlos en un nivel de principiantes por lo que no los trataremos en este trabajo¹⁴³.

1.4.3.6 Agradecimientos

El agradecimiento como acto de habla tiene como propósito reparar el coste de una acción llevada a cabo por el receptor o receptora y que beneficia a persona que lo emite. Agradecer equilibra la correspondencia costebeneficio. En las culturas alemana y española una muestra de cortesía es comunicar la no necesidad de tal restitución con fórmulas tales como *bitte*, *bitteschön*, de nada, no hay de qué, etc.

Se puede agradecer antes o después de la acción benefactora. En el primer caso el enunciado ilocutivo toma forma de intención o promesa del favorecido en relación con una acción venidera. En este caso el agradecimiento consiste en una acción comunicativa conceptualmente más complicada o sutil.

Según Siebold (2012: 161) los y las españolas enuncian un *gracias* 1,2 veces por conversación; los y las alemanas 1,6 veces. La ilocución *Danke* no equivale siempre a *gracias*, ya que el sistema de valores corteses y la escala de estimación del coste y del beneficio a la hora de mostrar agradecimiento son distintos en estas dos comunidades de habla. Comentemos algunos ejemplos.

En transacciones en las que se intercambian bienes o servicios remunerados (taxi, autobús, supermercado, tienda, revisor de ferrocarriles, etc.) la comunidad española hispanohablante no da las gracias (cf. Dumitrescu, 2011: 41; Haverkate, 1993: 164; Hickey, 2005: 328) y si lo hace su fuerza ilocutiva puede interpretarse con otra intención. En el caso concreto de la interacción con camareros o camareras, «una estudiante alemana comenta que una vez en España cuando dio las gracias al camarero que le servía el plato que había pedido, este le respondió con un *no hay de qué* que percibió como formulado en tono irónico» (González, 2007: 109). Las normas pragmáticas de la comunidad de habla del español peninsular no contemplan el agradecer al servicio de un local

¹⁴³ Para más información sobre los piropos y su didáctica cf. Achugar, 2002; Aizpuru *et al.*, 2011; Fernández del Campo, 2011; Schreier, 2009.

gastronómico cuando este sirve la consumición; del mismo modo el camarero o camarera no acompañará verbalmente el acto de servir, lo que en Alemania se contempla como un acto de descortesía intencionada (cf. Haverkate, 1993: 164; Hickey, 2005: 328).

Dado el alto grado de solidaridad en su cultura, el valor que los y las españolas dan a pequeños favores (informar sobre la hora, un cigarrillo, pasar la sal...), a la ayuda predecible prestada (por ejemplo en las tareas domésticas), tras el primer cumplido o después de que alguien les desee algo bueno, es muy inferior al dado por los y las alemanas, por lo que el agradecimiento verbal (así como el acto de petición incluyendo un *por favor*) es casi siempre innecesario, especialmente porque se considera como una afrenta a la imagen afiliativa española de agradecer a las personas con las que se tienen lazos muy estrechos (cf. Dumitrescu, 2011: 41; Hickey, 2005: 320 y 328; Siebold, 2012: 155). Este fenómeno, que es muy normal en relaciones de amistad y de forma muy especial entre familiares, puede chocar con las normas pragmáticas interiorizadas por las y los aprendices alemanes a lo largo de su socialización en una cultura en la que prima la autonomía frente a la afiliación y donde el ser directo en la comunicación interpersonal tiene más peso que la cualidad de la relación interpersonal en sí (cf. Siebold, 2012: 163).

La cuestión relevante para el o la estudiante del contexto escolar alemán es cuándo y cómo agradecer en la comunidad de habla del español peninsular. Es importante que comprenda que la cortesía y los actos de habla de agradecimiento se usan en forma literal y no son puras fórmulas rutinarias como sucede muchas veces en su L1, y por tanto que haga la distinción entre el verdadero agradecimiento ante un favor u ofrecimiento personal (un regalo, una invitación, una oportunidad laboral, el transporte privado, etc.) y una rutina convencional tras la prestación de un servicio que es deber y obligación del o de la que lo rinde.

Una vez comprendido cuándo ha de mostrarse agradecido se deberá aprender cómo agradecer, puesto que este acto de habla en España no siempre coincide con la enunciación de la ilocución *gracias* o *muchas gracias*; en muchísimas ocasiones se muestra gratitud exteriorizando entusiasmo o halagando: se trata de dar las gracias sin un *gracias*¹⁴⁴. Cualquier expresión de apreciación

144 Cabe destacar aquí, como indica Siebold (2012: 16), que desde el punto de vista pragmalingüístico el

cuenta como una forma de agradecimiento siempre y cuando se llegue a detectar, es decir, sea explícita y se interprete como sincera (cf. Hickey, 2005: 327, 329). Incluso un simple *gracias* o *muchas gracias* tras recibir, por ejemplo, un regalo no bastaría, puesto que no expresaría apreciación:

In Spanish it seems necessary to use a polite expression not only when receiving a gift but also to add a remark related to it. In this type of interaction, the sole use of the thanking speech act does not seem to be sufficient unless it is accompanied by the kind of remark that helps re-establish the possible threat to the negative face of the receiver of the gift. (de Pablos Ortega, 2010: 160).

Pérez de Herrasti (2013) compila los ingredientes que aparecen en los agradecimientos orales a un regalo dados por personas nativas en seis: sorpresa, enaltecimiento del regalo o de la persona que regala, enunciación de las gracias (prescindible), pesar por la molestia, promesa de contrapartida (puede ser falsa o retórica y no llegar a cumplirse nunca) y abundantes expresiones exclamativas¹⁴⁵. A ello habría que añadir el fuerte uso de las formas de tratamiento in crustadas en la ilocución que crean un sentimiento de solidaridad y de pertenencia como mecanismo de cortesía (*Muchas gracias, reina/Ah, hija, muchas gracias/Gracias, tío, de verdad/Gracias, mi alma/Gracias, hombre/Ay, muchas gracias, Noema, ¿eh?*), así como un mayor uso de las interjecciones (12% frente al 2% de los alemanes) (Siebold, 2012: 168).

De los datos aportados por Pérez de Herrasti (2013) se presentan las reacciones de personas españolas nativas y aprendientes de español al aceptar una botella de whisky de un buen amigo o amiga:

alemán dispone de muchos más recursos que el español a la hora de agradecer. Frente a dos formas españolas fuertemente estandarizadas (*gracias, muchas gracias*) y una poco usada (*te lo agradezco*), los alemanes usan un fuerte espectro de variantes: *vielen Dank, Dankeschön, Danke, ich danke, herzlichen Dank, schönen Dank, ich bedanke mich, ich bin dankbar*, etc.

145 La fuerza ilocutiva del alemán recae en las fórmulas rutinarias citadas anteriormente y las variantes consisten en intensificarlas con el uso de adverbios, repeticiones del agradecimiento y amplificaciones sintácticas (Siebold, 2012: 166).

nativos	no nativos
– ¡No me lo puedo creer! ¡Cómo eres! ¡Qué majo! Cuando vaya al pueblo te voy a traer un aguardiente buenísimo que hace mi abuelo.	– Te agradezco el whisky. La verdad es que no aguanto el alcohol, pero lo probaré.
– ¡Qué detallazo! Este nos lo tomamos a medias. Ahora me tendrás que enseñar cómo se toma en tu tierra.	– ¡Oh! ¡Muchas gracias! Eres muy amable.
– ¡Vaya! ¡Menudo detalle! Seguro que es buenísimo. La próxima vez que nos juntemos lo probamos.	– Gracias. No te hubieses molestado.
– ¡Hala! ¿Por qué te has molestado? ¡No hacía falta hombre! Muchísimas gracias. Cuando vengas a mi casa lo probamos.	– ¿Para mí? Muchas gracias.
	– Gracias por el regalo. Será el mejor recuerdo tuyo para mí.
	– Gracias. Hace tiempo que quería probar el whisky, pero aquí es muy caro y seguro que no tan auténtico.
	– Muchas gracias. Me alegro mucho.

Nótese que en muchos enunciados de las personas nativas no se utiliza la expresión (*muchas*) *gracias*. Además, se puede reconocer perfectamente que, como ha analizado Siebold (2012: 162), la ilocución (*muchas*) *gracias* hecha por individuos nativos se hace preferentemente al cerrar la frase o el diálogo, mientras que un gran número de aprendientes la sitúan al principio, como es frecuente en otras lenguas, como por ejemplo el alemán. También sorprendería a las y los españoles la sinceridad excesiva tras el agradecimiento (*no aguanto el alcohol, pero lo probaré/pero aquí es muy caro y seguro que no tan auténtico*) o los escuetos agradecimientos de tipo estándar (*¡Muchas gracias! Eres muy amable/¿Para mí? Muchas gracias/Muchas gracias. Me alegro mucho*). Por otra parte, a los miembros de comunidades de habla alejadas lenguaculturalmente de los parámetros socioculturales de la peninsular española, como la alemana, considerarán los agradecimientos de los y las españolas como exagerados o demasiado recargados, a pesar de que el alemán dispone de más lexemas y de más construcciones sintácticas para dar las gracias. Es ahí donde radica el mayor problema, pues los y las estudiantes principiantes al buscarlas y no poder utilizar todo su repertorio tienden a reiterar o a intensificar el único enunciado que conocen (*[muchas] gracias*) debido a su limitado conocimiento lingüístico. Los alumnos y alumnas deben en primer lugar «desaprender» a dar las gracias y expresar el agradecimiento de formas más adecuadas. En muchas ocasiones, la sobreutilización –desde el punto de vista del español– de *gracias* puede asimismo

acarrear inadecuación pragmática: «Para muchas familias españolas es descortés que se agradezca continuamente en casa, ya que se entiende como distanciamiento entre las personas, mientras que en Alemania está justificadamente demostrado el uso convencional de fórmulas de agradecimiento entre familiares y amigos» (González, 2007: 109).

Lo ilustrado hasta aquí sobre el agradecimiento no es del todo exhaustivo, ya que como se ha dicho, nuestro foco está puesto en las y los aprendices principiantes. Los actos de agradecimiento, como indica Hernández Sacristán (1996: 318) «son cualitativamente diferenciables en función del tipo de dominio sociolingüístico en el que se insertan, y más concretamente en función del tipo de relación social que media entre los interlocutores». Nos hemos centrado en el lenguaje oral y en relaciones coloquiales, amistosas y familiares ignorando en gran parte los agradecimientos de carácter más formal.

Otro punto que destacar son los cambios de actuación de los españoles y españolas en el uso del agradecimiento verbal explícito en tiempos de la globalización. En este sentido citamos a Lorenzo Dus (2001: 122):

Communicative practices imported via audio-visual media from cultures with a negative politeness orientation are spreading into the Spanish language/culture. A clear example of this is the dubbing of films from English for Spanish audiences. [...] for ease of translation, the general practice is to retain in the Spanish version expressions such as *sorry*, *please*, *thanks* and *excuse me* in contexts where most Spaniards would not use them.

1.4.3.7 Disculpas

Al disculparse¹⁴⁶ el emisor o emisora reconoce la infracción u ofensa¹⁴⁷ cometida por su acción y trata de reparar la relación que mantiene con la persona con quien

¹⁴⁶ Sobre el acto de habla de la disculpa en la comunidad de habla del español peninsular cf. Rojo (2005) y en la comunidad de habla hispana de Méjico cf. Wagner (1999).

¹⁴⁷ En muchos casos la ofensa consiste en una falta de cortesía, es decir, se trata de ser cortés porque se ha sido descortés.

se comunica (Ishihara y Cohen, 2010: 69); de esta forma refuerza la de esta última, aunque amenaza al mismo tiempo la suya propia.

Tal como sugerimos anteriormente aludiendo al agradecimiento, tenemos que distinguir el grado de valor del motivo por el que nos disculpamos (a mayor gravedad del daño, mayor intensidad de la disculpa) y es precisamente esta graduación la que varía de cultura a cultura. Los intercambios de reparación son el resultado de una violación de una regla social, su ejecución se verá afectada por las normas sociales que caracterizan la comunidad de habla en cuestión. Ya que las normas sociales son percibidas de forma distinta por diferentes grupos de individuos, se les responde también de forma distinta. Como normas aceptadas, su violación en el contexto que sea, implica un tipo de trabajo paliativo o de compensación (cf. Mir, 1992: 1–2). A este respecto señala Haverkate (1993: 164):

Chocar con una persona desconocida en una calle concurrida no acarrea normalmente grave daño, es una situación que se da con bastante frecuencia, de modo que el transeúnte absorto que provoca el choque puede limitarse a recurrir tan sólo a una fórmula de disculpa convencional, como *perdón, no me lo tome a mal*, etc. Fórmulas como éstas, sin embargo, no serán suficientes para restablecer el equilibrio, si, por ejemplo, el que se excusa ha estropeado gravemente un coche prestado. Entonces, aparte de la disculpa, se requieren por lo menos una expresión de sincero arrepentimiento, una explicación de las causas del accidente y garantías para la indemnización.

Existen casos en los que una violación de reglas socioculturales es más grave en una cultura que en otra, por ejemplo, llegar tarde, abandonar una clase en el contexto universitario, tocar o rozar a alguien accidentalmente, interrumpir al interlocutor o interlocutora, etc. Si la tipología de daños u ofensas varía, también lo hacen las estrategias de disculpa. La más simple es la realizada a través de mecanismos de fuerza ilocutiva como *perdón, perdona/e* o *disculpa/e* y una muy ritualizada como es *lo siento*. Todas ellas pueden ser intensificadas o mitigadas. Aparte del pronombre *me*, que puede añadirse a las formas de imperativo, Valls Anguera (2012: 10) distingue como intensificadores el uso de adjetivos o

adverbios amplificadores (*lo siento muchísimo*), la repetición o doble intensificación (*perdón, perdón*) y la preocupación por el receptor (*¿Estás bien?*); como mitigadores numera como prácticas típicas el restar importancia a la infracción (*ya sabes cómo soy*, en el caso de un retraso; *no era mi intención ofenderte, solo he dicho lo que pensaba*) y el distraer al receptor de lo ocurrido a través del humor.

Según Yu Liu (2012: 264) se utilizan los verbos en imperativo *disculpar*, *perdonar* y el sustantivo *perdón* para disculparse en casos que resultan molestos o incómodos y para faltas leves. *Lo siento*, por otra parte, usado para disculparse, implica además lamentación o condolencia y es más formal y fuerte, puesto que el sustantivo *perdón* y sus derivados verbales se emplean en contextos que precisan una compensación más reducida. *Lo siento* se utiliza asimismo como estrategia de cortesía al introducir una respuesta negativa que puede perjudicar o resulta inconveniente al interlocutor o interlocutora que se disculpa por su incapacidad de favorecer a la persona con la que habla (*¿Me puedes prestar cinco euros? Lo siento, solo tengo dos*).

Muy comunes en el español peninsular son las estrategias de disculpa indirectas o la combinación de directas con indirectas. Las disculpas indirectas no siguen patrones de enunciación fijos, si bien se observa el seguimiento de determinados esquemas de comportamiento que Valls Anguera (2012: 9) resume en cinco: explicación de la causa (mayoritariamente debida a factores externos y generalmente constituida como una justificación por parte del emisor: *no me he dado cuenta, no era/ha sido mi intención*), propuesta de reparación (en el caso de que el daño sea susceptible de compensación o desagravio: *lo voy a pagar, te compro otro*), referencia a la responsabilidad (aceptación plena o relativa o rechazo de la culpa, admisión de los hechos, expresión de inintencionalidad o de bochorno, etc.: *es/ha sido culpa mía*) y promesa de mejora (*no va a ocurrir otra vez*).

Desde el punto de vista de la didáctica del acto de habla de la disculpa, Mir (1992: 14) aconseja concienciar al alumnado de las transferencias que pueden cometer, especialmente en la sobreutilización de las estrategias directas, y al mismo tiempo concienciarlos de la importancia de su (adecuada) utilización. La autora hace hincapié asimismo en la importancia de facilitar al estudiantado las suficientes herramientas pragmalingüísticas para que puedan llevar a cabo con éxito este acto de habla.

1.4.3.8 Consejos y sugerencias

Según una investigación llevada a cabo por González (2007), el 91 % de la población española suele pedir consejos, cifra que contrasta con el porcentaje alemán del 68 %. En cuanto a la frecuencia, en la comunidad de habla española casi el 9 % lo hace muy asiduamente y poco más del 4 % los pide a veces, mientras que en Alemania alrededor del 32 % no suele pedir consejos y de ellos el casi el 67 % lo hace raramente. Por otra parte, todo ello destaca con el 58 % de personas españolas que suelen dar consejos (ibíd. 111, 113).

Los rasgos discursivos del acto de los consejos en español recogidos por González (2007) son la espontaneidad, la familiaridad, la subjetividad, la naturalidad, los rodeos (poca claridad), la elevada frecuencia, la facilidad, la superficialidad, la impulsividad y la apertura. Los del discurso alemán al respecto se caracterizan por ser más directos, más sinceros, más confidentes, más objetivos, más reflexivos, concisos, claros y muy poco espontáneos. Los o las españoles plantean su problema y su interlocutor o interlocutora ofrece consejo sin que aquellas lo hayan solicitado; normalmente la petición y oferta de consejo se realiza por inferencias, es decir, de forma implícita, limitándose el o la hablante a presentar el problema indirectamente (p.ej. mediante la argumentación). La lengua cultura alemana, por su parte, solicita el consejo de forma explícita y en el discurso de dar y pedir consejo destaca, en contraste con el discurso español, un frecuente empleo de formas verbales en condicional (ibíd. 112–114).

Nos concentraremos en la sugerencia¹⁴⁸ como forma de consejo (Bach y Harnish, 1979, citados por Mosquera Blanco, 2008: 43) por su importancia en los niveles bajos de aprendizaje (A1–A2). Mosquera Blanco (2008: 49, 56) ofrece un inventario de los exponentes pragmalingüísticos del acto de habla del consejo/sugerencia¹⁴⁹ para principiantes, distinguiendo entre formas directas, indirectas, atenuadoras y fórmulas ritualizadas:

148 Una propuesta didáctica sobre el acto de sugerir se ofrece en Mosquera Blanco (2008: 88 y ss.). Para estudios contrastivos español-inglés sobre la sugerencia cf. Fernández Guerra y Martínez Flor (2006), Koike y Pearson (2005), Martínez Flor (2006) y Martínez Flor y Fukuya (2005).

149 Cabe señalar que el acto de sugerir en estos niveles se asemeja en su forma y estrategia bastante al acto comisivo de invitar que trataremos más tarde (ambos pretenden beneficiar al oyente y la proposición denota una acción futura) (cf. Haverkate, 1994: 106), por lo que muchos de sus exponentes lingüísticos pueden coincidir.

- Formas directas: ¿Vamos a + inf.? / ¿Vienes a + inf.? / enunciados interrogativos (¿Comemos juntos/as? / ¿Quedamos?)
- Fórmulas ritualizadas: ¿Por qué no + Pres. Indicativo? / ¿Qué tal si + Pres. Indicativo? / ¿Y si + Pres. Indicativo?
- Formas atenuadoras: ¿Te apetece + inf.? / ¿Tienes ganas de + inf...?
- Formas indirectas: *Es mejor (más barato, más fácil, etc.) + infinitivo/o* mediante inferencia: *Este vestido te sienta mejor / Vamos a ir mejor en tren/ etc.*

1.4.3.9 Invitaciones y ofertas

Se presentan seguidamente dos tipos más de actos de habla de carácter comisi-vo: la invitación¹⁵⁰ y la oferta u ofrecimiento¹⁵¹. Se trata de actos que expresan la intención del o la enunciante de ejecutar una acción futura que beneficia al interlocutor o interlocutora.

Miquel López y Sans Baulenas (2004) nos delinean el posible guion de una típica invitación española ofreciendo las siguientes normas:

- cuando se recibe una visita en casa, siempre se le ofrece algo, pero, cuando el anfitrión ofrece por primera vez, espera, sin embargo, una negativa;
- el invitado rechaza, pero espera un nuevo ofrecimiento posterior;
- el anfitrión se siente obligado a ese segundo ofrecimiento, reformulando lingüísticamente el primero;
- según el grado de confianza esta «operación» se repetirá más veces o, ya aquí, el visitante podrá aceptar el ofrecimiento;
- si el visitante acepta tomar algo, debe justificarse o aludir al hecho de que no quiere causar molestias;
- de no aceptar –siempre mediante una justificación–, el anfitrión sabe ya, en esta fase, que el rito ha terminado y que es una negativa veraz.

¹⁵⁰ Para el tema de las invitaciones en las comunidades hispanas de América cf. Félix-Brasdefer (2003).

¹⁵¹ Para más detalles sobre la pragmalingüística de las ofertas en el español peninsular cf. Chodorowska (2002).

Cuando pensamos en invitaciones las asociamos con actos de cortesía positiva, no obstante, en la lengua cultura del español peninsular se detecta una profusión en el uso de estrategias cortesas de carácter negativo (cf. Ruiz de Zarobe, 2001: 275).

El uso del imperativo (cf. Hickey, 2005: 321) y de algunas formas interrogativas es propio de la cortesía positiva en las invitaciones. Dichas formas cobran vida en las interacciones entre personas que se conocen muy bien, constituyendo una prueba de proximidad y adhesión dado que el peligro de amenaza al territorio ajeno es relativamente pequeño y, por ello, la persona emitente se siente menos cohibida al realizar un acto de forma mucho más directa que en otras circunstancias podría ir contra la independencia del o la interlocutora o ejercer demasiada presión sobre la misma. Según Ruiz de Zarobe (2001: 277)

las fórmulas más directas que implican a ambos interlocutores como *Vamos a tomar algo* o ¿Vamos a tomar algo? son aptas sobre todo para la situación más informal de invitar a alguien a tomar algo; esas mismas estrategias, cuando se enfocan hacia el interlocutor, es porque solicitan una invitación de mayor coste, como puede ser la invitación a cenar. La sugerencia ¿Por qué no...? requiere también que la invitación sea de cierta importancia, así como ¿Qué te parece...? Las pre-invitaciones con personas cercanas son adecuadas sobre todo para situaciones de mayor compromiso.

La misma autora (ibíd.) como resultado de su investigación empírica expone por orden de importancia las siguientes formas de cortesía positiva a la hora de invitar en la comunidad de habla del español peninsular: en primer lugar, la forma interrogativa ¿Vamos a...?, le sigue la imperativa *Vamos a...* y finalmente la interrogación ¿Te apetece/quieres...? Esta última forma, así como las invitaciones previas, sirven también como estrategias de cortesía negativa utilizadas entre personas poco conocidas.

Las formas de cortesía negativa son en su mayoría interrogativas y declarativas y, en general, de diversa índole y mucho más extensas, tratando de otorgar mayor dimensión a la intervención iniciativa. La forma más común es

¿Te gustaría/te apetece/quieres...?, haciendo hincapié en la voluntad de la persona que se invita (ibíd.).

En cuanto al contraste cultural de los ofrecimientos comentan Miquel López y Sans Baulenas (2004):

¿Qué español, en sus primeros contactos en un país sajón, no se ha quedado viendo desfilar maravillosas tartas que los otros invitados consumen relajada y entusiastamente mientras él, con la boca agua, espera que se las vuelvan a ofrecer, sin conseguirlo, después de haberlas rechazado cortésmente al serle ofrecidas por primera vez? ¿Y qué sorprendido e incómodo se queda el invitado sajón cuando su anfitrión español insiste una y otra vez en ofrecerle cosas que quizá no le apetezen?

Al igual que en la invitación en la mayoría de las ofertas se tiende en España a negar el primer ofrecimiento siguiendo las normas de cortesía en cuestión. Las autoras anteriores (ibíd.) critican la ingenuidad y la poca seriedad de ciertas prácticas didácticas contenidas en muchos libros de texto actuales que tratan de enseñar los ofrecimientos tan solo mostrando toscos patrones del tipo: ¿Qué desea tomar? Un café/un café con leche/una cerveza... sin tener en cuenta normas pragmáticas de ningún tipo.

1.4.3.10 Rechazos

«El rechazo es una de las funciones básicas del castellano por lo que no resulta extraña su aparición desde los niveles más elementales» (Bartol Martín, 2009: 24). El acto de rechazar, o mejor dicho, su conjunto de actos de habla, ocurre normalmente como posible respuesta a invitaciones, ofrecimientos y peticiones, y es parte de una interacción comunicativa plasmada en un par adyacente en el que se informa de algo –en principio– no deseado por el o la proponente. Nos referimos aquí no tanto a disculpas que tratan de eludir un deber (p. ej. asistir al trabajo), sino a las que excusan una proposición (p. ej. invitación), en las que cabe una doble posibilidad de reacción (aceptación o rechazo) y en las que se

espera la confirmación. Las excusas de este tipo apuntan a mitigar la respuesta final y enfatizar la imposibilidad.

Dado que este tipo de acto de habla, en el caso de ser explicado en los manuales de enseñanza de ELE¹⁵², se hace de forma muy escueta y descontextualizada, presentando «una situación comunicativa [que] utilizaría un nativo para rechazar una oferta o una invitación, pero sin una ejercitación adecuada (en muchos casos dicha ejercitación se limita a la repetición de un par de estructuras a modo de drill)» (Bermejo Rubio y Fernández, 1996: 139), es necesario proporcionar adecuada información pragmática para su enseñanza-aprendizaje¹⁵³. Bartol Martín (2009: 29) lamenta el escaso reflejo de la realidad lingüística a la que se alude cuando se explica esta función comunicativa en los libros de texto de ELE y critica su inadecuación, su fragmentación, así como numerosos fallos en la competencia sociocultural cuyos conatos didácticos resultan en transgresiones a las normas de cortesía de la comunidad de habla hispánica.

En España¹⁵⁴ el rechazo a una oferta o invitación es un ritual (Bermejo Rubio y Fernández, 1996: 136) y como tal está formado por un conjunto de reglas establecidas por los valores socioculturales de cada comunidad. La comunidad de habla hispanohablante de España, en contraste con la alemana, es renuente a la pronunciación de un *no* como respuesta (cf. Félix-Brasdefer, 2003: 246; Graf-Riemann, 2007: 24); incluso un *sí* o un *quizás* pueden significar un *no*. El estudio de Bonacchi (2011: 127) advierte que los malentendidos que se pueden dar en este sentido no deben reducirse a errores gramaticales ni léxicos, sino a interferencias semánticas o pragmáticas y que el dominio de estrategias para rechazar o rehusar no proviene del aprendizaje de un inventario de instrucciones de lo que se debe o tiene que decir, más bien presupone un conocimiento de la competencia comunicativa de la lenguacultura en cuestión.

La misma autora (ibíd.: 125–127) plantea la teoría de que a la hora de rechazar una oferta o invitación se hace un balance entre nuestras prescripciones (actúa consecuentemente, sé coherente con tus palabras, acentúa tu

152 En su tesis doctoral Bartol Martín (2009) analiza un total de 86 libros de texto de español como lengua extranjera y solo encuentra comentarios explícitos de esta función en 37 de ellos.

153 Para una propuesta didáctica del acto de habla del rechazo cf. Bermejo Rubio y Fernández (1996: 140 y ss.) y Bartol Martín (2009: 31 y ss.).

154 Para más información sobre el rechazo a invitaciones en las comunidades hispanas de América cf. Félix-Brasdefer (2003); para el caso concreto de Argentina cf. García (2007).

individualidad, protege tu derecho a la esfera privada) y nuestras prohibiciones (no sobrepases el margen de tolerancia de las acciones de tu interlocutor). Parece ser que en las culturas románicas (cf. Bonacchi, 2011; Félix-Brasdefer, 2002; Müller-Jacquier, 1999: 111) la balanza se inclina por lo social más que por lo individual, es decir, se tiende a utilizar estrategias de cortesía que entran en la categoría de estrategias de solidaridad (menor diferencia en el estatus de poder así como menor distancia entre los o las hablantes) y deferencia (respeto entre los o las interactuantes). Es posible que valores como la autoconfianza, autodeterminación o el individualismo estén teñidos positivamente en la lengua cultura germánica.

Basándonos en Bermejo Rubio y Fernández (1996) y Félix-Brasdefer (2002) trazaremos el esquema discursivo del rechazo en español de la siguiente manera:

1. A la invitación (oferta) le siguen o bien la cadena negaciónagradecimientojustificación o bien la justificaciónpropuesta de futuro (en el caso de las invitaciones).
2. Reformulación insistente de la invitación u ofrecimiento, seguida de una negación mitigada, una reformulación de la justificación (+ nueva muestra de gratitud) y –en el caso de la invitación– una propuesta de futuro o reformulación de la propuesta de futuro.

En español las invitaciones se suelen rechazar al principio, lo que da pie a la insistencia por parte del o la invitante. La insistencia dependerá de factores como la relación interpersonal y la relación de las o los interlocutores con lo ofertado (grado de involucración), es decir, de factores contextuales. Cuanto mayor el grado de implicación del o la interactuante con relación a lo ofrecido (grado de esfuerzo)¹⁵⁵, menor será la tendencia a insistir¹⁵⁶.

155 Nótese que conceptos como la percepción o valoración del grado de implicación o esfuerzo varía de cultura a cultura. Lo que un o una hablante de alemán puede considerar como un gran esfuerzo, puede ser algo común o evidente para un o una hablante española.

156 «Si bien a mayor grado de implicación en la oferta por parte de A, en un contexto íntimo o muy íntimo, el rechazo es más justificado y necesita una mayor explicación [...] cuando el grado de «involucramiento» del que ofrece es menor, la respuesta no será obligatoriamente larga, es decir, no necesitará la estructura negación+agradecimiento+justificación o apoyo+afirmación+explicación+agradecimiento [...] y no pro-

Como se comentó al hablar del acto de habla de agradecer, en las ofertas o exhortaciones más comunes que se dan en el día a día, dadas las características culturales de la sociedad española de solidaridad, no existe una implicación o involucramiento significativo en las relaciones interpersonales (p. ej. rechazar un caramelo, un cigarrillo o salir juntos a tomar el aire durante el descanso), por lo que se renuncia a la insistencia. En el caso de la no insistencia, son comunes la muestra de agradecimiento y la justificación¹⁵⁷, así como una alternativa futura a la invitación (que puede ser real, es decir, debe ser cumplida o una mera estrategia de cortesía para salvar la imagen negativa del emisor del rechazo así como la del o la proponente); no siempre se emite la negación, quedando esta como sobreentendida por la introducción inmediata de la justificación (acto de habla indirecto establecido convencionalmente) (cf. Bartol Martín, 2009: 15). En cualquier caso, las reglas sociopragmáticas decretan una serie de estrategias que ayudan a mitigar el efecto perlocutivo.

Como estrategias de cortesía en el caso del rechazo sin posterior insistencia en la invitación destaca García (1992: 213–217) las basadas en la deferencia y aquellas centradas en la solidaridad. Entre las primeras encontramos: el rechazo mitigado (*No creo que pueda porque ese mismo día me voy de vacaciones*), la respuesta imprecisa (*Voy a hacer lo posible por venir*), la expresión de pena o lamento (*¡Qué lástima! Desgraciadamente tengo que trabajar...*), explicaciones, justificaciones (*Es que.../porque...*) y muestras de gratitud. Entre las estrategias de solidaridad nombra la consulta a terceros (*Tengo que preguntar primero a mi pareja...*), el rechazo directo precedido de indicadores del rechazo (*¿Sabes? Es que tengo un problema. No voy a poder porque...*), la crítica –muchas veces sarcástica– a la invitación como rechazo, la manifestación de voluntad de asistir o aceptar si se hubiera podido, la expresión de buenos deseos (*Que te diviertas*), la promesa de aceptar la próxima vez o la formulación de una futura alternativa, la promesa de intentar asistir (*Si puedo, seguro que voy a ir. A ver...*) y, finalmente, la muestra de aceptación –aunque se sepa que no va a ser cumplida. Sobre esta última comentan Bermejo Rubio y Fernández (1996: 139):

ducirán ningún entorpecimiento en la comunicación respuestas del tipo *no, no... o no»* (Bermejo Rubio y Fernández, 1996: 138).

157 Se trata aquí la justificación de una imposibilidad futura, no las excusas que se refieren a hechos pasados (p. ej. la razón de no haber asistido a una fiesta) y que el o la receptora puede juzgar negativamente.

[La justificación] no siempre es utilizada en español con carácter de verdad. Si llegamos a la conclusión de que en español la justificación es un elemento constitutivo en la mayoría de los casos de la función rechazo, culturalmente necesaria, entonces, la sinceridad vinculada a esa justificación –sobre todo en contextos de mayor jerarquía e importancia de lo ofertado– no tiene por qué ser tal.

Bartol Martín (2009: 16) opina que la verdad o ficción de las justificaciones es una convención sociocultural de la comunidad de habla española. La justificación real no plantea dificultades, básicamente por tratarse de la mera transmisión de información. Dicha justificación o excusa debe ser aceptable por el o la oyente, es decir, de carácter grave y que pruebe la razón del rechazo dentro del contexto de una cultura donde el grupo prima ante el individuo. De ahí que la excusa en general y la no aceptación de argumentaciones como la falta de ganas (*No me apetece*) o la expresión de incapacidad no enteramente justificada (*No puedo*) –no inusuales en la cultura alemana– no son recomendables si se quiere seguir las normas pragmáticas al respecto. De no tener argumentos reales, es decir, a falta de ganas habrá que acompañar el rechazo con excusas no reales¹⁵⁸. Ambos interlocutores dominan dicha convención de cortesía y por lo tanto no se crea una confrontación (al menos manifiestamente), ya que ambos son conscientes de la ausencia de alevosía o intento de engaño o manipulación.

Cabe destacar que el grado de importancia de la invitación y la relación entre los o las interlocutoras influyen de forma directa en la mayor o menor elaboración de la excusa. Los casos en que tras el rechazo procede la insistencia o reformulación de la oferta o invitación se dan en las situaciones que conllevan un grado de implicación muy grande de los o las interactuantes. Es esta relación personal estrecha la causante de una elaboración más cuidada o prolongación considerable de justificaciones y explicaciones¹⁵⁹. Otro motivo del alargamiento

158 Como rasgos típicos de tales pretextos apunta Bartol Martín (ibíd.) su carácter general, impreciso e incontrastable (hace frío, estoy muy liado/a, no tengo tiempo, estoy cansado/a, me duele la cabeza, tengo que lavarme el pelo, etc.).

159 «Así, si se trata de una persona conocida, pero con la que no tenemos confianza (un compañero de clase...), con la que no mantenemos una relación de igual a igual (un jefe, un médico, un agente de policía...) o con la que los filtros afectivos aún no están consolidados (suegros, en algunos casos...) la negación exigirá una excusa con mayor elaboración que si se trata de un amigo o un familiar. En estos casos, además, se

de la excusa es la importancia de la invitación (no es lo mismo rechazar ir a tomar un café rápido con un compañero que asistir a una boda).

Las estrategias de cortesía de deferencia detectadas en estos últimos casos son: el rechazo mitigado, la gratitud, explicaciones o justificaciones, expresiones de pesimismo, las respuestas inciertas y las disculpas. Las estrategias de solidaridad vienen representadas por la aceptación o acuerdo en la asistencia (aunque no siempre sincera), la promesa de aceptación o asistencia, la negociación de planes futuros y la promesa de intento de asistencia (cf. García, 1992: 217–224).

El conjunto de actos de habla del rechazo contiene el de la justificación o excusa que, en la mayoría de los casos, se enlaza a través de nexos. En este sentido, hablamos de nexos simples, compuestos o de ausencia de nexos.

El nexo simple causal explicativo en español más típico para comunicar la justificación y expresar de forma directa el motivo es *es que* (cf. Bartol Martín, 2009: 22) y constituye un elemento indispensable en el currículo de un nivel de principiantes, pues con él se es capaz de emitir

un rechazo explícito, práctico y neutro que no suponga ninguna abstracción para el aprendiz [aunque] hay algunas fórmulas [...] que presentan una simplicidad semejante y se adecuarían quizás un poco más a la función del rechazo en invitaciones éste es el caso de «*Lo siento. No puedo*», «*lo siento. Tengo una cita*» o «*lo siento. Estoy cansado*». Por lo tanto, quizás sería recomendable introducir ya parte de estas expresiones en un nivel A1 y empezar a reflexionar en el concepto de contexto. Por ejemplo, si alguien nos dice: «¿quieres un café?», una respuesta válida puede ser: «*no, gracias*» pero, si la pregunta inicial, más que un ofrecimiento, es una proposición, del tipo: «¿quieres que vayamos a tomar un café?» es bastante más adecuado, socioculturalmente hablando, contestar con un «*lo siento. No puedo*» (ibíd.: 24–25).

suele evitar la negación explícita sustituyéndola por una oración adversativa del tipo *me encantaría, pero...* en la que el rechazo se ve muy atenuado» (ibíd.: 17).

La dificultad que presenta al o a la aprendiz de las escuelas alemanas el *es que* causal explicativo es su confusión con la conjunción causal *porque*. Aunque en la mayoría de los casos el uso de *es que* queda pragmáticamente admitido, no siempre ocurre lo mismo con *porque* en el caso de las excusas. En las excusas de carácter explícito (aquellas que contienen en su enunciado el motivo del rechazo) es lícito emplear *porque*, pero también *es que* (*Es que no puedo porque tengo que trabajar./No puedo. Es que tengo que estudiar*, etc.). Cuando, por otra parte, la razón debe ser deducida, es decir, está implícita, entonces es más adecuado utilizar *es que* (*No puedo, es que tengo una reunión muy importante/tengo un examen*). También un *es que* deja deducir la causa implícita, por ejemplo si uno dice «*Es que echan el último capítulo de mi serie favorita*» el interlocutor interpretará «*porque quiero ver la serie tranquilamente en la tele*» (cf. *ibíd.* 23).

Los nexos complejos son manifestaciones elaboradas del nexo simple apuntado anteriormente (*lo que pasa/ocurre es que, la verdad es que, no es que/porque..., es que/sino que...*, etc.) y por no ajustarse a un nivel de principiantes no abordaremos en este trabajo. Sí se ajustarían desde el punto de vista gramatical los casos de excusa sin nexo (*Ni de coña, el lunes trabajo/Olvídate, estoy muerto de sueño/De eso ni hablar. He quedado con mi novio/Conmigo no contéis. Mi padre me está esperando*, etc.), aunque su complejidad pragmática hace que se traten de forma más apropiada en niveles intermedios. Al carecer de nexo, la justificación parece un tanto más brusca y se relaciona con negaciones más incisivas, por lo que deberán ser enseñadas cuando las y los aprendices quieran emitir rechazos tajantes (ello no implica que estos sean siempre descortesos).

El conjunto de actos de habla que forma el rechazo suele finalizar con la expresión de comprensión del proponente de la invitación (u oferta) o receptor del rechazo, que muestra tolerar, respetar y aceptar los motivos del que rechaza (*No te preocupes, tranquilo/a, no pasa nada*, etc.).

1.4.3.11 El directivo alemán *bitte*

Tannen y Öztek (1981), citadas por Dumitrescu (2011: 24), sostienen que a las personas de culturas en las que determinadas fórmulas rutinarias forman parte de su discurso habitual les cuesta gran esfuerzo prescindir de ellas. Tal es el

caso de muchos actos de habla directivos o comisivos en alemán, entre ellos los ofrecimientos, que vienen encabezados en alemán por la partícula *bitte* (y sus intensificadores *schön* o *sehr*) y que carecen de un equivalente unívoco en la lengua española (Sosa Mayor, 2006: 395). Esta partícula se usa en situaciones en las que en España o bien no se dice nada o bien se emplean otras expresiones que difieren muchísimo de contexto a contexto (¡Pase, pase!/Sí, dígame/¿Y tú/usted?/Aquí tienes/Toma/Por favor: ¿Qué quiere?, etc.). Los miembros de la cultura alemana se sienten incómodos al no usar tal exhortación y pasan a sobreutilizar inadecuadamente por transferencia la fórmula *por favor*, por ejemplo, al entregar algo, calcando de esta manera este uso alemán de *bitte* (Agustín Llach, 2005: 97).

1.4.3.12 Peticiones

Según Ishihara y Cohen (2010: 69) las peticiones son actos que amenazan tanto la imagen de la persona que pide como la de la que realiza la petición. Al pedir, el o la emisora constriñe la libertad del o la oyente mediante imposición y esta puede sentir la petición como una intrusión en su libertad de acción o incluso un juego de poder. A su vez, la persona que pide dudará en revelar sus intenciones o bien por temor a exponer sus necesidades, o bien por no querer comprometer la imagen pública de su interlocutor o interlocutora.

Proponemos a continuación un guion básico y conciso del conjunto de actos de habla que constituye la petición en la comunidad de habla del español peninsular. Nos basaremos en la estructura propuesta por Alba de Diego (1994) que incluye una excusa inicial como reparación prospectiva y anticipación de potencial amenaza a la imagen del destinatario, y una posible justificación de la posible ofensa, seguidas de la estructura propia de la petición. A todo ello añadiremos la aceptación y, en caso de rechazo, las posibles excusas, disculpas o justificación de la negativa.

Como se ha mencionado, con anterioridad al acto de habla concreto de la petición¹⁶⁰ suelen aparecer otros actos de disculpa o excusa como compensación

¹⁶⁰ Distinguímos entre petición y pregunta. En este sentido preguntar a alguien –conocido o no– la hora,

anticipatoria que se interpretan también por el o la interlocutora como anuncio de una posible ofensa, sirviendo, en su caso, para neutralizarla o mitigarla. Su función es, pues, atenuar una petición que por el motivo que sea no entra dentro de lo cotidiano.

Perdona, ¿me puedes dar una hoja de papel? Es que se me ha olvidado todo en casa.

Por favor, déjame cinco euros. Es que no se puede pagar con tarjeta.

¿Me llevas en tu coche? Es que a esas horas ya no hay autobús.

El contexto de tales disculpas, excusas o justificaciones prospectivas se restringe como señala Bartol Martín (2009: 13) a situaciones muy concretas: la falta de relación con el o la receptora, la consideración de una petición excesiva, la carencia de confianza entre las o los interlocutores, o porque lo pedido excede los límites de la cortesía inicial; es decir, todo aquello que salga de las convenciones establecidas. Este tipo de disculpas se refiere a algo que involucra claramente al o a la alocutaria y puede considerarse como un favor. Es por ello por lo que normalmente en transacciones donde la petición no constituye ningún tipo de amenaza o, es más, forma parte de una obligación, no se observará ningún tipo de excusas y lo pedido entra dentro de una convención, aunque no conozcamos al o a la receptora del mensaje¹⁶¹. En este caso la disculpa atañe intereses bidireccionales que no afectan –para la lengua cultura española– la imagen de los o las interactuantes¹⁶².

Los operadores prototípicos señalados por Alba de Diego (1994: 417) para la excusa inicial son *perdón, perdona, perdone*; asimismo se utilizan *disculpa, disculpe, ¿puedo...? ¿me permite...?*, y los más formales *¿tiene la bondad, amabilidad, gentileza, cortesía de...?*. Las formas *por favor, haz/haga... el favor*,

o si el tren en que nos encontramos es el correcto no se considerarán como peticiones por el bajo grado de amenaza de la imagen y de coste.

161 Cf. el estudio sobre las peticiones en bares de Sevilla llevado a cabo por Placencia y Mancera Rueda (2011). Para transacciones de servicios en Venezuela y en Uruguay y Ecuador cf. García (2002) y Márquez Reiter y Placencia (2004) respectivamente.

162 «Por ejemplo, normalmente no decimos al panadero ¿me da una barra de pan? Es que hoy voy a comer lentejas y me gusta rebañar...» (Bartol Martín, 2009: 13).

¿me haces/hace... el favor? pueden ir delante o detrás, siendo el uso más frecuente la anticipación, sobre todo con las dos últimas.

Además de estos operadores que pueden mitigar por adelantado una posible ofensa, se recurre asimismo a una serie de estrategias de cortesía en forma de reparadores que pueden abrir o cerrar la petición: *Si hace/s el favor; si no te/e importa; si no tiene/-s inconveniente; si no te/le molesta; si no te/le es molestia; si no te/le es molesto; si no te/le causa ninguna molestia; si no tiene/-s inconveniente; si (te)/(le) es posible; si puede ser* (ibíd.:418).

En cuanto al acto de petición en sí, Alba de Diego (ibíd.: 418 y ss.) presenta tres prototipos de estructura formal: la oración interrogativa¹⁶³, las formas hipotéticas y las oraciones declarativas e imperativas.

La estructura lingüística perteneciente a la oración interrogativa puede tomar varias formas, entre ellas, la de interrogativa absoluta, es decir, las que requieren una respuesta sí/no, y que se caracterizan por entonación anticadente que acentúa la propiedad de incertidumbre verídica del que pregunta (*¿Tienes fuego?, ¿Te quedan galletas?*, etc.). Según Haverkate (1993: 172) la estructura de estas preguntas comisivas basadas en el empleo del tiempo presente de indicativo es característica del español. La petición toma habitualmente esta forma cuando el emisor o la emisora cree conocer la respuesta y solo pretende controlar su presuposición.

Alba de Diego (1994: 420) presenta otro tipo de interrogativas donde el o la hablante, al preguntar, restringe los valores posibles de la cantidad desconocida (interrogativas restringidas). Típico de esta realización formal del acto de habla de petición es el uso atenuador mediante los verbos *poder* y *querer* (*¿Me puede/s + infinitivo...? ¿Quiere/s + infinitivo...?*). De carácter más formal o cortés son habituales las construcciones con *tener la amabilidad* (*la cortesía, la bondad, la gentileza*) *de, ser tan amable* (*gentil, cortés*) *de, tener inconveniente en, hacer el favor de, importar, parecer bien/mal, molestar, resultar molesto* (*pe-sado*), etc.

Las formas hipotéticas a las que alude el autor (ibíd.: 422) se apoyan en el uso del condicional sin tener que aparecer en forma interrogativa. Así en la consulta médica si decimos «*Me gustaría poder venir el viernes a las 10:00*», o

¹⁶³ Cf. Hickey (2005: 321).

«Preferiría que lo hicieras de otro modo» a un amigo estamos realizando una petición. Cenoz y Valencia (1996: 12) indican que el uso del condicional no tiene por qué significar un enunciado más cortés: un «¿Podrías cerrar la puerta, por favor?» puede resultar más impositivo que el enunciado «Cierra la puertica» a pesar de que sea el imperativo la forma elegida en este último. En otros contextos el condicional puede ser interpretado como cinismo; por ejemplo, entre personas que se conocen bien, se opta por el presente o el imperativo como veremos a continuación.

Para concluir el aspecto formal de las peticiones cabría hablar de aquellas formadas gramaticalmente por formas de imperativo. A diferencia de lo que puede ocurrir en otras lenguas el imperativo en las peticiones no es inherentemente descortés, sino todo lo contrario, muchas veces es adecuado para determinados contextos de interacción¹⁶⁴ (cf. Hickey: 2005: 321), especialmente en situaciones claras de transacciones de servicios (bares, restaurantes, quioscos, estancos, etc.) (cf. Placencia, 2005 y Placencia y Mancera Rueda, 2011). La fuerza del imperativo se puede mitigar mediante el uso de formas de tratamiento afectivas (*hombre, mujer, chica, reina, niño*, etc.) o como señala Alba de Diego (1994: 423) mediante operadores como *por favor; haz(me)/haga(me) el favor; si no te/le importa; si (te), (le) es posible; si no tiene/tienes inconveniente*, etc.

El acto de habla que es susceptible de aparecer en el conjunto de actos que conforman la petición es, en caso de rechazo, la excusa. Esta viene a funcionar más o menos de la misma manera que en el caso de las invitaciones u ofertas. Concretamente en el caso de las peticiones, aunque lo rechazado no constituya una obligación, se reacciona de modo protocolario y ritualizado. Es normal que a la negación de dar una hoja de papel a la persona que la ha pedido le siga una excusa a modo de justificación (p. ej. [*Lo siento*], *es que solo tengo esta*), ya que se trata en todo caso de amortiguar una contestación inesperada.

Para finalizar lo referente al acto de habla de pedir en la comunidad de habla del español peninsular, se ofrecen juicios desde el punto de vista alemán que contribuyen a aclarar las posibles diferencias del mismo acto en estas dos culturas:

164 Téngase en cuenta el uso del imperativo como petición de excusa (*perdona/e, disculpa/e*).

Am Marktstand in Spanien heißt es nicht: «Ich hätte gern ein Pfund Pflirsiche», sondern «Geben Sie mir ...»: *Me pone medio kilo de melocotones*. [...] Selbst für die Fragen dem Weg wird kein «Entschuldigung, wo bitte finde ich...?» gegenüber dem unbekanntem Passanten bemüht. Es geht schließlich auch kürzer: *Oye, para ir al museo Picasso?* «Hör mal, wo geht's zum Picasso-Museum?». Natürlich kann es bei Tisch auch ganz höflich zugehen, z. B. so: *¿Me podrías pasar la sal, por favor?* – «Könntest du mir bitte das Salz reichen?» Aber gebräuchlicher, im vertrauten, familiären Umfeld, ist doch: *¿Me pasas la sal?* oder *Pásame la sal* – «Gibst du mir das Salz?» oder «Gib mir (mal) das Salz» (Graf-Riemann, 2001: 141).

Am Tresen oder Marktstand [...] Statt «Bitte, geben Sie mir» heißt es «Gib mir». Bei gewünschten Auskünften spart man sich ein «Pardon, könnten Sie mir bitte sagen, wohin», sondern fragt gleich nach dem «Wohin». Was auf Mentalitätsfremde pampig bis verletzend wirken kann (Drouve, 2004: 194).

1.4.3.13 Elementos discursivos relevantes

Las características discursivas fáticocolaborativas que más contrastan entre las conversaciones coloquiales españolas y alemanas son la mayor abundancia de marcadores discursivos (p. ej. *sí*), los adverbios de anunciado (p. ej. *claro*), los cumplidos, los marcadores fáticos apelativos *¿sabes?*, *¿no?* (para hacer partícipe al interlocutor) o incluso en muchas ocasiones el empleo de tacs y expresiones malsonantes¹⁶⁵, todas ellas no propias del discurso alemán del mismo tipo. Asimismo, se observa en las conversaciones coloquiales españolas¹⁶⁶ que los turnos de habla son mucho más cortos y, por ende, se da un mayor número de

¹⁶⁵ Muchos españoles y españolas creen que al haber confianza se pierde la cortesía, por lo que es frecuente la utilización de tacs y de expresiones soeces (Contreras Fernández, 2005: 373).

¹⁶⁶ Para más información sobre el contraste entre los turnos de habla alemanes y los de la comunidad de habla del español de Argentina cf. Moser (2011).

intervenciones, lo que discrepa del dicho alemán «*man lässt den anderen ausreden*»¹⁶⁷. Como estrategias comunicativas de la cortesía española, se advierten, en contraste con el discurso alemán, los cumplidos, la reiteración de contenido proposicional seguido del marcador fático apelativo ¿eh?, actos halagadores de la imagen, así como enunciados con atenuadores para evitar posibles amenazas a la propia imagen. Muy importante es la intervención con voluntad de apoderarse del turno¹⁶⁸ de las o los interlocutores españoles para dar su opinión, para contradecir al o a la hablante o para continuar con su turno (cf. Contreras Fernández, 2005: 308–312). En cuanto a las conversaciones de tipo formal, en las españolas se detectan muchas menos diferencias entre formalidad e informalidad, prueba de ello es la existencia en contextos no familiares, laborales o de negociaciones, la existencia de expresiones coloquiales, el tono informal, el tuteo, las risas frecuentes, los marcadores fáticos apelativos con función afiliativa (¿eh?, ¿no?) y apelativa (¿sabes?), los comentarios de carácter personal y los cierres coloquiales. En cambio, el discurso formal alemán se distingue del español por las largas pausas y silencios y, asimismo, por el uso de preguntas indirectas (normalmente en condicional) y atenuadores como *sollen* (estos dos últimos elementos constituyen señales de distanciamiento), así como el cierre de la conversación de manera formal y cortés (cf. *ibíd.* 297–299).

Muchas de estas características discursivas de la comunidad de habla española pueden servir ya al o a la aprendiente de niveles primarios, especialmente a la hora de lidiar con los silencios¹⁶⁹ o pausas y las interrupciones, así como

167 Las interrupciones se interpretan de modo diferente por las personas alemanas y españolas. Mientras que para las primeras es un gesto de cortesía dejar hablar al o a la interlocutora y la interrupción constituye una falta de respeto o de deferencia, las españolas consideran que sus interrupciones son pertinentes y no las perciben como falta de respeto, sino que son imprescindibles para contribuir a la dinámica del discurso y mostrar involucración. Contreras Fernández (2011: 200) comenta al respecto: «Es wurde festgestellt, dass es in den deutschen Gesprächen mehr „Tu-mir-Leid-Pausen“ mit Rechtfertigung gibt und dass die Pausen länger sind. In den spanischen Gesprächen werden Schweigephasen vermieden: Deshalb wurden auch mehr verbalisierte Pausen sowie Pausen nach nicht vollständigen Sätzen gefunden. Beides sind Charakteristika der spanischen Sprachgemeinschaft und des Konzeptes der *afiliación* (Zusammengehörigkeit) bzw. des Vertrauens. Dieses bedeutet, dass nicht nur Höflichkeit, sondern auch Höflichkeitsstrategien, hier die Pausen, je nach Sprachgemeinschaft variieren können».

168 Ello contrasta con las costumbres alemanas, pues «in deutschen Gesprächen ist ein höherer Toleranzgrad bezüglich der Individualität des Einzelnen zu sehen, wie z. B. Respekt und Privatheit. Dies hat zur Folge, dass in deutschen Gesprächen Überlappungen und Unterbrechungen seltener Vorkommen als in den spanischen Gesprächen, in denen diese manchmal sogar unentbehrlich sind, um das Gespräch „lebendig“ zu halten» (Contreras Fernández, 2011: 203).

169 «Communicative behavior consists of both sounds and silences, and that adequate description and interpretation of the process of communication requires that we understand the structure, meaning and functions of silence as well as of sound» (Saville-Troike, 1985: 4).

para producir adecuadamente lo que Chambers y Trudgill (1998: 30) llamaron «cocktail party effect»:

This effect allows listeners to maintain conversations despite their minimal participation in and comprehension of the conversation. To generate the cocktail party effect, listeners rely on frequent head nods (indicating comprehension) and the use of brief verbal responses such as «oh,» «uhhuh,» «I see,» and «really?» The cocktail party effect often emerges in situations of cross-cultural communication. When, for example, comprehension of a second language's content is low or nonexistent, listeners often rely on nonverbal backchannel cues to avoid the embarrassment of revealing their lack of comprehension.

2. La didáctica de la competencia pragmática

«Parece que tenemos una idea general bastante clara de la necesidad de enseñar la gramática, el vocabulario, la fonética, es decir, de los componentes lingüísticos, y también de qué contenidos contienen esas enseñanzas, pero no así de la pragmática.»

(Ruiz de Zarobe, 2013:142)

Al hablar de didáctica de la pragmática cabe plantearse las necesidades de los y las hablantes y cuestionarse qué debe dominar el alumnado para ser pragmáticamente competente. Para Jung (2002: 2–9) el aprendiz debe aprender a ejecutar adecuadamente actos de habla, a expresar e interpretar significados no literales, mostrar el grado adecuado de cortesía, ejecutar apropiadamente funciones discursivas y estar capacitado para hacer uso de un bagaje de conocimientos

socioculturales para comunicarse con los demás. Serra *et al.* (2000: 481) enumeran una serie de requisitos para que la o el hablante sea lo suficientemente versado en la conversación o en distintos tipos de formas discursivas. En primer lugar, mencionan la adquisición de un repertorio de actos de habla para que el o la usuaria de la lengua pueda comunicar una intención o intencionalidad concreta. No menos importante resulta para este grupo de autores y autoras el cumplimiento de unas reglas implícitas habituales encargadas de guiar la interacción social y el cumplimiento de normas que la rigen de manera específica (máximas de Grice). Finalmente hacen hincapié en la necesidad de un dominio de la competencia lingüística para poder comunicarse afortunadamente.

Sabemos, desde la perspectiva del plurilingüismo, que el o la aprendiente de idiomas no parte de una tabula rasa en su proceso de aprendizaje y que es capaz de movilizar competencias comunicativas adquiridas en su lengua materna o en otras lenguas que ya ha aprendido. Por ello, Ishihara y Cohen (2010: 3) afirman que la recepción o producción pragmática podrá ser fructífera dependiendo del dominio de la lengua meta o de otras lenguas, de la edad, de las experiencias vividas en las comunidades donde se habla la lengua meta, y de las experiencias previas con hablantes pragmáticamente competentes de la lengua en cuestión o de otras lenguas extranjeras. En este sentido, y dado que este trabajo se centra en aspectos de la didáctica de la competencia pragmática a través de los libros de texto utilizados en el sistema escolar alemán, es importante destacar el hecho de que las y los aprendices que todavía no han alcanzado una edad adulta parecen más predispuestos a aceptar una posible amenaza a su identidad cultural a través de otras normas distintas o no existentes en su lenguacultura. Asimismo, el alumnado de edad escolar –independientemente del contexto de aprendizaje en que se hallen– parecen beneficiarse mucho más de un *input* explícito (tanto en forma de transmisión como de socialización) que los adultos (cf. Jung, 2002: 21).

La didáctica de una segunda lengua o lengua extranjera debe hacer consciente al alumnado del papel crucial de la pragmática en el proceso comunicativo y hacer que este sea capaz de codificar elementos pragmáticos de forma adecuada, así como de enseñarle a identificar los diferentes contextos comunicativos en los que se utilizan, el momento y el tipo de elemento que debería utilizar. Como objetivo primordial en la enseñanza de idiomas extranjeros considera Kniffka (2003: 381):

Lernern ein kommunikativ adäquates Verhalten (in der Zielsprache) verfügbar, oder besser erfolgreich handhabbar, zu machen. Dazu bedarf es einer systematischen Einbeziehung aller «Komponenten der Kommunikation» (Hymes, 1972), etwa von *setting, participants, norms, key, genre* usw., nicht allein der verbalen Teilkomponente.[...] Die Repertoires und Reservoirs der kulturkontrastiv relevanten und kulturspezifisch signifikanten semiotischen Mittel und Dimensionen müssen systematisch wissenschaftlich beschrieben und adäquat erklärt werden. Sie sind nicht einfach als «bekannt» vorauszusetzen.

La enseñanza-aprendizaje de la competencia pragmática, como parte de la competencia comunicativa, debe encaminarse a suministrar las reglas lenguaculturales que rigen la comunicación de la lengua que se aprende y las estrategias y elementos lingüísticos necesarios para realizar apropiadamente actos comunicativos según el contexto de la comunidad de habla en que el o la aprendiente se encuentre. No se trata, por tanto, de adiestrar al aprendiente a utilizar mecánicamente determinados recursos lingüísticos de manera descontextualizada, sino precisamente de todo lo contrario. Es por ello por lo que la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera o segunda lengua debe incluir necesariamente el componente pragmático (cf. Payrató, 2010: 126).

Como afirman Jeon y Kaya (2006: 166) la enseñanza de la pragmática se considera como algo periférico en comparación con otras áreas del lenguaje. La pragmática todavía no está integrada desde el punto de vista metodológico en la clase de idiomas, que se centra en la gramática, el vocabulario y en el desarrollo de las cuatro destrezas. En la praxis, los fenómenos pragmáticos relacionados con la gramática se tratan bajo la rúbrica gramatical y los demás se presentan y practican en la clase de forma incidental, muchas veces como algo anecdótico (cf. Bettoni, 2011: 226).

En general, los profesores y alumnos de lenguas extranjeras operan sobre la suposición de que la comunicación se desarrolla a través de la codificación y decodificación de significados lingüísticos, y suelen concentrarse en el desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de reglas morfosintácticas y catálogos léxicos, que operan de una manera directa

y hasta cierto punto precisa. Dicha ilusión se trunca con las primeras experiencias de comunicación real en contextos no controlados, y sorprende que ello provoque frustración en hablantes que dominan las convenciones pragmáticas en su propia lengua (García Mata, 2005: 299–300).

Incluso en los enfoques nociofuncionales el centro lo constituyen fórmulas rutinarias sin apenas tener en cuenta otros fenómenos y aún menos la sociopragmática, que se separa de la pragmalingüística; es más, tales enfoques se basaban en las teorías de Halliday que se fundaban en la semántica (función) y no en la pragmática (acto de habla). En las metodologías más comunicativas, la pragmática aparece de forma incidental, pero no de forma sistemática (cf. Roever, 2009: 569). Justificar su falta de atención en el proceso y planificación didácticos alegando la actualidad y breve tradición de esta disciplina resulta ya un tanto obsoleto. Por lo tanto, sin importar si la competencia pragmática se considera un aditamento o si dicta la mayor parte del currículo de aprendizaje, lo primordial e ineludible es la insuficiencia de la mera enseñanza «por competencias» si la consideración de la competencia pragmática, tal como se entiende en este trabajo, no aparece de forma explícita (cf. el esquema de competencias de los *Bildungsstandards* del KMK [Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *länder* de la República Federal de Alemania, 2014: 12]) y si, a pesar de pretender un enfoque basado en la acción se continúe indirectamente considerando la primacía de la enseñanza del léxico, la gramática y la *Landeskunde* de manera descontextualizada. Consiguientemente, una enseñanza-aprendizaje—y por ende el contenido de los libros de texto— que se ajuste a la enseñanza de la pragmática, debe forzosamente reducir el peso de otros contenidos si pretende conservar lo cognitivamente manejable por parte del alumno (cf. Ishihara y Cohen, 2010: 203).

Para acabar este apartado vale mencionar que en muchos casos el alumnado presenta una gran motivación en adquirir conocimientos pragmáticos, sin embargo, carecen de conocimientos y herramientas para su adquisición (cf. Perdhani, 2016).

2.1 Elementos necesarios para la transmisión y adquisición de la competencia pragmática

Aunque se suelen presentar listados de aspectos para tener en cuenta a la hora de enseñar o aprender la pragmática, de hecho, se pueden resumir a tres: el tipo y calidad del *input*, la metapragmática didáctica y el nivel de competencia lingüística del alumnado.

2.1.1 Input¹⁷⁰

El *input* es uno de los elementos indispensables para el aprendizaje de cualquier lengua a cualquier nivel, sea primera, segunda o lengua extranjera. Sin *input* carecemos de modelos de lengua, sin él no se da intercambio de información ni ningún tipo de manifestación o expresión discursiva y *ergo* la posibilidad de que el alumnado procese datos lingüísticos para su consiguiente adquisición. La importancia de un *input* rico y contextualmente apropiado es crucial para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades pragmáticas, fundamentalmente en la didáctica de lenguas extranjeras, en la que el alumnado depende casi única y exclusivamente de aquel provisto en la clase y por los materiales puestos a su disposición.

La mayoría de autoras y autores dedicados a la pragmadidáctica concuerdan en que el *input* ha de ser auténtico, concreto, explícito y adecuado o apropiado (Baralo, 2003: 155; Bardovi-Harlig, 1996: 23; Bettoni, 2011: 224; Caballero Díaz, 2005: 3; Cenoz, 2007: 132; Kasper y Roever, 2005: 562; Kramersch, 2010: 81 y ss.; Roever, 2009: 561; Ruiz de Zarobe, 2013: 165–166; Sarter, 2010: 88; Windmüller, 2010: 23).

Félix-Brasdefer (2003: 247) recomienda integrar todo tipo de material auténtico o genuino¹⁷¹ en la enseñanza de la pragmática, no solo textos o audios, sino también material audiovisual, juegos de roles basados en modelos de habla real, etc. Cualquier profesional de la lengua se preguntará qué se entiende

170 Siguiendo la finalidad de nuestro trabajo nos referimos al *input* aportado por los libros de texto.

171 No creemos relevante para este trabajo entrar en la controversia entre la distinción de material auténtico versus material genuino, por lo que los consideramos aquí como sinónimos.

por material auténtico y dónde radica la frontera entre este y el material confeccionado o «prefabricado». Según Ruiz de Zarobe (2013: 166) la lengua auténtica es aquella que utilizan los o las hablantes nativos en su vida real y que se rige por sus reglas de conversación, sus interacciones reales, etc. Este tipo de *input* es el más adecuado para las clases de lengua extranjera¹⁷², pero por la complejidad que puede presentar hay que didacticarlo, es decir, elaborarlo –no simplificarlo¹⁷³– y adaptarlo a las necesidades del aprendiz o de la aprendiz. Para ello hay que lograr la balanza entre la falta de comprensibilidad que el *input* auténtico supone para el aprendiz y el mantenimiento de una genuinidad del texto, puesto que toda simplificación supone un sacrificio de una parte importante del proceso de aprendizaje; este equilibrio se puede conseguir a través de una elaboración didáctica en base al material auténtico. Long (2014: 253) habla de tres pasos en la didacticación de material auténtico: toma del *input* auténtico, elaboración y elaboración modificada, es decir, inclusión en la versión elaborada de los elementos que se quieren enfatizar o trabajar en clase.

Puesto que las muestras de lengua que se facilitan deben ser apropiadas para la adquisición de la competencia pragmática, varias autoras achacan no solo la falta de adecuación pragmática al desequilibrio entre el *input* proporcionado con la incompetencia pragmática, sino también al escaso y limitado número de veces en que aparece un *input* apropiado (cf. Bardovi-Harlig, 1996: 23 y 1998: 256–258; Bettoni, 2011: 236; Ruiz de Zarobe, 2013: 165). Para Kramsch (2010: 80) un *input* auténtico y apropiado es aquel que se realiza de forma estándar, analógicamente a su concepto de lengua modelo, por cada Estación y que viene apoyado por la identificación emotiva de una comunidad de habla o lingüística, tanto dentro como fuera de su territorio. De ello se desprende, tal como afirma Bettoni (2011: 224), que la autenticidad en el contexto de la

172 Aunque estamos totalmente convencidos de la necesidad del material auténtico, este no basta para aprender a usar la lengua. En este sentido opina Bardovi-Harlig (1996: 32) que «even if we collected authentic dialogues and played them and had learners listen and repeat until the dialogues were memorized, we would still not achieve our pedagogical goals or meet our learner's communicative needs. Utilized in this manner, I believe that even authentic materials would be doomed to failure». O Long (2014: 250): «even when texts originally produced by NSs for real communicative purposes [...] are utilized in LT, i. e., even when the sources of texts are authentic, the uses which they are put in classroom often are not».

173 El material llamado «prefabricado» o «adaptado» es el resultado de una simplificación, normalmente de carácter gramático o léxico. Coppola (2000: 27) defiende el uso del material simplificado para fines pragmáticos, siempre que este esté fuertemente contextualizado y sea rico significativamente, facilitando así la expectabilidad que se pueda extraer del contexto significativo.

enseñanza de lenguas extranjeras, y no solo en el ámbito pragmático, es un concepto relativo. Kramersch (2010: 81) ve en esa relatividad, en primer lugar, el problema de la diversidad de autenticidades dentro de una sociedad nacional (causadas por variables como género, estatus, etnia, etc.), ya que lo que es auténtico en un contexto puede no serlo en otro; en segundo lugar, la desagradable tarea de imponer a los y las aprendientes un concepto de autenticidad que pueda devaluar su propia autenticidad como aprendices.

El problema se agrava si se tiene en cuenta que la mayoría del profesorado escolar no es nativo y carece de recursos con los que juzgar la autenticidad del *input* proporcionado por los libros de texto (cf. LoCastro, 2003: 245). Por todo ello, se mantiene la desiderata de Cathcart (1989: 124) referente a la inclusión de modelos de lengua y de actividades desarrolladas mediante la selección y análisis de interacciones reales.

Según Roever (2009: 562) el alumnado se encuentra por un lado con el *input* puramente lingüístico y por otro con el *input* sociopragmático. Siguiendo su línea y teniendo en cuenta diferentes modelos de la competencia comunicativa y la característica común de su división entre elementos tradicionalmente lingüísticos, pragmalingüísticos y sociopragmáticos (cf. fig. 6, pág. 53), partimos de la base de que el *input* comunicativo (necesario para la formación y fomento de la competencia comunicativa en su totalidad) debe contener una parte lingüística y otra extralingüística. A su vez, el *input* en su totalidad debe interactuar con los conocimientos previos del o de la alumna.

El esquema (fig. 9) que se presenta está basado en el de Roever (ibíd.) y resalta, en primer lugar, la importancia de la explicitud y claridad del *input*, puesto que de lo contrario no podrá ser detectado, interiorizado y, posteriormente, puesto en práctica. De esta característica del *input* se hablará más tarde al tratar el tema de la metapragmática.

Bardovi-Harlig (1996: 23) advierte que uno de los problemas a la hora de facilitar *input* en las clases de idiomas es enfocarlo para que fomente el desarrollo de la competencia pragmática y ello solo es posible si el *input* proporcionado es apropiado. La importancia de la adecuación es, pues, clave, puesto que como indica Caballero Díaz (2005: 3):

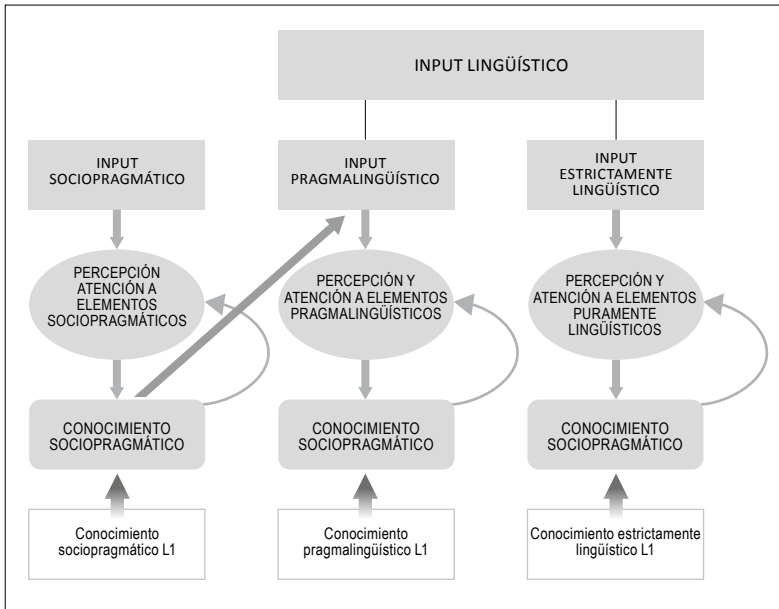


Fig. 9: Del input al conocimiento comunicativo (basado en Roever, 2009: 562).

sin crear situaciones concretas, donde el alumno pueda comprobar que una mala adecuación pragmática de estos contenidos puede provocar, en un interlocutor que pertenezca a la cultura estudiada por éste, juicios negativos por parte del oyente sobre la personalidad de su interlocutor y, por extensión, a estereotipos generales de la cultura a la que pertenece.

2.1.2 Metapragmática¹⁷⁴ y concienciación

Una de las razones que esgrimen los partidarios de fomentar la competencia pragmática implícitamente, es decir, sin explicaciones o comentarios explícitos sobre los elementos pragmáticos del *input*, es la basada en que la pragmática se va captando en el proceso de comunicación mismo a medida en que se habla. Según este punto de vista «el estudiante, por el contacto con la lengua, iría adquiriendo implícitamente las normas sobre qué decir y cómo decirlo en las distintas situaciones, los procedimientos de cortesía, lo cultural, otras capacidades pragmáticas ...» (Ruiz de Zarobe, 2013: 144).

Hemos mencionado anteriormente la importancia del *input* y las cualidades que debe ofrecer para servir como «diamante en bruto» que muestra la evidencia lingüística con la que el alumnado pueda hacer hipótesis sobre el uso de la lengua (cf. Gass y Mackey, 2006: 5); sin embargo, de nada sirve la muestra de habla si la o el estudiante no es consciente de ella. Para aclarar esta «opacidad» son necesarias indicaciones y, en su caso, explicaciones.

Ya desde la infancia y en nuestra primera lengua –a diferencia de la mayor parte de reglas sintácticas o semánticas y de algunas sociolingüísticas– vamos recibiendo explicaciones de las personas que constituyen nuestro vínculo más próximo¹⁷⁵; se nos van inculcando «principios que formulan nuestros educadores y que vamos interiorizando con mayor o menor aprovechamiento. Su misma formulación va organizando un saber lingüístico que solo se objetiva en la palabra, un saber que constituye parte de la competencia comunicativa» (Gutiérrez Ordóñez, 2005: 31). Cualquier aprendiente de una lengua extranjera

174 Se utiliza el término metapragmática en este trabajo desde el punto de vista de la didáctica de lenguas extranjeras, que hace referencia a cómo hablar sobre cómo se habla (cf. Blum-Kulka, 1996: 239), no desde una perspectiva estrictamente lingüística (cf. Hübler y Bublitz, 2007: 6). La metapragmática se relaciona en este trabajo con la investigación del área de la competencia que refleja juicios de adecuación sobre el comportamiento de comunicación propio y el de otras personas. En este sentido, esta disciplina trata la práctica y el conocimiento relativos al control y planificación tanto del *feedback* de las interacciones que se desarrollan como de la capacidad del o de la usuaria de relacionar la lengua con el mundo al examinar el acomodamiento y adecuación de los enunciados con relación a un contexto determinado (cf. Caffi, 2009: 625).

175 El estudio longitudinal llevado a cabo por Bokus (1991) en 127 familias es una muestra de cómo en edades tempranas se producen repetidamente comentarios pragmáticos por parte de los padres o madres en el proceso de adquisición de la lengua. En las familias se realizaron comentarios de carácter instructivo sobre errores pragmáticos que otras personas cometían, cuestiones relacionados con reglas pragmáticas, o advertencias cuando los niños producían inadecuaciones pragmáticas, comentarios sobre cómo regular u mantener la conversación o cómo afrontar conflictos pragmáticos.

necesita comprender qué quieren decir las y los hablantes nativos cuando la usan, es decir, necesita ser competente pragmáticamente. Y ya que la pragmática no funciona siempre igual en las diferentes lenguas, es lógico que el alumnado discrepe en sus percepciones y producciones de las de los o las hablantes nativos. Como ya se ha dicho, las y los aprendices dan por supuesto que todas las personas de todo el mundo poseen las mismas reglas pragmáticas y este precepto obstaculiza muchos intentos comunicativos, sobre todo al existir la tendencia de transferir la pragmática de la lengua propia a la que se está aprendiendo, pues el individuo al hablar en su lengua nativa no piensa que la lengua tenga normas o reglas pragmáticas, sino universales no ligados a una lenguacultura específica y válidos en general. Ello justifica y hace necesarios la intervención y el fomento de la competencia pragmática dentro del contexto de la enseñanza de idiomas porque, a pesar de que el *input* pragmático sea imprescindible, no es suficiente por sí solo (cf. Kasper y Roever, 2005: 318).

Independientemente de cuál sea el tipo de intervención¹⁷⁶, para poder primero procesar y luego aprender cualquier norma pragmática que diverge de aquella usada en la lengua materna o que incluso se desconoce, es necesaria su detección¹⁷⁷: «Sin comparación, sin asunción de lo unitario y lo distinto, sin percepción de la diferencia no hay comprensión» (Payrató, 2018: 180).

Muchas veces, los y las estudiantes de español, tomando un ejemplo ya citado, no distinguen la diferencia entre *me llamo* y *yo soy* o no interpretan las reacciones positivas a un regalo como un hipérbole o el uso de la lítote al hablar, por ejemplo, del sueldo o de las cualidades de uno mismo; otras veces, aun conociendo los matices, no son conscientes de las consecuencias de su uso, por ejemplo al dirigirse a alguien con *señor Martínez* o al confundir el uso de las formas de saludo *hola* y *adiós*.

La detección de un fenómeno pragmático puede provenir de un registro inconsciente o de una percepción consciente. Schmidt (2001: 29) distingue en

176 Se utiliza aquí el término intervención como sinónimo de instrucción o transmisión de conocimientos. El término instrucción se usará para designar acciones llevadas a cabo por el personal docente o incluidas en materiales en forma de indicaciones sobre qué tiene que hacer el alumnado en determinados momentos del proceso de aprendizaje. La designación de construcción se reserva para lo relacionado con el autodescubrimiento y construcción del propio conocimiento por parte de los y las alumnas.

177 Sobre la detección de elementos gramaticales, sabemos que es necesario su realce para que el aprendiente tenga acceso a ellos, en el caso de la pragmática ese realce resulta difícil y complicado si no queremos pecar en la artificiosidad o falta de autenticidad.

este sentido entre una detección inconsciente y otra en la que la atención se focaliza de forma consciente y afirma que, tratándose de pragmática,

paying deliberate attention to less salient or redundant aspects of L2 input may be a practical necessity. Since task demands are an equally important determinant of attentional focus, instructional practices that focus learners' attention on things that they are less likely to attend to or notice on their own also have a solid justification.

Aunque las publicaciones dedicadas a la pragmática de segundas lenguas o lenguas extranjeras hayan mostrado en general que la enseñanza planificada en lo que respecta a la pragmática es absolutamente necesaria (cf. Félix-Brasdefer, 2008: 481), la cuestión es qué tipo de intervención es la más apropiada o efectiva para fomentar la competencia pragmática, pues la intervención es un continuo entre lo absolutamente explícito y lo absolutamente implícito (inducción¹⁷⁸ a través del autodescubrimiento) (Jeon y Kaya, 2006: 169–170).

Diversas investigaciones corroboran a Félix-Brasdefer (2006: 168) cuando afirma que «in general research in L2 pragmatics has shown that instruction pragmatics is more effective than exposure for developing pragmatic competence».

Lyster (1994: 278) fue uno de los primeros en constatar los beneficios de la instrucción explícita de aspectos de la cortesía y actos de habla en estudiantes de francés como lengua extranjera. También a principios de los noventa del siglo pasado, Bouton (1996) lleva a cabo un estudio piloto sobre la posibilidad de mejorar la habilidad de las y los hablantes no nativos al interpretar implicaturas mediante la intervención implícita y deduce que los sujetos que habían recibido intervención formal durante seis semanas eran capaces de realizar interpretaciones de forma similar a la de otros u otras hablantes no nativas que habían permanecido en la Universidad en períodos de 17 meses a más de 4 años, pero que no habían recibido ayuda sistemática en la interpretación de implicaturas

178 Siguiendo a DeKeyser (1995: 380) y sin entrar en la digresión polémica entre paralelismos y discrepancias de lo implícito/explicito frente a lo inductivo/deductivo, se considera que la inducción puede darse tanto en la intervención implícita como en la explícita, mientras que la deducción solo cabe en la explícita. En el aprendizaje inductivo las muestras se encuentran antes de inferir las reglas, en el deductivo se presentan primero las reglas antes de la exposición o detección de las muestras.

de la L2. Ello nos lleva a pensar que, aunque la intervención implícita puede ser fructífera y eficaz, las explicaciones de tipo explícito podrían ser más rentables para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pragmática. Varios estudios llegaron posteriormente a avalar esta conclusión al constatar que algunas formas de intervención basada en el *input* explícito son lo suficientemente consistentes como para producir un rendimiento de aprendizaje amplio y positivo (Takahashi, 2010: 410).

Alcón Soler (2005) examina cómo funciona la enseñanza explícita de la pragmática en el aprendizaje de una lengua extranjera, planteando la eficacia de acciones didácticas planificadas hacia la adquisición de un acto de habla y analizando sus efectos sobre la concienciación en las producciones de este. También cuestiona el posible beneficio de la intervención didáctica explícita frente a la implícita. Los resultados muestran claramente que las explicaciones metapragmáticas favorecen la adquisición de la competencia pragmática. Kasper y Roever (2005), igualmente investigando la adquisición de actos de habla y trabajando con grupos de control, llegan a la conclusión de que el grupo al que se le otorgaron explicaciones manifiestas aprendió de manera más satisfactoria que el al que no se las suministraron. El metaanálisis de Jeon y Kaya (2006: 200) basado en trece estudios sobre el papel de la intervención en el desarrollo de la pragmática muestra que la explícita es mucho más eficaz que la intervención implícita. Roever (2009: 563), después de citar varias investigaciones, afirma que no hay que poner en duda que la pragmática es susceptible de ser enseñada y que la forma más efectiva es la intervención explícita. Takahashi (2010: 391–401), tras analizar cuarenta y seis estudios llevados a cabo entre 1981 y 2008, llega a la conclusión de que el suministro de información metapragmática o de ciertas formas de intervención explícita en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua resulta mucho más efectivo y rentable para las y los aprendices que la simple exposición para desarrollar su competencia pragmática. Asimismo, la autora, comparando intervenciones en las que se trabaja la forma lingüística en general con otras en las que se trabajan fallos sociopragmáticos, destaca que el conocimiento sociopragmático comporta dificultades importantes si pretende ser adquirido de forma implícita (ibíd.: 400). Ghavamnia *et al.* (2014), Hernández Alcaide y Vacas Matos (2019), Masouleh *et al.* (2014) y Hassaskhah y Ebrahimi (2015) vuelven a mostrar cómo la

instrucción explícita de la pragmática conlleva a una producción más apropiada de determinados actos de habla.

En este contexto, Sarter (2010: 88) subraya la importancia de la explicitud en la transferibilidad, sustentabilidad y permanencia de conocimientos pragmáticos al afirmar que

Damit eine Übertragbarkeit des zu Lernenden ermöglicht wird –und damit Nachhaltigkeit hergestellt werden kann– spielt die Explizierung der einschlägigen (sozio- und pragmalinguistischen) Bestandteile und Absichten der jeweils angemessenen Sprachverwendung eine wichtige Rolle (s. u.). Da schulischer Fremdsprachenunterricht über sich hinauszuweisen hat, jedoch nicht alle Kommunikationssituationen erfassen kann, ist eine Kategorisierung von Sprachverwendungssituationen in Abhängigkeit von der je verfolgten Rede- bzw. Kommunikationsabsicht erforderlich.

No obstante, también ha habido estudios que muestran la ineffectividad de la enseñanza explícita de fenómenos pragmáticos y otros que constatan la superioridad de la implícita. Pearson (2006) realizó un estudio empírico con aprendientes principiantes de español en el que analizaba la adquisición de conocimientos pragmáticos y en el que se tenían en cuenta la intervención explícita, la competencia gramatical y la influencia de su primera lengua. Se observó que el desarrollo pragmático de los y las estudiantes mostró efectos mínimos tras haber sido expuestas seis meses a instrucciones explícitas sobre determinados actos de habla. A raíz de ello cabría hacer asimismo una revisión de las investigaciones sobre la intervención implícita o la carencia de intervención de elementos pragmáticos. Martínez Flor y Fukuya (2006), al analizar el aprendizaje de modificadores al hacer sugerencias, notaron que las y los estudiantes que los trabajaron de forma implícita mostraron un leve mejor resultado que aquellos que lo hicieron a través de una intervención explícita. Apoyándose en nueve estudios de caso, Takahashi (2010: 401) llega a la conclusión de que a diferencia del conocimiento sociopragmático, algunos elementos o estructuras pragmalinguísticas son susceptibles de aprenderse implícitamente.

Por otra parte, un estudio longitudinal llevado a cabo por Takimoto (2008) revela que la intervención implícita puede resultar tan efectiva como

la explícita; es más, que los logros obtenidos mediante la implícita son más duraderos y más rápidamente accesibles por el alumno. Roever (2009: 563) advierte, teniendo en cuenta estudios de Liddicoat y Crozet, Olshtain y Cohen y de Yoshimi, que en algunas ocasiones los resultados de una intervención explícita solamente alcanzan parcialmente los logros esperados, pues las y los aprendices únicamente llegaron a mejorar determinados aspectos de su actuación pragmática, pero no todos los que se había programado.

Takahashi (2010: 401) cita investigaciones llevadas a cabo por Trosborg y Shaw en las que se observa que la enseñanza explícita e implícita produce los mismos resultados de aprendizaje. Hay que observar, no obstante, que las convenciones sociopragmáticas de la lengua meta que se pretendía enseñar coincidían con las de la lengua materna, por lo que se puede asumir que la enseñanza de la pragmática que funciona de igual modo en la lengua meta cuando se enseña explícitamente solo confirma las conjeturas del aprendiz y cuando se suministra de modo implícito no es tomada en consideración.

Con todo lo dicho es fácil suponer que el tratamiento implícito o explícito de la intervención pragmática dependerá en gran parte del tipo y carácter de elementos que se pretenda enseñar. Takahashi (ibíd.: 400) avala esta suposición en su metaanálisis, pero señalando que los resultados de los estudios que confirman tal hipótesis son, a su vez, el resultado obtenido a través de diferentes métodos de análisis.

Lo visto hasta ahora nos hace pensar que la intervención explícita de la pragmática viene acreditada en la mayoría de los estudios llevados a cabo al respecto, aunque no debemos ignorar algunos casos en los que se muestra la eficacia de la intervención implícita o de su superioridad ocasional con respecto a la explícita. Dentro de estos planteamientos cabría cuestionarse asimismo la calidad de la intervención y no solo los parámetros implícito o explícito.

La primacía de la intervención explícita para fomentar la competencia pragmática se podría explicar argumentando que tanto la parte formal de la pragmática (pragmalingüística) como sus normas (reglas sociopragmáticas) resultan, en la inmensa mayoría de los casos, opacas para el alumnado y este no es capaz de detectarlas por sí solo mediante la simple exposición, bien porque la pragmática de la lengua cultura extranjera no coincide con la lengua cultura materna del o de la aprendiz, bien debido a que la información es demasiada

o demasiado compleja para ser procesada, bien porque el *input* se presenta de forma demasiado rápida, entre otras causas. Según Schmidt (2001: 36) e Ishihara y Cohen (2010: 101) sin una exposición focalizada y apoyada en la meta-pragmática, los y las estudiantes de una lengua extranjera requerirán años para percibir muchos fenómenos pragmáticos. Puesto que «language forms that are not noticed do not affect learning. This allows the concept of intake in second language learning to be defined in terms of what the learner attends to and notices» (Schmidt, 1993: 26). De hecho, el que esto no ocurra en el aprendizaje de la lengua materna se debe al esfuerzo realizado por los padres, madres o personas en contacto directo encargadas de apoyar al niño o niña en el desarrollo de su competencia comunicativa.

Debido a que el contraste entre la enseñanza-aprendizaje explícita y la implícita está estrechamente relacionado con el nivel de concienciación que comporta la intervención, las labores de concienciación, consideración y de hacer prestar atención deben ser tomadas seriamente en cuenta por la didáctica de las lenguas extranjeras y segundas lenguas. Por eso «debemos transmitirles [a los aprendices] y hacerlos conscientes de la diversidad de estos patrones de comportamiento» (Andión Herrero, 2002: 137), o, en palabras de Bardovi-Harlig (1996: 31):

Our position, therefore, is that the real responsibility of the classroom teacher is [...] to make students more aware that pragmatic functions exist in language, specifically in discourse, in order that they may be more aware of these functions as learners. [...] We believe that if students are encouraged to think for themselves about culturally appropriate ways to compliment a friend or say goodbye to a teacher, then they may awaken their own lay abilities for pragmatic analysis.

Como señala Schmidt (2001: 29), la atención no es un fenómeno de fácil definición, pues hace referencia a una serie de términos como alerta, orientación, registro preconscious –todos ellos sinónimos de detección inconsciente– o selección (detección consciente dentro de la atención selectiva). Siguiendo al mismo autor (ibíd.: 5) definimos atención como el mecanismo que controla el acceso a la concienciación, mientras que el detectar o darse cuenta (la notación

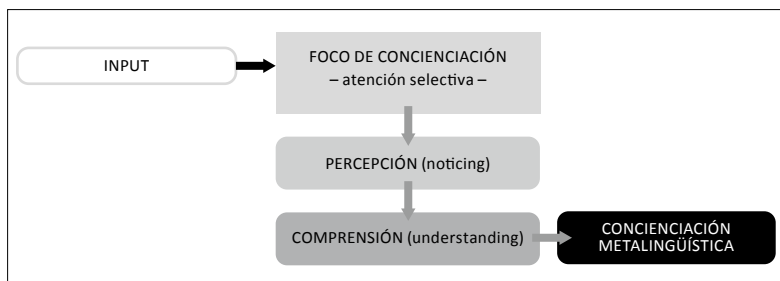


Fig. 10: Del *input* a la conciencia metalingüística.

de algo, lo que el autor denomina *noticing*) como equivalente a la percepción o como detección de algo en el marco de la atención selectiva (el reconocimiento de la existencia de la ocurrencia de un fenómeno manifestado lingüísticamente). Este autor separa la percepción de la conciencia metalingüística partiendo de la base de que los focos de atención y percepción son elementos que pertenecen a la estructura superficial de los enunciados del *input* (muestras de lengua, más que reglas o principios abstractos)¹⁷⁹. La percepción (*noticing*) del elemento pragmático dentro del *input* equivaldría a su identificación sin tener en cuenta ningún tipo de regla, mientras que la comprensión (*understanding*) conllevaría el reconocimiento de la pragmática con la formulación explícita de reglas (el reconocimiento de la existencia de un principio, regla o patrones generales). Según Ishihara y Cohen (2010: 103) la percepción entraña la pregunta ¿qué material lingüístico se almacena en la memoria?, mientras que la comprensión plantea la cuestión sobre cómo ese material se organiza en el sistema lingüístico.

La información pragmática (*input*) debe aparecer como relevante (atención selectiva) para el o la aprendiz para poder ser aprendida¹⁸⁰. Al ser percibida (*noticing*) y comprendida (*understanding*) puede pasar a ser incorporada, en un proceso de conciencia metalingüística, a la competencia pragmática del alumnado (véase fig. 10).

179 Ishihara y Cohen (2010: 101), sin embargo, consideran que la atención y la conciencia pueden ser consideradas como fenómenos inseparables, como dos caras de la misma moneda, puesto que la primera controla el acceso a la segunda.

180 «Para poder tener acción sobre cualquier aspecto del aprendizaje de una persona, en este caso, el aprendizaje de una lengua, lo primero que se requiere es tener conciencia de la importancia de este aspecto, y para ello se necesita sensibilizar al aprendiz a este aspecto de la lengua» (Ruiz de Zarobe, 2013: 161).

En la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera existe una fundada evidencia de la relación entre lo que las y los aprendices notan –no solo las formas usadas, sino la apreciación de su significado funcional– y entienden sobre pragmática y lo que aprenden (cf. Schmidt, 2001: 28–31):

The data from experimental psychology clearly support a conservative hypothesis that whatever learning might result from unattended processing is insignificant compared to the results of attended processing. The data seem to me to be also compatible with two much stronger hypotheses, that attention to *input* is a necessary condition for any learning at all, and that what must be attended to is not *input* in general, but whatever features of the *input* play a role in the system to be learned. For the learning of pragmatics in a second language, attention to linguistic forms, functional meanings, and the relevant contextual features is required. I also claim that learners experience their learning, that attention is subjectively experienced as noticing, and that the attentional threshold for noticing is the same as the threshold for learning. Finally, I argue that, while incidental and implicit learning are both possible, consciously paying attention to the relevant features of *input* and attempting to analyze their significance in terms of deeper generalizations are both highly facilitative (ibíd: 35).

La atención resulta ser limitada, selectiva, parcialmente sujeta al control voluntario, y controla el acceso a la concienciación, siendo esencial para controlar cualquier tipo de acción, así como para el aprendizaje (cf. Schmidt, 2001: 11–12). Al ser limitada el o la aprendiente es incapaz de concentrarse en todos los puntos comunicativos del *input*, sino que debe focalizar o centrarse en uno o pocos de ellos para llegar a la percepción; para ello son necesarias intervenciones controladas¹⁸¹ que lo ayuden a seleccionar determinados elementos de aprendizaje, sobre todo en los o las estudiantes principiantes.

181 Cf. en este sentido las investigaciones llevadas a cabo por Abolfathiasl y Abdullah (2014 y 2015).

2.1.3 Nivel de competencia lingüística del alumnado

«La pragmática es lo que hay
entre la gramática y la vida.»

(Payrató, 2018: 198)

Hasta no hace mucho regía la idea de que era un error por parte del profesorado y una carga demasiado pesada para el alumnado ofrecerle situaciones reales para que este las resolviera y que había que prepararlo celosamente durante largo tiempo antes de confrontarlo con elementos pragmalingüísticos contextualizados y conocimientos sociopragmáticos o socioculturales relevantes para la comunicación, ignorando el principio comunicativo de que «la comunicación únicamente se cumple y culmina cuando el o la oyente o lectora capta no solo «lo dicho» (lingüísticamente) sino «lo que se ha querido decir» (pragmáticamente)» (Martínez, 2005: 14).

Se ha venido, pues, dando tradicionalmente primacía a la competencia lingüística (cf. Bardovi-Harlig, 1998: 256; Gutschow, 1975: 106–107), y en concreto a la gramatical, a pesar de que, como sugiere Dittmar (1995: 38) la gramática constituya una herramienta compuesta por reglas que están, en la mayoría de los casos, abstraídas de su contexto de uso –disociadas de espacio y tiempo– (y, por ello, pasan a ser «autoridades» poco fiables para el o la aprendiente), y de que la competencia gramatical conlleve únicamente la capacidad mental de los y las hablantes de producir y entender unidades abstractas (oraciones) correctamente formadas según el sistema (cf. Payrató, 2010: 289). Solo el dominio de la competencia lingüística no facilitará al alumno a entender intercambios como: *–María, el teléfono! // –Estoy en la ducha!*

Miquel López (2004b) ilustra los frutos de la tradición de la primacía lingüística en detrimento de la pragmática con una carta para reservar una habitación en un hotel de un estudiante principiante de origen oriental:

Muy Señor mío,

Escribo para reservar una habitación en su hotel: y una cama y un armario y una mesilla de noche ...

El aprendiz no comete, en efecto, en el ejemplo anterior ningún error morfo-sintáctico y muestra un buen dominio de la competencia lingüística; también domina la cohesión y demuestra buen uso de su competencia discursiva¹⁸². Su competencia estratégica viene avalada por el acertado uso de la paráfrasis, sin embargo, el estudiante desconoce el marco «reservar una habitación» en la cultura española. Lo mismo ocurre cuando estudiantes procedentes de la cultura alemana saludan con un «¡hola!» a los conocidos con los que se cruzan por la calle; cuando agradecen al camarero cada vez que se acerca para traer algo; cuando se empeñan en contestar detalladamente al saludo español «Hola, ¿qué tal?»; cuando usan indistintamente el verbo *ser* y el verbo *llamarse* para presentarse; cuando ante un elogio se limitan a mostrar su alegría diciendo simplemente «gracias»; o cuando agradecen con «(muchas) gracias» en situaciones donde, como se ha visto, un «Anda, qué bonito, me encanta, de verdad» sería más apropiado. Estos ejemplos señalan que la lengua por sí sola no puede garantizar la comunicación: «Allein die Beherrschung von Aussprache, Lexik und Grammatik gewährleistet noch nicht, dass die übermittelte Information auch so verstanden wird wie der Sender sie gemeint hat» (Bungenstock, 1997: 170)¹⁸³. La llamada gramática solo asegura la precisión de la estructura; para un uso apropiado de la lengua es necesaria la pragmática.

Tal como afirma Fernández Amaya (2008: 11), la finalidad principal de aprender una lengua extranjera es poder comunicarse. A sabiendas de ello, un gran número de estudiantes se sorprenden al darse cuenta de que, a pesar de tener un muy buen dominio de la gramática y del léxico de la lengua que están aprendiendo, encuentran dificultades a nivel interpersonal cuando conversan con personas nativas. Su competencia lingüística no puede abarcar su competencia comunicativa, puesto que la capacidad de comunicarse socialmente de manera adecuada y aceptable viene regida antes por reglas pragmáticas que por

182 Cf. a este respecto Amenós *et al.* 2019: 71.

183 Cf. a este respecto Amenós *et al.* 2019: 19–20.

reglas morfosintácticas (cf. Mey, 2004: 44). Por este motivo, quien pretenda comunicarse de forma eficiente en una lengua deberá dominar no solo la gramática, sino que tendrá que «hacerse con un dominio adecuado de un complejo conjunto de conocimientos de naturaleza extragramatical» (Escandell Vidal, 2009: 98). En este sentido afirma Sánchez Sarmiento (2005: 586):

Nadie se extrañará cuando diga que más a menudo de lo que quisiéramos los profesores sentimos cierta frustración profesional al comprobar que los alumnos han asimilado los contenidos puramente lingüísticos pero han descuidado o han fracasado en el logro de los aspectos puramente pragmáticos de la lengua meta.

La propensión a considerar la gramática más importante que la pragmática se observa todavía hoy en el profesorado de lenguas extranjeras (cf. Ruiz de Zarobe, 2013: 146). Bardovi-Harlig (1998) muestra en un estudio llevado a cabo con un profesorado húngaro de inglés como lengua extranjera y con otro estadounidense de inglés como segunda lengua cómo el primero dio muchísima más importancia a los elementos lingüísticos que a los pragmáticos y cómo el norteamericano lo hizo inversamente: para las o los hablantes nativos el error pragmático es mucho más importante que el gramatical. La autora comenta al respecto:

In classroom acquisition, this imbalance may be due partly to a lack of appropriate *input*, but, as our study indicates, an important second reason [*de no enseñar pragmática*] may be the pedagogical focus on grammatical competence (i. e., accuracy) in L2 classrooms, which might implicitly indicate certain priorities to the students and thus might encourage grammatical competency at the expense of other competencies (ibíd.: 258).

La misma tendencia confirma Cots i Caimons (1994: 49) al escribir que

es curioso comprobar que, mientras nadie parece cuestionar las inmensas energías que se dedican a la enseñanza de una estructura sintáctica

como la pregunta o la negación (un aspecto que, por otra parte, no es imprescindible para la comunicación: «you want to go?» es entendido por todo el mundo como una interrogación si se pronuncia con la entonación adecuada), errores de tipo pragmático, discursivo o cultural normalmente pasan desapercibidos o simplemente no se les concede importancia. Y esto es así a pesar de los efectos negativos que este tipo de errores tienen en la relación social y de que muchos profesores han podido sufrir personalmente. La reacción usual del hablante nativo hacia este tipo de errores no es la de adjudicarlos a una deficiente competencia lingüística del hablante no nativo, sino la de achacarlos a características personales, como falta de tacto, rigidez de carácter, falta de simpatía, etc.

Las y los defensores de la primacía de la competencia lingüística sobre la competencia pragmática argumentan su postura por la riqueza de posibilidades de que dispone un alumnado con un nivel elevado de la primera. Takahashi (2010: 400) ilustra la necesidad de un determinado nivel de competencia gramatical citando estudios de Pearson y de Safont. Ambas mostraron cómo los y las estudiantes se aferran a estructuras sintácticas sencillas aun a sabiendas de la poca adecuación pragmática. Sabaté i Dalmau (2009) y Codina Espurz (2008) muestran en sus estudios empíricos que cuanto mayor es el grado de competencia lingüística de las y los aprendices mejor es su dominio de determinados elementos pragmáticos.

Según Roever (2009: 561) el aprendizaje de la competencia pragmática de una lengua extranjera sigue exactamente los mismos pasos y se da bajo las mismas condiciones que el de las otras competencias. Un estudio ejecutado por Pearson con estudiantes de español como segunda lengua confirma la teoría de que la competencia pragmática precede a la competencia gramatical y que una elevada competencia morfológica reemplaza, por ejemplo, actos de habla directivos muy básicos (Pearson, 2006: 476). Ello concordaría con la afirmación de Prego Vázquez (2006: 277) de que los usos pragmáticos e interaccionales son el motor del desarrollo gramatical y esta peculiar imbricación del componente pragmático y gramatical cobra una especial importancia ya en edad temprana en el desarrollo de la primera lengua. Según esta autora (ibíd.) «las gramáticas que se van sucediendo en el habla infantil están siendo continuamente configuradas en función de los usos lingüísticos». Es más, la protopragmática en la edad

temprana es la que va a configurar la adquisición total del lenguaje (cf. Cordero Seva, 2013: 19).

Si se tienen en cuenta las teorías sobre el orden de la adquisición de la competencia pragmática basadas en varios estudios longitudinales (cf. Jung, 2002: 16), se observa que la pragmalingüística se aprende mucho antes que la sociopragmática. Ello supondría el riesgo de acercar la enseñanza-aprendizaje de la pragmalingüística al tratamiento que hace la didáctica actual de los elementos puramente lingüísticos, como la gramática o el léxico, apuntando a un truncamiento en la formación de la competencia sociopragmática en la que su transmisión se relega a niveles medios y elevados.

Glaser (2014: 32) explica que el resultado de los estudios que exponen la necesidad de un dominio del léxico y la gramática para el desarrollo de la pragmática solo se puede explicar a través de la pragmalingüística, que exige el conocimiento léxicogramatical; sin embargo, opina que «there is no automatic guarantee that learners who have reached an advanced proficiency in the lexicogrammatical domain have simultaneously acquired or been equipped with an equally advanced level of sociopragmatic knowledge». Por poner un ejemplo, el estudio de Lyster (1994: 28) sobre los efectos de la instrucción de los pronombres *tu* y *vous* en francés pone de manifiesto que «the complexity of the *tu/vous* distinction lies not in its grammatical formulation, then, but rather in the speaker's need to assess various aspects of the social context».

Roever y Al-Gahtani (2015), en su investigación sobre el desarrollo de la habilidad lingüística en comparación con la pragmática, encontraron que las y los aprendices de nivel alto y medio, a pesar de disponer de un repertorio mucho más rico en estrategias lingüísticas, que las y los principiantes no sabían cómo hacer uso de ellas de manera apropiada, es decir, aunque presentaban un nivel pragmalingüístico privilegiado, su competencia sociopragmática era equiparable a la de los estudiantes de nivel bajo. Takahashi (2010: 392 y 399), basándose en estudios de una decena de investigadores, demuestra que las rutinas pragmáticas se pueden aprender en un nivel A, es decir, con un nivel de competencia lingüística bajo, de forma implícita, de la misma forma que «partes» de los elementos pragmáticos distintos a las mismas, tales como peticiones, sugerencias (y sus consiguientes respuestas), aperturas y cierres, así como otros actos de habla. Bardovi-Harlig (1996: 21) ha llegado a probar que la mayoría de estudiantes altamente

competentes gramaticalmente no muestran de forma análoga su competencia pragmática. En ello concuerda con Thomas (1983: 110) que afirmaba que «pragmatic competence can never simply be «grafted» on to grammatical competence». Por otra parte, los estudios que demuestran que la habilidad pragmática aumenta con el dominio formal de la lengua extranjera se centran en la habilidad gramatical como requisito de un desarrollo pragmático. Ello no implica que la habilidad pragmática emerja de la gramática, pues las y los aprendices adultos son altamente competentes en la pragmática de como mínimo su primera lengua y pueden recurrir a universales pragmáticos (cf. Kasper y Roever, 2005: 319), al menos en el estadio inicial del aprendizaje de la lengua extranjera¹⁸⁴; el problema, como se ha mencionado, es el de aquellos fenómenos que no son universales.

Glaser (2014: 30) resume la polémica de la primacía de la competencia lingüística sobre la pragmática y viceversa con las siguientes palabras:

Overall, the results suggest that while advanced grammatical proficiency does not necessarily give rise to an advanced pragmatic proficiency [...], a restricted lexico-grammatical inventory can have a hindering effect on pragmatic development or at least on the range of expressions the learner can use to realize pragmatic functions.

Dado que la competencia comunicativa está formada, entre otras, por la competencia lingüística y la pragmática, y que la primera está adaptada funcionalmente hasta el punto de poseer propiedades que facilitan las operaciones de los principios pragmáticos (cf. Leech 1983: 76), es obvio que la pragmática necesita de elementos gramaticales –pues constituyen su punto de partida– para poder llegar a analizar y explicar preceptos sistemáticos que rigen la comunicación. La gramática se adapta funcionalmente hasta cierto punto con tal de ofrecer propiedades que faciliten el funcionamiento de los principios pragmáticos (cf. *ibíd.*: 6) y cuesta muchas veces desconectarla de la pragmática como bien afirma

184 Con todo, hay que decir asimismo que el o la aprendiz adulta no aprende la pragmática propia de una lengua del mismo modo que aquel que todavía no ha pasado la adolescencia debido a razones de tipo neurológico, motivacional, cognitivo o por factores que atañerían directamente al *input*. La razón fundamental, sin embargo, recaería en que los y las aprendientes más jóvenes todavía no han establecido una idea fija sobre su identidad social y por estar más acostumbrados a recibir un *feedback* crítico o correctivo sobre sus intervenciones de tipo pragmático (cf. Jung, 2002: 21).

Gallardo-Paúls (2005: 67). En palabras de Payrató (2010: 126) aprender una lengua «no vol dir solament aprendre un sistema lingüístic: vol dir aprendre a utilitzar un sistema lingüístic [*gramàtica, prosòdia, etc.*] en unes condicions determinades». Así las cosas, un enunciado podrá ser gramaticalmente correcto pero pragmáticamente inapropiado y en otras ocasiones la lengua resulta ser agramaticalmente apropiada (cf. Hymes, 1972/1986: 277). «Un enunciado es o no gramatical pero puede ser más o menos adecuado ya que la adecuación es una propiedad relativa, que tiene que ser evaluada en relación con un contexto de emisión» (Escandell Vidal, 2004: 182–183); de hecho, el o la hablante nativa tolera muchísimo más el error gramatical cometido en su propia lengua por no nativas que cualquier inadecuación pragmática, por lo que «alumnos y profesores no deben sentirse engañados por un perfecto conocimiento del código lingüístico del español» (Andión Herrero, 2002: 130).

El alumnado principiante necesita el dominio de la competencia lingüística tanto como el de la competencia pragmática en su amplio sentido. Es más, las competencias interactúan entre sí y se requieren mutuamente para ir dando forma a la interlengua del o la aprendiente. En palabras de Payrató (2018: 66):

La enseñanza de la lengua debe perseguir el desarrollo y enriquecimiento de la competencia comunicativa del sujeto, y ello solo puede hacerse ampliando su competencia gramatical y su competencia pragmática –al mismo tiempo, en los grados que sea necesario y según cada situación concreta.

Cenoz y Valencia (1996: 12) citando a Giles y Coupland (1991) dicen a este respecto: «[...] los sistemas fonológicos, léxicogramaticales y semánticos no pueden ser estudiados en profundidad sin tener en cuenta las dimensiones de su utilización, es decir la pragmática»; y para Sneesby (1994), citada por Boccanegra Valle (1997: 19), las y los aprendices deben aprender a «moverse entre la gramática y la pragmática para conseguir los objetivos de aprendizaje». De la misma manera sostiene Vílchez Tallón (2006: 32) apoyándose en Escandell Vidal que uno de los objetivos de la pragmática es ampliar la perspectiva desde la que se estudia el lenguaje, analizar y explicar los principios sistemáticos que regulan la comunicación a partir de los datos que ofrece la gramática.

Incluso los y las estudiantes principiantes se ven expuestas a un *input* de tipo extralingüístico y a determinadas normas de interacción que pueden interpretar correctamente al tenerlas también en su lengua materna. El aprendizaje de una lengua extranjera debe entrelazar, desde el principio, corrección lingüística y adecuación pragmática tanto a la hora de expresar como para interpretar enunciados. En este sentido, apunta Pearson (2006: 477):

Teaching L2 pragmatics should not be viewed as unnecessary at the lower levels. Research in ILP has documented that many advanced learners with higher levels of L2 competence still have gaps in their pragmatic knowledge [...] Therefore, pragmatic competence should not be viewed as something that is activated automatically as linguistic competence expands. By beginning pragmatic instruction at the earliest levels of study, as is done with grammar and vocabulary, additional opportunities can be provided for learners, especially those in FL learning environments, to comprehend and acquire L2 pragmatic forms. Indeed, some lexical and grammatical items, such as the subjunctive, derive their meaning from pragmatic applications. Presenting L2 linguistic forms in their pragmatic frames may facilitate their acquisition by learners who can make immediate connections between the linguistic forms and their application in interactions.

Para Xu (2009: 108) el desarrollo de las competencias pragmática y gramatical se complementa mutuamente. La o el profesional de la lengua tendrá que comprender que el alumnado principiante encontrará sus problemas para perfeccionar su competencia pragmática, puesto que, a pesar de mostrar un determinado grado de consciencia pragmática, no estará preparado para transportarla a su respectiva producción a causa de su poco desarrollada competencia lingüística. El personal docente y el encargado de elaborar currículos no pueden partir de la base de que el despliegue de la competencia pragmática sucederá de forma natural y espontánea. Xu (ibíd.: 19) recomienda ofrecer a las y los aprendices principiantes más elementos pragmalingüísticos que les sirvan de almacén para mejorar su competencia pragmática. La intervención, en definitiva, debe coordinar la competencia pragmática con la lingüística para lograr una competencia

comunicativa eficiente. Para Sánchez Pérez (2000: 197) la pragmática no debería tampoco marginar la gramática, pues en ella se apoya la pragmática, del mismo modo que aquella se apoya en esta; habría que hablar, según el autor, de prioridades y no de exclusiones, puesto que la comunicación es una amalgama de componentes comunicativos regidos por una serie de jerarquías de valores que definen y diferencian los mismos. En este sentido una de las funciones de la pragmática en la clase de ELE es «definir los retos de aprender una lengua que no pueden ser superados por mucho conocimiento de reglas gramaticales o por mucha habilidad para entender y recordar el vocabulario o para reproducir los rasgos fonéticos propios de la lengua meta que desarrolle el aprendiente» (Ameñós Pons *et al.*, 2019: 25).

2.2 Contexto de aprendizaje

Las características de la adquisición de la competencia pragmática en el aprendizaje de una lengua extranjera varían de las que se dan en su contexto para una segunda lengua¹⁸⁵. Aparte de la limitada exposición a e interacción en la lengua meta, siguiendo a Cenoz (2007: 132–133) y a Ringbom (1980: 39–41) se observa en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera *grosso modo*:

¹⁸⁵ Se siguen las tradiciones hispana, anglosajona y escandinava de los conceptos lengua extranjera y segunda lengua que atienden a la situación predominante en que se aprende una lengua, más que al proceso individual del o de la aprendiz. El criterio utilizado para las definiciones es actualmente el de la comunidad de hablantes. Si el aprendizaje de la lengua meta se lleva a cabo dentro de una comunidad de hablantes de esa lengua meta, hablaremos de segunda lengua; si, por el contrario, se desarrolla en un territorio donde no se habla la lengua que se aprende, entonces se tratará de una lengua extranjera (cf. Atienza Cerezo, 2008 y Ringbom, 1980: 36–37). Este criterio se adopta a modo operativo, pues la realidad muestra que muchas veces el alumnado se encuentra en un punto que es parte del continuo entre ambos extremos. Bilash (2009) concretiza aún más añadiendo a la definición el criterio de la exposición a la lengua; para ella la segunda lengua es aquella en la que el estudiante aparece expuesto a la lengua meta tanto dentro como fuera del aula de forma constante.

Tradicionalmente las concepciones francófonas y germanófonas varían del que se utiliza en la comunidad científica hispana o anglófona. El punto de vista francófono define la segunda lengua como la más importante para el hablante tras la lengua materna, como la que se aprende en segundo lugar o como la lengua de enseñanza a partir de un nivel determinado y que permite el acceso a un nivel social más elevado (cf. Cuq, 1991: 139–140). El enfoque alemán no se aleja del seguido por los franceses según se desprende de la definición de Ehlich (2005) citado por Montanari (2011: 5): «Für Sprachen, deren Aneignung sich nicht so sehr schulischen und schulähnlichen Institutionen (Fremdsprachen) verdankt, sondern die ganz oder zu wesentlichen Teilen in praktischen Lebensvollzügen erworben werden, ist das Reden von Zweitsprachen charakteristisch».

- La mayor identificación del o de la aprendiz con su lenguacultura de origen.
- La variedad –o inconsistencia– de un solo modelo de variedad pragmática. En el aprendizaje de una segunda lengua se tiene en cuenta la pragmática dominante en la comunidad de habla en la que se aprende.
- A pesar del uso creciente de las nuevas tecnologías como herramientas de interacción, su uso en contextos naturales es muy limitado o nulo. Ello implica la carencia de un *feedback* y la falta de necesidad comunicativa, especialmente en los casos en que no se emplea la lengua meta para enseñarla.
- El *input* que se pueda recibir especialmente fuera de la intervención guiada es mucho más rico y variado, aunque mucho menos organizado y, por supuesto, seleccionado.

Bajo la creencia de que la pragmática tiene una relación muy estrecha con los valores socioculturales y con las costumbres de un país o de una comunidad donde la lengua meta se habla, se puede llegar a suponer que las y los aprendices que viven en esa comunidad tienen una mayor ventaja, puesto que están expuestos a un *input* altamente adecuado. Es por ello por lo que la intervención de una lengua extranjera muchas veces trata de integrar estancias en la comunidad de habla de la lengua meta.

Bouton (1996: 222), tras una revisión de varios estudios empíricos, llegó a la conclusión de que el aprendizaje de determinados fenómenos pragmáticos sin intervención de una segunda lengua se desarrolla de forma extremadamente lenta a pesar del contacto comunicativo de inmersión en el ambiente en que se habla la lengua meta. Por otra parte, cuando la didáctica incluye una intervención formal de elementos pragmáticos su aprendizaje resulta altamente efectivo. En su estudio piloto (ibíd.) las y los aprendices que recibieron tal tipo de intervención durante seis semanas mostraron el mismo nivel de competencia pragmática respecto a implicaturas formulaicas que aquellos que permanecieron entre 17 meses y cuatro años estudiando el idioma en el país de la lengua meta, pero sin recibir ningún tipo de ayuda sistemática a la hora de aprender tales implicaturas. A consecuencia de ello, el autor afirma que el ayudar a las y los hablantes no nativos a interpretar y utilizar fenómenos pragmáticos con

éxito debería ser una parte integral de cualquier programa de aprendizaje de una lengua y que «la alternativa es dejar que nuestros estudiantes aprendan en tres o más años lo que les podríamos enseñar en unas pocas horas» (ibíd.: 223). Una investigación empírica llevada a cabo por Bardovi-Harlig (1998) muestra, entre otros, los resultados de la influencia que el entorno de aprendizaje causa en la adquisición de la competencia pragmática. En ella los y las estudiantes de lengua extranjera (dos grupos distintos de diferentes nacionalidades y edades) consideraron los fallos gramaticales mucho más importantes que los pragmáticos. Ello, según la autora (ibíd.: 247) se desprende del patrón típico del aprendizaje de la lengua extranjera en el que las y los aprendices se mueven en un ambiente donde apenas tienen oportunidades de experimentar con la lengua meta; en cambio, los grupos de estudiantes de segunda lengua (en este caso, italianos y húngaros en EE.UU.) calificaron los fallos pragmáticos como mucho más graves que los gramaticales. La investigación realizada por Taguchi (2008) muestra que el alumnado de segunda lengua presenta el mismo grado de dificultad en la comprensión de significados poco convencionales que requieren de mecanismos inferenciales para su interpretación. Según la autora (ibíd.: 443) ello apunta a que las y los aprendientes no son capaces de aprovechar por sí solos las oportunidades que les ofrece el entorno en cuanto a práctica inferencial. Los resultados de la investigación de Taguchi ilustran que tanto en el aprendizaje pragmático realizado en la comunidad de habla como fuera de ella es similar, mostrando las y los aprendices de lengua extranjera incluso un grado superior en lo que a comprensión de inferencias pragmáticas se refiere. El aprendizaje en un entorno distinto al de la comunidad de habla no tiene que ser visto, por lo tanto, como una desventaja: «pragmatic comprehension develops naturally in domestic, formal classroom settings that afford limited opportunity for *input*, communicative practice, and pragmatic awareness, as long as the context affords sufficient resources for such development» (ibíd.). Kasper y Roever (2005: 318) corroboran lo postulado por los estudios anteriores al afirmar que «Despite extended time spent in the L2 speech community, learners' L2 pragmatics often remains distinctly nontarget-like [...]. This well-attested fact strongly indicates that learners' L2 pragmatic development may profit from support through instruction».

A pesar de lo anterior, parece seguir habiendo una idea equivocada sobre la adquisición de la competencia pragmática por parte de algunas profesoras y

profesores o aprendientes e incluso plasmada en varios currículos, de que el simple hecho de aprender el idioma en su comunidad de habla hará que el o la aprendiente absorba los principios sociopragmáticos en los que se basa el uso real de una lengua sin la ayuda de ninguna formalización explícita (cf. Thomas, 1983: 201). Sin proveer la intervención formal pertinente, el o la aprendiz necesitará probablemente un lapso extenso de tiempo –por lo general diez años– para adquirir la habilidad pragmática similar a la de un nativo, incluso en entornos de aprendizaje de segundas lenguas donde aquellos se ven expuestos habitualmente a la lengua meta (Ishihara, 2010: 201); en aquellos propios de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera habrá que proporcionar asimismo, además de un buen *input*, más oportunidades de interacción en situaciones comunicativas que exijan el uso de la competencia pragmática. Reiteramos en este punto que la introducción de este tipo de fenómenos no tiene que por qué tener lugar cuando las alumnas y alumnos ya han adquirido un nivel avanzado de dominio de la gramática y del léxico de una lengua (cf. Cots i Caimons, 1994: 49), sino que debe darse desde el mismo principio del aprendizaje.

2.3 Planteamiento didáctico para la enseñanza-aprendizaje de los actos de habla

La concienciación de la existencia de normas linguaculturales propias y de la comunidad de habla meta y de su necesidad para la comunicación es *conditio sine qua non* para lograr una buena competencia pragmática.

Es importante, llegado este punto, destacar que tan solo enseñar normas pragmáticas no constituye la manera oportuna para aprender la pragmática, ya que, como se ha comentado, las elecciones de las y los aprendices están estrechamente conectadas con su identidad linguacultural. Hay que fomentar sus competencias plurilingüe, pluricultural, transcultural y translingüe. No se trata de convertir al alumnado de la clase de idiomas en hablantes nativos incentivándolos a copiar todas sus actuaciones lingüísticas o extralingüísticas, más bien hay que modelar su interlengua para que sea acorde con su identidad. Tampoco se pretende proveer al o a la aprendiz de modelos prescriptivos ideales, sino de

ofrecerles la oportunidad de reflexionar sobre situaciones lingüísticas con las que se van a encontrar en la comunicación en y con la lengua meta. Para ello hay que ofrecer al alumnado herramientas de reflexión sobre sus opciones lingüísticas para que estos comparen la pragmática de su lengua con la de la que están aprendiendo y escojan conscientemente el enunciado que quieren expresar, a sabiendas de las consecuencias de su elección. Se debe ayudar al aprendiz a convertirse en un «pequeño lingüista» (cf. Bouton, 1996: 1; Cots i Caimons 1991: 427), es decir, en una persona que experimente las instancias cotidianas con mucha más atención y estando alerta a las sutilezas de la comunicación verbal y del papel que estas desempeñan a la hora de lograr sus objetivos y, finalmente, que sea capaz de construir por sí mismo la realidad de la vida social. El estudiantado debe contemplarse como un investigador de campo en potencia, como un aprendiz de antropología, al que hay que equipar con las herramientas necesarias para definir y analizar la realidad a la que está o estará expuesto de manera constante; este proceso requiere un entrenamiento que esté basado en el análisis guiado del uso real de la lengua, en la indagación de lo que le puede parecer obvio o normal al aprendiz en sus propios usos verbales y a plantearlos como algo particular y no universal (cf. Tusón Valls, 2009: 234). En este sentido, afirma Bardovi-Harlig (1996: 32) que «good materials are not sufficient. New techniques for developing noticing which necessarily involve the learner must also be devised. One easy recommendation is to have learners be their own ethnographers to have them do their own observations». Se aspira, pues, a que, siguiendo el símil de García Mata (2005: 300), puedan llegar a «leer la mente» de su interlocutor atribuyendo correctamente las inferencias de las intenciones del mismo, yendo más allá del significado literal de lo dicho o escrito y para ello es necesario que domine las claves linguaculturales relevantes y un mínimo repertorio lingüístico para interpretar y performar las acciones necesarias con las formas adecuadas y de forma apropiada y colaborar con su interactuante con la finalidad de coconstruir el significado deseado. Ello se puede lograr adaptando el conocimiento pragmático previo de la lengua materna a la lengua meta o ayudando a adquirir el conocimiento necesario para la aplicación de la pragmática de dicha lengua.

Sería recomendable determinar qué actos se van a trabajar y en qué grado, basándose en el nivel y en las actividades lingüísticas que deberán poder

realizar o resolver los y las aprendientes de acuerdo con currículos preceptivos (p.ej. en el sistema escolar) o aconsejados (p.ej. por el Consejo Europeo). En todo caso, se deberá huir de la arcaica y tan ancorada progresión gramatical arbitraria que bebe de la tradición de Elio Donato, incluyendo los actos de habla en el contexto de una tarea (enfoque por tareas) y fundamentándose en la intervención basada en el concepto (*concept-based instruction*)¹⁸⁶.

La intervención basada en el concepto (IBC) presentada por Negueruela y Lantolf (2005) tiene su fundamento en la noción de desarrollo de Vygotsky y en la intervención sistémicoteórica de Gal'perin (cf. *ibíd.*: 3–5), que ven cualquier actividad comunicativa como parte inseparable de la cultura y esta, como elemento fundamental en el proceso de aprendizaje. La IBC hace hincapié en los aportes que la cultura hace en la creación y uso de conceptos y en que lo importante no es solo aprender formas, sino saber utilizarlas. Este tipo de intervención se apoya en la de carácter explícito y critica las «reglas generales» (*rules of thumb*) que se presentan en los manuales de aprendizaje de lenguas por considerarlas incompletas y por presentar lagunas significativas (cf. *ibíd.*: 6–9), por ejemplo al contemplar los actos de habla aisladamente sin considerar lo que ocurre antes y después de que se produzcan¹⁸⁷ (ilocución y perlocución); en su lugar, por lo tanto, sería mucho más lucrativo presentar esquemas de predicción y expectativa, similares a los que se adquieren en la primera lengua en el proceso de socialización (cf. Widdowson, 1984: 235). Como afirma Cots i Caimons (1994: 49):

186 La enseñanza basada en tareas y la intervención basada en el concepto tienen en común fomentar la implicación por parte del estudiante mediante la realización de tareas significativas que implican el uso de la lengua, pero también difieren en el modo de la intervención conceptual: mientras que el aprendizaje por tareas promueve una intervención de carácter inductivo (los estudiantes descubren sus carencias y las aprenden al realizar la tarea), la intervención basada en el concepto lo hace deductivamente (se introducen y explican los conceptos meta antes de realizar la tarea) y de manera muy sistemática.

187 Por ejemplo, no sería aceptable enseñar como regla general que tras un ¿Qué tal? se debe responder con otro ¿Qué tal?, pues según el contexto la pregunta inicial puede interpretarse como un saludo o una preocupación por el bienestar y que, en el segundo caso, se podría contestar con un *bien, gracias o muy bien, gracias* y que según el grado de distancia sería posible incluso contestar con un *De hecho, no muy bien*, y que para no quebrantar el principio de reciprocidad habría que formular también la misma pregunta, adaptando si se quiere ser más explícito la forma *Y tú, ¿cómo estás?* Tratándose de mero saludo se podría simplemente dar una respuesta fáctica con otro ¿Qué tal? Y todo ello, simplificando las posibilidades que se puedan dar en una interacción impredecible.

La primera consideración es la de que cualquier intento de explicar cómo se utiliza el lenguaje en una situación de comunicación real no puede basarse en el concepto de «regla» tal y como se entiende en los enfoques estructurales y generativistas del lenguaje. El uso lingüístico debe ser descrito en términos de principios que el hablante decide observar, o no, dependiendo de sus intenciones y del contexto de uso. En cualquier caso, tanto si se observan los principios como si no, la comunicación no se interrumpe, sino que se hace más o menos apropiada o más o menos efectiva para contribuir a que los hablantes culminen sus objetivos comunicativos.

La IBC pretende ayudar al alumnado a desarrollar una profunda comprensión conceptual de determinadas habilidades o conocimientos para que puedan ser aplicados con éxito posteriormente en una variedad de situaciones; para ello centra su enfoque en la realidad personal y más próxima del alumno o alumna en el sentido de la pragmática humanista¹⁸⁸, insistiendo en huir de la ficción y de las «tareas pedagógicas» (frente a las centradas en el «mundo real»¹⁸⁹). Se intenta ofrecer al y a la aprendiente una base para que pueda transferir lo aprendido a otras situaciones.

Un modelo didáctico para los actos de habla que nos parece importante recoger es el basado en el análisis del discurso/conversación (cf. Barraja-Rohan, 2000: 68–75; Nicholas, 2015: 384–386). Se trata de incluir en la enseñanza-aprendizaje de la pragmática –y en concreto de los actos de habla– el análisis del discurso escrito –especialmente el basado en el lenguaje oral–, cimentado en normas socioculturales y centrado en transferencias tanto positivas como negativas. Tal análisis contempla cinco fases: concienciación, reflexión, experimentación, introspección y evaluación. La finalidad de este modelo es que el alumnado trate el acto de habla a través de los distintos turnos conversacionales

188 «Possiamo considerare elementi fondamentali di una pragmatica attenta agli aspetti umanistici: la centralità del soggetto in tutti i processi che lo riguardano; l'analisi dell'interscambio quale insieme di relazioni e pratiche intersoggettive nelle quali è predominante il contributo individuale alla costruzione dei significati; la consapevolezza che ogni azione esprime bisogni profondi che sono frutto di un particolare modello di interpretazione del mondo; la promozione del dialogo e delle relazioni tra gli uomini quale strumento di un agire comunicativo orientato alla comprensione reciproca e alla cooperazione» (Coppola, 2000: 104).

189 Tal y como las describe el MCER en su capítulo 7.

y lo coconstruya con su(s) interlocutor(es/as). Se trata de un enfoque émico¹⁹⁰ en el que la o el estudiante se ve como un investigador etnógrafo que desconoce las intenciones de los o las demás participantes del proceso comunicativo, tratando de descubrirlas a partir del contexto. Para ello se debería encaminar a los y las aprendientes a reflexionar sobre el acto de habla como acción (cualquier enunciado produce una consecuencia) a través de los resultados del análisis conversacional (cómo se organiza el texto, cómo los actos de habla interactúan en el discurso, etc.¹⁹¹).

Teniendo en cuenta las tres fases del desarrollo de la competencia pragmática planteadas por Blum-Kulka (1991) citada por LoCastro, 2003: 259, a saber:

- dependencia de las entradas situacionales (introducciones de contexto) para interpretar la fuerza ilocutiva y de la simplificación de estrategias para producir el habla pragmáticamente apropiada;
- diferenciación de realizaciones alternativas y evidencia de la transferencia de la L1;
- aproximación a las normas pragmáticas del hablante nativo pero con una muestra continua de transferencia de elementos culturales «profundos»¹⁹²;

y basándonos en modelos didácticos de Barraja-Rohan (2000), Martínez Flor y Usó Juan (2006: 45–57; 2008: 352–356), Nicholas (2015) y Judd (1999: 162–166), proponemos una serie de pasos a tener en cuenta en la enseñanza-aprendizaje de la competencia pragmática en el contexto didáctico de una lengua extranjera, especialmente para servir de guía de reflexión a los y las responsables de la elaboración de materiales para la clase de lenguas extranjeras. Se parte de la premisa de que para la enseñanza de la pragmática a niveles de principiantes las explicaciones y discusiones metapragmáticas se podrán llevar a cabo en la

190 Sin plantearse en un principio un enfoque ético que se reservaría para ser trabajado desde un enfoque intercultural.

191 Véase para más detalles el trabajo de García García (2014).

192 Por ejemplo, al teléfono, cuando se muestra reticencia a decir ¡Diga! y en vez de ello se pronuncia el apellido.

lengua de la comunidad en que se aprende¹⁹³ o en la del o la estudiante. Las etapas para observar son las siguientes:

1. Se realizará este primer acercamiento solo cuando el alumnado no esté habituado a trabajar con los actos de habla, ni tenga claros qué son la pragmalingüística y la sociopragmática.
Las y los aprendices recopilan formas de enunciar el acto de habla meta en su(s) lengua(s) materna(s) en diversas situaciones o contextos¹⁹⁴. En esta fase el o la aprendiz aprende a establecer la correlación entre la forma lingüística y el acto de habla que se realiza, es decir, aprende a nombrar el acto de habla y, asimismo, a observar que unas mismas formas pueden representar actos de habla distintos. Partiendo de un proceso inductivo el alumnado deberá llegar a la explicación del uso de una forma u otra del mismo acto de habla. Los y las aprendientes se verán obligados a reflexionar sobre cómo factores de tipo social determinan la elección de las formas del acto, incluyendo las variables externas de poder, distancia social y grado de imposición. Se puede hacer que las y los aprendices lleguen a una conclusión dándoles algún tipo de guía o ayuda (andamiaje¹⁹⁵), ofreciéndoles cuestionarios sobre las situaciones o escenarios, contrastando diferentes situaciones, debatiendo en la clase, etc. En este paso se trata de fomentar la concienciación tanto sociopragmática como pragmalingüística con relación al acto de habla y su intención, así como con otros elementos pragmáticos como la cortesía de la lengua en que se ha socializado. Este primer acercamiento a los fenómenos pragmáticos se apoyaría en conocimientos interculturales¹⁹⁶ previos o serviría para fomentar la competencia intercultural (cf. Rössler, 2010: 140–141), pues se trataría de alertar a las y los aprendices de las

193 «La langue maternelle est un moyen qui autorise les apprenants à s'exprimer sur un ensemble de faits linguistico-culturels dans le but de les rendre plus explicites» (Windmüller, 2010 : 26).

194 «Beim Fremdspracherwerb ist zu erwarten, dass der Lerner zunächst auf die eigenkulturelle Erfahrung zurückgreift und durch die kulturellen Unterschiede leicht zu Fehlschlüssen und Missverständnissen gelangt, die der Richtigstellung bedürfen» (Weier, 2005: 10).

195 Ohta (2005: 509), basándose el concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky, considera el andamiaje (*scaffolding*) de la intervención explícita, como un elemento crucial dentro de la enseñanza de la pragmática.

196 Al igual que hacemos uso de conocimientos interculturales para transmitir conocimientos léxicos, morfosintácticos, semánticos, fonético-fonológicos, etc.

razones que tienen los hablantes de la lengua meta de usar habitualmente la lengua del modo en que lo hacen, de los motivos de las diferencias existentes entre la manera de transportar el significado en la lengua que están aprendiendo y del peso que tienen los valores culturales, las creencias y las suposiciones en el comportamiento comunicativo (cf. Ishihara y Cohen, 2010: 13). El fin de este primer acercamiento metapragmático es evitar la posterior reducción de un acto de habla a listas o a conjuntos de enunciados o expresiones, o la generalización de reglas (por lo general prescriptivas) relacionadas con la cortesía o formalidad («cuando pase esto, haz esto»); el o la aprendiente debe aprender a usar la pragmalingüística en relación con la sociopragmática y reflexionando sobre la particularidad de las reglas o normas y viendo que estas dependen directamente del contexto y que son de naturaleza principalmente fluida. De carecer de una comprensión de las normas pragmáticas de la lengua, es decir, del papel que juega el contexto social en las elecciones de los enunciados, el estudiantado no podrá gozar de una competencia pragmática y, por ende, no poseerá competencia comunicativa.

2. Una vez clara la diferencia entre pragmalingüística y sociopragmática se procederá a la exposición de las y los aprendientes a las realizaciones más representativas de los actos de habla que se van a aprender mediante la presentación de ejemplos auténticos de actos de habla contextualizados (mediante, por ejemplo, muestras de conversaciones auténticas¹⁹⁷ que revelen la construcción del discurso, modulaciones, diferencias de contextos y secuencias, etc.). La clave estará en la variedad de situaciones (adecuadas al nivel) que incluyen no solo diversos escenarios, sino también una gama diferenciada de factores (edad, estatus, etc.). A la hora de seleccionar las situaciones se hará hincapié en aquellas que representen un contraste cultural con respecto a la languacultura de la lengua meta y la del alumnado. Varias autoras y autores recomiendan

¹⁹⁷ Nicholas (2015: 389) sugiere que las situaciones que se presentan a través de audios o vídeos sean reales y que sus actantes sean ellos mismos en vez de representar roles adjudicados. Por otro lado, Ishihara y Cohen (2010: 151–152) proponen que los alumnos y alumnas transcriban y analicen sus propias producciones basadas en juegos de roles con o sin intervención del profesorado.

el uso del vídeo como *input*, con o sin transcripción (Bardovi-Harlig, 1996: 33; Ishihara y Cohen, 2010: 151; Nicholas, 2015: 389–390; Rose, 1993; 1997); no obstante, si no se puede alcanzar un nivel satisfactorio de autenticidad será preferible utilizar una imagen para enmarcar la conversación.

En este paso se debe capacitar al alumnado para que reconozca tanto sociopragmática como pragmalingüísticamente el elemento en su contexto. En cuanto a la secuenciación, habría que adaptar el típico orden enfocado a la identificación del error gramatical (atención al significado, luego a la forma y función de la estructura y finalmente identificación del error) al de identificación de la adecuación pragmática: primero atender a las características sociopragmáticas, luego notar los elementos pragmalingüísticos de las estructuras y finalmente ayudar al aprendiz a detectar la (in)adecuación pragmática (cf. Takimoto, 2007: 4).

3. Se proveerá al estudiantado de una explicación más o menos explícita de los actos de habla expuestos dependiendo de su mayor o menor grado de opacidad¹⁹⁸. El modo a través del cual se llegue a la explicación de la sociopragmática y pragmalingüística del acto en cuestión podrá ir dependiendo de su dificultad desde el uso de un andamiaje que ayude al o a la alumna a inducir la explicación pragmática hasta la intervención de carácter completamente deductivo¹⁹⁹.
4. Se procederá a un análisis basado en la intersección cultural²⁰⁰ en base a las reglas pragmáticas aprendidas. El alumnado podrá comparar las for-

198 Dependiendo del tipo de alumnado y del tipo o grado de dificultad del acto de habla a instruir se podrá optar por suministrar las reglas pragmáticas al principio para que las y los aprendices las apliquen (enfoque deductivo) o exponerlos directamente a las interacciones animándolos a que descubran y determinen las reglas por sí mismos (enfoque inductivo o enfoque guiado por descubrimiento) (cf. Roever, 2009: 211).

199 Por ejemplo, se les puede pedir que averigüen las identidades de los interlocutores, su relación, etc. focalizando en distintos fenómenos pragmáticos o a través de preguntas: ¿dónde tiene lugar la conversación y para qué se hace?, ¿cuál es la relación entre los interlocutores?, ¿cómo muestran (des)cortesía?, ¿cómo influye el papel social de los interlocutores, el contexto, su relación en la elección de los enunciados?... Asimismo, se podrán formular preguntas directamente relacionadas con el acto de habla que se trabaja. Otra técnica podría el «puzzle cultural» propuesto por Bardovi-Harlig (1996: 33).

200 «[El profesorado] tendrá que favorecer aquellas [técnicas] que potencien la autonomía cultural (como la observación, por ejemplo). Al poner en contacto las distintas culturas, la cultura meta y la de los estudiantes, el trabajo se centrará tanto en las similitudes como en las diferencias. La explicitación y el

mas utilizadas en determinadas situaciones con aquellas que se utilizan en su L1. Desde este punto de vista evaluativo de los diferentes escenarios en que se usan distintas formas, el o la aprendiente se hará consciente de los factores que afectan la elección apropiada tanto del acto de habla como de su forma y del riesgo de descomunicación que comportan las interacciones entre diferentes lenguaculturas. Una de las formas para lograrlo es la llamada «técnica de concienciación pragmática» que se basa en un enfoque inductivo en el que las y los aprendices, después de haber acumulado datos de su primera lengua y haberse familiarizado con las estrategias empleadas para la realización de un acto de habla específico, las comparan con las utilizadas en la lengua meta (cf. Martínez Flor y Usó Juan, 2010: 430). Se procurarán actividades en las que el estudiante analice producciones comunicativas no solo bajo el prisma de la organización secuencial, el turno de palabra y factores de tipo contextual, sino que se distinguirá entre el trabajo de la pragmalingüística por una parte y el de la sociopragmática, por otro.

Se podrá trabajar la pragmalingüística identificando, analizando y practicando:

- muestras de diálogos auténticos en forma de recortes que ofrezcan al alumnado distintas posibilidades en el uso de formas y estrategias;
- el uso de marcadores discursivos, reforzadores, modificadores, moduladores, las formas de tratamiento y otros elementos morfopragmáticos (cf. Merlini Barbaresi, 2009);
- la organización y tipo de discurso;
- el uso del léxico y de estructuras gramaticales típicas de un contexto determinado (cf. Fukushima, 2009);
- las estrategias del acto de habla en cuestión.

trabajo comparativo de los “modos de hacer” y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el maremágnum de ese nuevo mundo con el que se enfrenta» (Miquel López y Sans Baulenas, 2004).

La sociopragmática se podrá promover identificando, analizando y practicando:

- las diferentes funciones de un acto de habla;
- las normas culturales de la lengua meta (especialmente la forma de pensar y los puntos de vista de forma interseectivo-contrastiva);
- la sociolingüística de la lengua meta (género, posición social, edad, profesión, distancia social, etc.);
- el contexto con tal de identificar la intención e interpretación de los interlocutores;
- el uso de la cortesía, formalidad y la manera directa o indirecta de realizar los actos de habla.

5. Práctica controlada (por ejemplo, en forma de actividades, minitareas o ejercicios) del uso de habla en cuestión que capacita a reconocerlo y utilizarlo de forma incorporada al conocimiento pragmático del alumno o alumna. Gutiérrez Ordóñez (2005) presenta ejercicios de orientación interpretativa o semasiológica y onomasiológica que pretenden adiestrar al alumnado en el reconocimiento del acto comunicativo que ejecuta una secuencia. Uno de ellos (ibíd.: 37) a partir de la secuencia de un relato, presenta rectángulos a la derecha de los actos de habla del texto que el alumno debe rellenar con el tipo de acto de habla que actualiza el mensaje. Otro ejercicio es de orden inverso (ibíd.): se solicita al o a la alumna que ponga letra a unos actos de habla que se expresan y que vienen introducidos por una descripción contextual. Para combinar actos de habla y conversación, el mismo autor propone una actividad que consiste en identificar el acto que se ejecuta en cada uno de entre una serie de enunciados (ibíd.: 38). Con la finalidad de activar la competencia pragmática y la conversacional presenta ejercicios para componer la coherencia y las secuencias conversacionales partiendo de conversaciones cuyos actos están desordenados; el alumnado habrá de buscar su sucesión adecuada y recomponer la coherencia. Persiguiendo el mismo fin se puede ofrecer al o a la aprendiz que complete conversaciones a partir de re-

puestas dadas y pidiendo que justifique su elección (ibíd.: 41–42). Para más actividades relacionadas con el uso de estrategias o realizaciones de actos de habla, tareas de *input* y otros ejercicios de carácter práctico (cf. Rodríguez, 2004).

Se trata aquí de movilizar el conocimiento y usarlo de forma activa. Las tareas de *input* estructurado se podrían combinar con aquellas que planteen la solución de un problema de tipo pragmático. Lo importante a la hora de preparar este tipo de actividades o tareas es ofrecer información pertinente relativa a la situación en concreto (evento, lugar, participantes, etc.), por ejemplo, teniendo en cuenta que las disculpas aparecen de forma más frecuente en el lenguaje hablado y por ello realizando prácticas de tipo oral más que escrito. Se trata aquí de verbalizar (cf. Negueruela y Lantolf, 2005: 9–10) el conjunto de actos de habla aprendido a través del «habla privada» (*private speech*), en la cual el o la aprendiz expresa sus procesos de pensamiento en el momento de llevar a cabo una tarea y va siendo asesorada o apoyada por un o una mediadora (en el mejor de los casos el profesorado). Coppola (2000: 32–35) informa sobre positivas experiencias en la aplicación del interfaz acciónjuego a través de microsituaciones estructuradas en las cuales se aprende la modalidad pragmáticosocial de la comunicación. En todo caso, se trata de ofrecer prácticas de concienciación cognitiva: descripción de situaciones, presentación del material y explicaciones de la pragmática ofreciendo información contextual extralingüística para todas las muestras de lengua y una variedad de formas lingüísticas para cada función. Las tareas de interpretación deberían animar al alumnado a formular respuestas o dar soluciones personalizadas, es decir, relacionar el *input* con sus propias vivencias y experiencias (cf. Ellis, 1997, citado por Takimoto, 2007: 3).

6. Se proveerá al alumnado de un *feedback* que puede ser a modo de intervención para que perciba y observe si lo que este considera como apropiado coincidiría con la realidad y sepa el porqué. Se aconseja hacerlo a modo de discusión (más o menos estructurada) en la que se intercambien experiencias y conocimientos sobre el acto de habla en cuestión. Como herramienta de apoyo y conformadora de una estructura cabe la posibili-

dad de servirse de un cuestionario. Un ejemplo de preguntas podría ser: ¿Cómo te sentirías si te dijeran/preguntaran/contestaran lo mismo que en el enunciado X del (texto, vídeo, audio, etc.)? ¿Habrías preguntado/ respondido/dicho otra cosa en la misma situación en tu cultura y en tu lengua? ¿Qué?; ¿De qué enunciados dispones en tu lengua para [acto de habla]? ¿Cómo lo harías en la lengua que estás aprendiendo? ¿Notas diferencias cuando intercambias los distintos enunciados en las distintas situaciones? ¿Crees que los enunciados que expresan un mismo acto de habla son sinónimos? ¿Por qué (no)?; ¿Ves diferencias en los grados de mitigación? ¿Crees que en español este acto de habla es más o menos directo que en tu lengua materna?, etc.

7. Integración de prácticas libres que inciten a la producción no solo del acto de habla recién aprendido, sino de otras formas lingüísticas naturales de la comunicación en un contexto determinado. La verbalización aquí deja de ser controlada a través del «habla privada» y pasa a ser autorregulada por el mismo alumnado que ya ha internalizado las reglas pragmáticas. Las actividades o tareas más recomendadas para la práctica libre de los actos de habla son las simulaciones por su carácter motivador e integrador: los juegos de roles²⁰¹, el teatro²⁰² (cf. Martínez Flor y Usó Juan, 2010: 431) o el escenario²⁰³, para ello es necesario que los libros de texto contengan materiales basados en la lengua auténtica y que ofrezcan formas alternativas de realización lingüística para que las y los aprendices lo utilicen como punto de partida (cf. Bardovi-Harlig, 1996: 36).

Tanto en las prácticas de producción controlada como en las de práctica libre, es aconsejable facilitar al alumnado un andamiaje que se adapte al ejercicio o tarea en cuestión, pero no enfocado a solucionar el problema

201 Para la ejecución de juegos de roles en la línea del enfoque basado en el concepto cf. Nicholas, 2015: 390 y ss.

202 Para las implicaciones glotodidácticas de la metáfora teatral en el aprendizaje de la pragmática cf. Coppola, 2009: 77–99.

203 «entendido éste como un evento comunicativo muy estructurado y motivador que involucra al alumno en toda su persona quien olvida que está operando en lengua extranjera porque concentra la atención en la ejecución de la tarea asignada» (Sánchez Sarmiento, 2005: 591).

sino a ayudar a la comprensión a aquellas alumnas y alumnos menos reflexivos y asimismo como apoyo a la autoevaluación²⁰⁴. Es conveniente acompañar el andamiaje de amplias oportunidades de interacción que impulsen a la construcción de negociaciones reales entre los y las participantes dándoles libertad en la construcción de sus roles.

8. Es imprescindible ofrecer asimismo un *feedback* tras la práctica libre, especialmente por parte de los y las integrantes del grupo de aprendizaje.

9. El último paso que se sugiere es la materialización de lo aprendido. No se persigue solo que las y los aprendices tomen cada uno sus apuntes y saquen las conclusiones que les parezcan más adecuadas, sino que expongan los paralelos y las diferencias del acto en cuestión que se dan en su L1 y en la meta de cara a desarrollar su percepción sobre adecuación, violación de normas sociales y malentendidos. La materialización representa un modelo que muestre su comprensión de la estructura del acto de habla. Dependiendo de la complejidad y del número de contextos en que se puede utilizar será más o menos concreta, yendo de un modelo esquemático que ilustre la estructura del discurso hasta la elaboración de su uso en un contexto determinado²⁰⁵. Se podrá incluir también una doble materialización del acto de habla en la L1 en contraste con el de la lengua meta. Lo importante es que el alumnado glose en sus propias palabras su modelo, por ejemplo, explicándoselo a la clase. Es importante que el libro de texto (directamente o a través de la guía didáctica) ofrezca una o varias materializaciones de este tipo que pueden ser asimismo presentadas al aprendiz a la aprendiz. La finalidad de todo ello no es la

204 A la hora de trabajar el rechazo, Ishihara y Cohen (2010: 217) proponen el siguiente andamiaje: «a) Did you use the strategies of refusals given on the left of the table?, b) If you did, what features do your strategies share with those in the sample dialogue? How are your strategies likely to be interpreted by the listener? c) If you didn't use any of those strategies, consider your reason why not. Was it because you weren't that familiar with the possible strategies or lacked vocabulary? Was it because you felt resistant to using Japanese pragmatic norms? If so, why did you feel that way? d) If you didn't use the strategies listed above, what other strategies did you use? How is your use of strategies most likely to be interpreted by your listener?».

205 Véanse los esquemas de Bettoni (2011: 209), del Intercultural Project Cultura (2009) y de Windmüller (2011: 113 y ss.).

mera simplificación, sino el desarrollo por parte de los que aprenden del conocimiento y comprensión de los conceptos enseñados.

Aunque a primera vista los pasos que acabamos de esbozar puedan evocar el tradicional procedimiento PPP (presentaciónprácticaproducción), la propuesta anterior va más allá de la explicación de los actos de habla y su funcionamiento seguido de una práctica donde se aplican reglas generales típicas de los enfoques estructuralistas o generativistas para su automatización que apunten a una producción lingüística más o menos esperada. Como se ha mencionado, una de las bases en que se trabaja es en la enseñanza-aprendizaje basada en (mini)tareas o en la apoyada por las mismas. Si admitimos un paralelismo, lo encontraríamos en la comparación de actividades o ejercicios de práctica con las «tareas posibilitadoras» que ofrece el enfoque por tareas –salvando las diferencias, pues los procedimientos son muy distintos. El tipo de actividades que se plantea trata de fomentar procesos de socialización propios de la adquisición de una primera lengua y que integran, entre otros, la predicción y creación de hipótesis de futuro comportamiento lingüístico, pues se encuadran en contextos de uso. Por otro lado, el carácter de las prácticas que se plantean se centra en lo posible en una realidad cercana al y a la aprendiente y en brindar respuesta a una cuestión o problema pragmático en concreto. Asimismo, la naturaleza del *feedback* no implica la corrección, sino que se encamina a una reflexión que incluye argumentaciones sobre la adecuación pragmática en la lengua cultura meta. Otros dos puntos que nos alejan de la PPP son, por una parte, la introducción de la «verbalización» como estrategia metapragmática tanto en las prácticas libres como en las controladas, y por otra, la «materialización» de lo asimilado por el o la alumna.

Los puntos anteriores tratan de respetar los factores para el óptimo aprendizaje de la competencia pragmática propuestos por Takahashi (2010: 410) tras analizar cuarenta y nueve estudios de intervención en la enseñanza de dicha competencia de lenguas extranjeras que incluían tareas metapragmáticas y ejercicios para el fomento de la concienciación pragmática: (a) la percepción del o la aprendiente de sus propios problemas con respecto al uso de los elementos pragmáticos de la lengua meta, (b) la implicación activa del o de la estudiante en la comparación cognitiva entre su propia actuación en relación con pragmática

de la lengua extranjera y la actuación normativa correspondiente obtenida mediante interacciones comunicativas naturales, (c) la confianza del alumnado en sus propios esfuerzos para descubrir «reglas» pragmáticas o convenciones, y (d) sus experiencias acumuladas a través de sus necesidades inmediatas de comunicación en relación con las tareas asignadas.

Todo lo anterior requiere el apoyo de un trabajo previo que haya fomentado la autonomía y la reflexión en el aprendizaje por parte del alumnado (no solo en la enseñanza de lenguas extranjeras). Por otra parte, se puede llegar a pensar que para llevar a buen puerto la propuesta que presentamos se haga uso en demasía del lenguaje metapragmático y ello interfiera, obstaculice o vaya en detrimento del aprendizaje. Cuando decimos que el o la aprendiz debe tener claro qué son, por ejemplo, los actos de habla o los conceptos de sociopragmática o pragmalingüística, no nos referimos a etiquetas o nomenclaturas, sino a conceptos o identificaciones. De igual modo que no es primordial que el alumno o alumna sepa que el infinitivo de un verbo recibe este nombre, antes es importante que identifique su funcionamiento como herramienta del lenguaje y sepa hacer uso de ella.

El modo en que se transmiten conocimientos pragmáticos y se promueve su uso debe basarse en todo caso en la percepción tanto de la relación entre el significado pragmático de las estructuras focalizadas como de la relación entre las estrategias necesarias para realizar la intención de habla necesaria, las formas lingüísticas apropiadas para expresar dicha intención (pragmalingüística) y las condiciones sociales que rigen el uso de la lengua (sociopragmática). Según los argumentos aportados por Marcum (1986), citada por Mir (1992: 15), Judd (1999: 162–166), Vellenga (2004) y Vílchez Tallón (2006: 38) consideramos oportuno que en la elaboración de materiales de LE y en concreto para el fomento de la competencia pragmática, se tenga en consideración:

- El análisis de los elementos pragmáticos incorporables por parte del equipo de autoría y de edición en base al currículo predeterminado: en qué contextos se dan (cf. Ishihara y Cohen, 2010: 102), entre qué sujetos, cuál es el marco o guion, etc.
- El componente socioafectivo del alumnado (su motivación, plurilingüismo, identidad social, actitud con respecto a la lengua, en definitiva, su

grado de competencia intercultural), pues este afecta el modo en que las y los aprendices perciben, comprenden e interiorizan el *input* pragmático.

- El intento de sensibilizar al alumnado sobre los dispositivos inferencialinterpretativos. Sobre todo, concienciándolo de las expectativas que puedan tener las y los oyentes en una cultura determinada y de los elementos (extralingüísticos) que los reglamentan o codifican, haciendo hincapié en la existencia de una alta posibilidad de que determinados procesos inferenciales pueden conducir a implicaturas erróneas²⁰⁶.
- Concienciar al y a la aprendiente de lo fundamental que supone el manejo adecuado de los elementos pragmáticos en la interacción comunicativa y, especialmente, a la hora de evitar malentendidos o situaciones incómodas.
- Alentar al grupo a monitorizar detalladamente los contextos de forma contrastiva y especialmente el contexto en cuestión, visto desde el punto de vista y en el contexto sociocultural que se desarrolla.

206 Un buen método que podría integrarse en los libros de texto es el contraste de esquemas de actuación (pares adyacentes, guiones o marcos) de una misma situación producidos en la propia cultura (o culturas) y en la cultura meta. Cf. los presentados por Bettoni (2011: 209) (sobre las diferencias a la hora de reaccionar a la pregunta ¿Qué tal el fin de semana? australianos y franceses), por el proyecto intercultural CULTURA (2009) (p. ej.; *You are at the movies. The people sitting right behind you make loud comments about the film. / Vous êtes au cinéma. Les personnes assises juste derrière vous commentent le film à voix haute*), o por Windmüller (2011: 113–134) (*Une transaction commerciale dans une pharmacie française et allemande*).

» LA PRAGMÁTICA EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A1 EN EL CONTEXTO ESCOLAR ALEMÁN

*«Les livres ont les mêmes
ennemis que l' homme: le feu,
l' humide, les bêtes, le temps;
et leur propre contenu.»*

Valéry (1960: 546)

1. Libro de texto o manual

El método²⁰⁷ (*Lehrwerk*) dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua incluye una serie de materiales como pueden ser el libro de texto (también llamado libro del alumno), el cuaderno de ejercicios, el cuaderno de gramática, el de vocabulario, el libro del profesor, los audios, medios visuales analógicos (transparencias, pósteres, etc.), vídeos, audios, software, recursos en línea y otros. A pesar de la diversidad de materiales, el profesorado se ciñe en la mayoría de los casos solamente al uso del libro de texto y cuaderno de ejercicios (cf. Bohnensteffen, 2011: 130).

El libro de texto (*Lehrbuch*²⁰⁸) es, pues, solo uno de los componentes del llamado método, pero, a diferencia de los demás, es el medio dominante y mediador central entre profesorado, cultura meta y alumnado (tanto en el ámbito escolar como en el de la formación de adultos) (cf. Vellenga, 2004: 2; Weier, 2005: 8) y constituye el centro del currículo y del plan de estudios de la asignatura (Martínez Flor y Usó Juan, 2010: 424).

Según Gießing (2004: 82) la clase de idiomas resulta inimaginable sin el uso del libro de texto y Lomas y Vera Hidalgo (2004) opinan que

si hay uno entre los distintos recursos que impregne y condicione la vida cotidiana en las aulas y que trascienda el ámbito de la relación educativa para ser reconocido por el conjunto de la sociedad como la herramienta incuestionable e imprescindible del aprendizaje escolar, ése es, sin duda, el libro de texto.

El libro de texto es, sin lugar a duda, el componente más importante de cualquier sistema educativo según investigaciones realizadas en varios países y en diferentes contextos (cf. Peiying, 2007: 109). Dada su relevancia²⁰⁹ y debido a que, como afirma Mey (1995: 123), cada elemento constitutivo del método debe

207 Sobre la sinonimia de manual y método cf. Cerrozala y Cerrozala (1999: 6).

208 No queremos, por otra parte, entrar en el debate de si el libro es sobre todo un *Unterrichtsbuch* o un *Lernbuch* como cuestionan Reisener (1995: 122) o Leupold (1999: 141).

209 «In a FL classroom setting, information to learners about pragmatics tends to be limited to textbooks, which serve as the main source of input» (Usó Juan, 2007: 224).

tratarse desde un punto de vista diferente, hemos optado por centrarnos en él sin tratar el método en su conjunto.

El libro de texto se caracteriza por ser una obra concluida y cerrada (cf. Bade *et al.*, 2009: 147; Neuner, 1995: 292), concebida a través de principios didácticos y metodológicos (objetivos, progresión, procedimientos) y por contener recursos para el aprendizaje y enseñanza (textos, ejercicios, tareas, explicaciones lingüísticas, léxico, etc.). Su finalidad es la de posibilitar al o a la aprendiz a incorporar sus competencias y destrezas al proceso de aprendizaje con tal de facilitar la profundización y la ampliación de sus conocimientos, y la de ofrecerle posibilidades de descubrir y analizar individualmente elementos lingüísticos y extralingüísticos, animarle a construir y experimentar con la lengua, así como la de invitar al alumnado a evaluar su propio progreso.

Al igual que hace dos décadas (cf. Neuner, 1998: 8) el libro de texto (ya sea analógico o digital) sigue siendo en la actualidad la herramienta central en la clase de idiomas en el sistema escolar alemán (cf. Grünewald, 2011: 64; Sommerfeld, 2011: 91) y, a pesar del avance de las nuevas tecnologías²¹⁰ parece ser que lo será todavía durante bastante tiempo:

Lange war das Lehrwerk in seiner Rolle als Leitmedium des Unterrichts unangefochten für viele Lehrende weitaus wichtiger als Lehrpläne, Richtlinien oder Rahmenpläne. [...] Auch in Zukunft wird das Lehrbuch eine bedeutende Rolle in allen Bildungsbereichen spielen. Es wäre unverantwortlich, sein didaktisches Potenzial und die vielen praktischen Vorteile des Buchdrucks nicht zu nutzen (Börner *et al.*, 2011: 37).

Según Hutchinson y Torres (1994: 317) el libro de texto sobrevive porque satisface ciertas necesidades: entre ellas, la de proveer la estructura requerida por cualquier sistema de enseñanza-aprendizaje, especialmente porque este se encuentra en cambio constante.

El libro de texto en las escuelas alemanas fija, por una parte, los objetivos del currículo determinados por el plan curricular del Ministerio de Educación de

²¹⁰ «Während in der Fachliteratur der Eindruck erweckt wird, Computer, E-Mail und Internet beherrschen das Lerngeschehen, ist das Lehrbuch weiterhin das am weitesten verbreitete und in seiner langen Geschichte am wenigsten veränderte Unterrichtsmittel geblieben» (Freudenstein, 2001: 13).

Alemania y, por otra, las materias (temas/contenidos, competencias/destrezas, sistema lingüístico, etc.) de forma ponderada y con un sistema de progresión determinado que pretende ofrecer un proceso de aprendizaje graduado y coordinado. Asimismo, establece y regula las fases y las formas sociales de aprendizaje, hace propuestas sobre la selección de medios y establece cómo introducir, explicar, practicar y usar nuevos conocimientos.

2. Libro y profesorado

El lugar central y privilegiado del libro de texto como factor estabilizante, base de planificación y medio más usado en las clases de idiomas es incuestionable (König, 2010: 178), entre otras razones, por fijar la mayor parte de lo llevado a cabo en la clase y por ser la fuente principal de enseñanza para el profesorado (cf. Richards, 1993: 43). En efecto, en las escuelas, el libro de texto es el fiel acompañante y asimismo el guía dominante por el que se rige el profesorado al programar minuciosamente sus clases según lo indicado por el libro (cf. Neuner, 2003: 420; Sommerfeld, 2011: 91). En este sentido Richards (1993: 48–49) habla de una disminución de la cualificación del trabajo del profesorado (*deskilling*) causada por el uso que este hace del libro de texto. En vez de contemplar la labor del profesorado como un proceso cognitivo de carácter altamente interactivo, enseñar ha pasado a ser mediante el uso del libro de texto algo preplanificado por otros, dejando al profesor o a la profesora solo un campo de actuación que se ciñe a poner en práctica los procedimientos predeterminados por la editorial. El libro de texto no facilita desde este punto de vista la tarea docente, sino que la restringe y el profesorado se considera «primarily as consumers of materials produced and validated by others» (ibíd.: 45). Siguiendo esta línea de pensamiento afirman Lomas y Vera Hidalgo (2004) que

frente al cuadro victimista de un profesorado desprotegido ante las acechanzas del mercado editorial que le roba prerrogativas profesionales y le impone sus criterios, no estaría de más preguntarse por el peso de ese profesorado en las decisiones editoriales relativas a la selección

curricular, en la orientación, pongamos, por ejemplo, de las enseñanzas lingüísticas hacia los conocimientos académicos o hacia la destrezas comunicativas.

A este respecto comenta Quetz (1999: 20):

Die Macht des Marktes – hier: der Fachkonferenzen, die über die Einführung eines Lehrwerks an einer Schule entscheiden – wäre nur mit massiver bildungspolitischer Unterstützung zu brechen. Die aber gewähren die Ministerien nicht – vernünftigerweise? Denn auch die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik vertreten ja keine einheitlichen Konzepte, sondern bieten viele konkurrierende Positionen an.

Según una encuesta llevada a cabo por Bohnensteffen (2011: 126–130) en institutos de secundaria de Renania del Norte-Westfalia entre el profesorado de inglés como lengua extranjera, el 95% considera el libro de texto como ineludiblemente necesario y para una gran parte es importante su uso; en cambio, solo un 5% muestra su plena satisfacción con el libro y únicamente el 20% están satisfechos con el libro que utilizan. A pesar de esto, el 90% no se puede imaginar trabajar sin un libro de texto.

Richards (1993: 44 y 47) afirma que una de las razones por las que el profesorado hace un uso tan extensivo de los libros de texto en la enseñanza de idiomas es el prestigio que puedan ofrecer los materiales publicados por editoriales especializadas, su reificación, es decir, a la atribución injustificable de las cualidades de excelencia, autoridad y validez a los libros de texto publicados. Ello se deba tal vez a que las editoriales al promocionar sus productos transfieren la idea de que sus libros son fruto de las teorías e investigaciones didácticas más recientes o a la general expectativa del profesorado de que el material editado ha sido cuidadosamente desarrollado mediante el asesoramiento de docentes y especialistas y ha pasado una fase de prueba antes de salir al mercado. En muchos casos esta creencia puede estar basada en la fuerza que detenta la palabra impresa en nuestra cultura.

Una razón importante por la que el profesorado tiende a ignorar la competencia pragmática es la falta de información, patente incluso en manuales de

didáctica para el profesorado que apenas la toman en consideración o la ignoran. Así, Sommerfeld (2011: 91–116) ofrece una lista de revisión sobre principios y constituyentes para tener en cuenta a la hora de elegir un libro de texto de español como lengua extranjera para el ámbito escolar en la que no se contempla la competencia pragmática. Aunque esta autora recalque que la meta principal de cualquier manual de este tipo es fomentar la competencia comunicativa del o la discente a través de una progresión adecuada en base a la competencia intercultural²¹¹, incluye únicamente dentro de la competencia comunicativa «die fünf kommunikativen Fertigkeiten Hör- und Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmitteln sowie die Verfügung über die sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation, Orthografie)» (ibíd.: 96).

Parece ser que el profesorado escolar de lenguas extranjeras desconoce o sencillamente quiere ignorar la existencia de la realidad extralingüística incluida en la competencia comunicativa y los posibles beneficios que aquella puede aportar a esta (cf. Derenowski, 2011: 274; Rössler, 2013: 7); en el caso de que fueran conscientes de la existencia e importancia de la competencia pragmática, exigirían su inclusión, ya que la mayoría del profesorado (cf. Bohnensteffen, 2011: 126–130) espera de un buen libro de texto que tenga en cuenta todas las «competencias relevantes». Es por ello por lo que infinidad de docentes tratan de justificar esa intuida carencia introduciendo temas de Cultura y Civilización o fomentando la competencia intercultural, pero como subcompetencia de las competencias de carácter general sin relacionarla directamente con la competencia pragmática o incluso con la competencia comunicativa. Muchas profesoras y profesores incluso consideran que las culturas actuales, a causa de la globalización, han pasado a ser tan similares que el tratamiento de sus manifestaciones resulta superfluo; otros dan por supuesto el conocimiento de estas cuestiones por parte del alumnado (cf. Castro y Sercu, 2005: 33).

Ishihara y Cohen (2010: 25–27) al comentar varios estudios sobre creencias del profesorado de lenguas extranjeras o segundas lenguas recalcan la tendencia a autopetpetuar sus convicciones y a rechazar cualquier tipo de cambio.

211 Incluso la inclusión y el tratamiento de la competencia intercultural en los libros de texto resultan precarios tal y como afirma Sercu (2013: 38).

Tales convicciones o creencias son fruto de su experiencia profesional, así como de su formación y modo en que han aprendido una lengua extranjera. Las creencias provienen, por lo tanto, de la visión del profesorado sobre la naturaleza de la lengua en sí o la manera en que se aprende y estas, a su vez, provienen principalmente de los currículos y planes de estudio²¹², del material utilizado (como alumnado y como profesorado) y de las creencias de sus profesoras y profesores anteriores y colegas actuales. Afortunadamente el sistema de creencias del profesorado es dinámico y sujeto a cambios que pueden ser causados, entre otros, por las nuevas experiencias llevadas a cabo con materiales innovadores o con una formación profesional más cercana a las necesidades del fomento de la competencia pragmática.

De hecho, uno de los factores más importantes a la hora de concebir materiales didácticos son las creencias (cf. Martínez, 2011: 97), los conocimientos, la preparación, la cultura y el estilo de enseñanza del profesorado. Al planear un nuevo libro de texto o método, las editoriales normalmente confieren a las autoras o autores unas directrices que se ajustan al perfil de los profesores y profesoras meta a las que aquellos y aquellas se adaptan y según las que confeccionan materiales dirigidos para estos y estas (cf. Richards, 2006: 6). Los libros de texto son uno de los pocos productos en los que la decisión de compra no recae en los o las destinatarias: «Lehr- und Lernmaterialien bilden ein nicht unwichtiges Element innerhalb dieses Marktes mit der Besonderheit, dass es nicht die Verbraucher, also die Lerner, sind, die sich für oder gegen das Produkt entscheiden, sondern personale Mittler, die Lehrerinnen und Lehrer» (Leupold, 1999: 138).

Sería exagerado tal vez afirmar, como lo hace Schröder (2007: 295), que en Alemania se sigue formando al profesorado de lenguas extranjeras, proveniente en su gran mayoría de estudios filológicos, de la misma forma que se hacía en el siglo XIX; pero sí estaríamos de acuerdo con el autor si pensamos en la competencia pragmática. El profesorado de lenguas modernas conoce lo que son la fonología, la morfología, la sintaxis o la lexicología, sabe cuáles son las dificultades de su alumnado, qué ejercicios trabajar y es capaz de diseñar otras

212 «Cualquier programa de enseñanza de lenguas extranjeras refleja tanto la cultura de la institución (por ejemplo, la forma concreta de pensar y hacer cosas que se valora en la institución), como las decisiones colectivas y las creencias de los profesores» (Richards y Lockhart, 2008: 41).

actividades en estos ámbitos, sin embargo, no sabe manejar la didáctica de la competencia pragmática.

El profesorado de lenguas se ha enfrentado al mismo dilema que preocupó siempre al lingüista teórico: una excesiva atención a las formas lingüísticas puras, sin consideración de quienes usan esas formas en situaciones de comunicación ordinaria, distorsiona la realidad de los usos lingüísticos; una concentración excesiva en los usuarios de esas formas y sus contextos culturales y sociales tiende a que la enseñanza de las mismas se convierta en superficial y poco útil (Vez, 2000: 236).

Sin el conocimiento práctico de la pragmática, sin la capacidad de poder especificar objetivos, diseñar ejercicios y tareas, y sin ser capaces de evaluar diagnóstica, formativa y sumativamente la competencia pragmática, no se puede hablar de calidad del profesorado de lenguas extranjeras: es el conocimiento sobre pragmática y metapragmática, así como un repertorio de estrategias de enseñanza y evaluación lo que cualifica a cualquier profesor o profesora de lenguas como competente²¹³. La habilidad del profesorado es uno de los factores determinantes a la hora de ver si se imparte pragmática en las clases o no, ya que no se puede enseñar lo que se desconoce.

Si el personal docente no está familiarizado con la pragmática y con la importancia que los aspectos pragmáticos tienen para la comunicación en una segunda lengua, no los puede transmitir a sus aprendices (cf. García Mata, 2005: 301; Gutiérrez Ordóñez, 2005: 25; Ishihara, 2010: 39; Judd, 1999: 161; Kniffka, 2003: 385). No se trata, pues, simplemente de introducir solo conocimientos teóricos sobre la pragmática que, por suerte, están cada vez más presentes en los estudios lingüísticofilológicos: las conclusiones de Vásquez y Sharpless (2009: 22–25) sobre un estudio llevado a cabo en los EE.UU., donde la presencia de la pragmática en la enseñanza de lenguas parece mucho más adelantada²¹⁴, muestran que el tratamiento de la pragmática en la formación del

213 En este sentido, consideramos lamentable que el Consejo de Europa no incluya de forma manifiesta la competencia pragmática en el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby et al., 2007).

214 Ello contrasta con los Estándares de Enseñanza (*Bildungsstandards*) de los Ministerios de Educación alemanes de 2012 (Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *länder* de la República Federal de Alemania, 2004; 2014), donde no aparece la competencia pragmática.

profesorado se centra en modelos lingüísticos puramente teóricos sin relación alguna a la lingüística aplicada (concretamente a la didáctica de una segunda o lengua extranjera). Aunque el conocimiento fundado de conocimientos sobre la teoría de la pragmática es fundamental, de igual importancia es el conocimiento y dominio de su didáctica, pues uno de los problemas que se han observado entre el profesorado es la tendencia de pasar por alto o ignorar la competencia pragmática en sus clases debido a la dificultad que encuentran con respecto a su enseñanza, concentrándose de esta manera en los aspectos puramente lingüísticos de la lengua (cf. Costa Afonso, 2011: 128; Fernández Amaya, 2008: 12).

Teachers must be sufficiently socialized to L2 pragmatic practices, so that they can comfortably draw on those practices as part of their communicative and cultural repertoire, and so that their metapragmatic awareness enables them to support students' learning of L2 pragmatics effectively. This is a challenging requirement to fulfill, given that much of our pragmatic knowledge is implicit and only becomes available to us through careful observation and conscious practice at distinguishing between expressed and implied meanings (Pohl, 2004: 8).

Dado, pues, que el profesorado dedicado a la enseñanza en contextos escolares alemanes es en su mayoría no nativo y que, por otro lado, carece de una instrucción en la didáctica de la competencia pragmática o incluso de la misma²¹⁵ (cf. Limberg, 2015: 280; LoCastro, 2003: 245, 312–313, 316), el libro de texto –e indirectamente el currículo de aprendizaje– es la fuente de la que beben tanto profesorado como alumnado a la hora de enseñar y aprender la pragmática y, en concreto, los actos de habla con sus elementos o exponentes pragmáticos satélite. El libro de texto puede, en este sentido, instruir, apoyar e incentivar al personal docente, no solo con informaciones pragmáticas y metapragmáticas, sino también con técnicas de transmisión de dicha competencia supliendo de alguna manera la mencionada carencia en la formación didácticopedagógica actual, al sensibilizar a los profesionales de la lengua sobre las distintas normas pragmáticas, al facilitar informaciones metapragmáticas de dichas normas, así

215 Lo mismo afirma Rössler con respecto a la competencia intercultural (Rössler, 2013: 11).

como al desarrollar actividades y maneras de evaluar la competencia pragmática del discente. Al igual que el manual motiva a muchos profesores y profesoras a consultar otras fuentes, a plantearse vías o medios alternativos a los proyectados por el libro de texto, a crear ejercicios o tareas, a ampliar o reforzar un tema determinado, entre otros, para transmitir la competencia lingüística que se adapte de forma más adecuada a su tipología de alumnado, puede llegar a alentarlos a hacer lo mismo en el ámbito de la competencia pragmática. Una inclusión sistemática de contenidos pragmáticos en los manuales concienciaría a los y las docentes de su necesidad e impulsaría de forma indirecta a las editoriales a adecuarse a sus demandas, lo que marcaría a su vez nuevas pautas en la elaboración de currículos y planes de estudio. No hay que olvidar que la efectividad y la buena articulación del trabajo con un manual de aprendizaje depende en gran parte del «convencimiento del docente de la eficacia y buenas cualidades del mismo, así como de la predisposición y motivación del discente por trabajar y aprender» (Alcalde Mato, 2011: 21) con este. Los materiales de los que se sirve el profesorado pautan y estructuran su trabajo mucho más que sus propios conocimientos didácticos, su formación o su estilo de enseñanza en la escuela (cf. Kieweg, 1985: 9) y son, por lo tanto, potencialmente capaces de cambiar su forma de pensar y actuar.

There seems, then, to be a substantial case for regarding textbooks as effective agents of change. [...] Only the textbook can really provide the level of structure that appears to be necessary for teachers to fully understand and «routinize» change (Hutchinson y Torres, 1994: 323).

3. Libro y política educativa

Los libros de texto no solo reflejan conocimientos e investigación lingüísticos y didácticos, sino que son a la vez un reflejo de la situación de las directrices dictadas por una política lingüísticoeducativa determinada, puesto que se ven obligados a pasar un proceso de aprobación de carácter burocrático-administrativo. El producto está hecho para las profesoras y profesores, pero a través

de unas condiciones institucionales basadas en «usanzas opacas» (cf. Zimmermann, 1999: 255), dictadas por la política que rige los sistemas educativos. El profesorado como destinatario interviene solamente en su confección a través de la selección de autoras o autores hecha por la editorial, que trabajan bajo las directrices dictadas por la empresa.

The dominant role of textbooks within school systems is similarly reflected in the bureaucratic apparatus which has evolved in many situations to place and maintain textbooks in the schools, often with minimal *input* from classroom teachers themselves. Thus in many countries a chain of events takes place in which the ministry of education produces test formats or guidelines, publishers produce textbooks to match the guidelines, school districts set in place procedures by which textbooks are reviewed and adopted, lists of approved textbooks are published, and teachers (or their supervisors) then select the books they will use (Richards, 1993: 44).

Una vez la editorial de un libro de texto dispone de la versión lista para imprenta, la presenta a la respectiva autoridad cultural de los *länder* alemanes para que dictaminen sobre su aceptación. Las autoridades de cada uno de los Estados Federales en cuestión dan el encargo por regla general a dos peritos o peritas anónimas para que expongan y den su veredicto; este presenta tres posibilidades: recomendación para que se admita el libro de texto, admisión bajo ciertas condiciones o aspectos que deben ser cambiados, o el rechazo de la obra (cf. Jürgens, 2009: 306–307). Este es el procedimiento general para los libros del grado secundario I alemán, que equivale al nivel 2 de la clasificación internacional normalizada de educación (ISCED), es decir el primer ciclo de secundaria o segundo ciclo de la educación básica. Aunque cada vez se concedan más libertades a las escuelas para que elijan sus libros de texto, por ejemplo, los concebidos por editoriales españolas, el control por la mayoría de los *estados federados alemanes* sigue siendo una tradición de mucho peso (cf. Nieweler, 2000: 16). Ello significa que, en la práctica, la organización y orientación del libro de texto debe adaptarse a los contenidos, programas y progresiones gramaticales de los currículos de la mayoría de los *estados federados alemanes*. Puede ocurrir que

la obra se acepte en algunos, en otros con demandas de modificación o incluso que algún Estado Federal la rechace²¹⁶ (cf. Bade *et al.* 2009: 148, Grünewald, 2011: 80; Neuner, 1998: 19).

Da die zentralen Bestandteile der Lehrwerke (Lehrbuch, grammatisches Beiheft, Arbeitsheft der Schuler) alle auf den Lehrplänen der Bundesländer beruhen, in denen sie zur Genehmigung eingereicht werden müssen, ist davon auszugehen, dass sie, was die Berücksichtigung der wesentlichen kommunikativen Strukturen, des frequenten Wortschatzes und der unerlässlichen Grammatik betrifft, vergleichsweise ähnlich sind (Sommerfeld, 2011: 93).

Los procesos de autorización son eventualmente responsables de que para los «clientes locales», es decir, el profesorado, que trabajan con el libro, las innovaciones se queden cortas o parezcan demasiado modernas. Por otra parte, no se puede ignorar que ninguna editorial se puede permitir conseguir solo una autorización para un único *land*, puesto que no le resulta rentable.

Aunque los currículos y planes de estudio de los distintos *länder* son la base de la configuración de las clases de lengua extranjera en Alemania, se puede comprobar que los cambios metodológicos que se han venido introduciendo se deben en primer lugar al uso de un método correspondiente. En algunos *länder* se observa además que las innovaciones didácticas parten de las concepciones de los libros de texto, pasando luego a integrarse en el plan de estudio (cf. Nieweler, 2000: 14–15). Por lo tanto, los planes de estudio de cada Estado Federal pueden contemplarse como motor o como freno de toda innovación. Como señala Neuner (2003: 420) los planes de estudio, como documentos estatales derivados de una política determinada, se presentan como algo «flemático» en relación a lo que pueda ser innovación. En este sentido, se puede decir que el libro de texto es una teoría sobre el sistema escolar y un instrumento para su explicación; es el encargado de interpretar los currículos oficiales, el responsable de una selección cultural que, transformada en unidades digeribles de contenidos y actividades,

216 A veces se confeccionan ediciones de un mismo libro de texto con modificaciones si solo uno o dos Estados exigen demandas determinadas.

constituye el qué y el cómo de los programas educativos, y, además de hacernos reflexionar sobre el poder económico y político de las grandes editoriales, nos hace plantearnos otras cuestiones de la coyuntura social y educativa (Lomas y Vera Hidalgo, 2004).

Lo que valía hace más de veinte años para las escuelas de Asia y Norteamérica parece tener carácter universal e impecadero y describe lo que ocurre hoy en Alemania:

One point of view in the educational establishment has been that improvement in the quality of teaching will come about through the use of instructional materials that are based on findings of current theory and research. Teachers themselves, it is argued, are likely to be unaware of current research and theory. Publishers, academics and textbook writers, it seems, are, and hence can incorporate these findings in materials: Publishers can also play a role in bringing new theories and approaches to teachers by setting up writing teams to write materials based on currently approved pedagogical models (Richards, 1993: 45).

4. Progresión

Por lo que respecta al tratamiento de la competencia pragmática, el problema central de los libros actuales es para Gießing (2004: 83) el de la supeditación al dogma de la progresión gramatical²¹⁷. El provecho de esta perspectiva simplista, que no tiene nada que ver con el uso real de la lengua, es extremadamente cuestionable. Tanto más problemática es la fijación a la progresión gramatical de los libros de texto que, de manera inevitable, hace que otros contenidos aparezcan subordinados a dicha progresión. Según Gießing (ibíd.) la progresión gramatical «als Grundlage der Lehrbucharbeit schafft eine künstliche und wenig sinnvolle

217 «Wie brauchbar kann eine Progression sein, bei der bestimmte sprachliche Phänomene über mehrere Lernjahre hinweg künstlich ausgeklammert werden müssen, weil sie erst zu einem späteren Zeitpunkt, vielleicht erst in einem der folgenden Lernjahre thematisiert werden? Bis dahin müssen die Schüler warten oder der Lehrer erklärt sie ihnen bei Interesse nach der Stunde» (Gießing, 2004: 83).

sprachliche Einengung des Fremdsprachenunterrichts, bei der sich die grammatische Progression häufig selbst im Weg steht». Meißner y Bär (2007: 109) cuestionan la falta de ajuste temático de las estructuras gramaticales en los libros de texto de español en Alemania. Para estos autores no queda claro para qué situaciones comunicativas se presentan los exponentes gramaticales de cada lección. En los últimos años el grupo Dogme ELT ha iniciado una discusión inspirada por el lingüista Scott Thornbury²¹⁸ que, desde el punto de vista de la pedagogía crítica, argumenta vehementemente contra libros de texto, especialmente porque el trabajo llevado a cabo con ellos se determina por una progresión basada en la gramática (cf. König, 2010: 179).

La progresión tradicional gramatical²¹⁹ es lo que prima en la concepción del libro de texto escolar tanto en Alemania como en el mercado internacional (cf. Sercu, 2013: 38). Se trata de un constructo altamente frágil que comprime la lengua en un corsé gramatical artificial que no tiene nada que ver con la realidad (cf. Gießing, 2004: 84). Esta forma parte del establecido género discursivo típico de los manuales de aprendizaje de lenguas extranjeras como indica Coste (1991) en su artículo sobre lingüística textual. Según este investigador la institución escolar debido a sus tan arraigadas usanzas y tradiciones ha creado un género discursivo propio –que es muy difícil de desatender– de los textos escolares, surgido de las exigencias didácticas de una época determinada y que no se corresponde con los textos que se puedan encontrar fuera de la clase debido a la simplificación o manipulación, especialmente de la forma lingüística. Así nos lo explican Calderón Campos y García Godoy (1993: 139) al atestiguar que las personas responsables de la autoría de materiales, pretendiendo ser lo más didácticos posible, reiteran abusivamente estructuras concretas para que la o el aprendiz las asimile, bajo el precio de alejarse del discurso real:

218 Cf. la obra *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching* de Thornbury y Meddings (2009).

219 Incluimos dentro del concepto progresión gramatical todas las decisiones relacionadas con el orden de la presentación de los fenómenos gramaticales: entre otros, la determinación hecha por algunos ministerios o la predilección de otros responsables (autoría, profesorado, editorial) de considerar, por ejemplo, la necesidad de presentar el pretérito indefinido antes que el pretérito perfecto argumentando –falsamente– el uso exclusivo o preferido del primero en el español peninsular (cf. Bade *et al.* 2009: 22; Sommerfeld, 2011: 96) sin explicar la coexistencia de los dos siguiendo reglas de aplicación distintas (cf. Gutiérrez Araus, 2007: 46).

El objetivo didáctico [...] fuerza la selección de las estructuras morfosintácticas y del léxico. De esta forma se desvirtúa el proceso que tiene lugar en la comunicación real, en el cual se seleccionan las estructuras morfosintácticas y el léxico en función del sentido. La comunicación es un proceso de negociación del sentido entre hablante y oyente(s). Al sentido se subordina la elección de los elementos lingüísticos. Sin embargo, en los libros de texto, la selección se hace a partir de los objetivos didácticos: lo de menos es el sentido, sin el cual, evidentemente, no cabe hablar de comunicación.

El género discursivo de los libros de texto destinados al ámbito escolar se centra, en la inmensa mayoría de los casos, en el signo lingüístico como símbolo, pero ello no basta para el dominio del uso de la lengua; la o el aprendiente debe trabajar con textos que lo conduzcan a una interacción guiada por un propósito o intención (cf. Widdowson, 1984:136). En caso de no desenvolver procedimientos interactivos y pragmáticointerpretativos que le permitan la realización, comprensión e intercambio de actos de habla pretendidos y adecuados, nunca llegará a ser comunicativamente competente. Widdowson (1982: 211) destaca el carácter consuetudinario que supone tal género discursivo que el mismo alumnado ya está acostumbrado a considerarlo como perteneciente a la ficción literaria, por lo que el contenido les resulta irrelevante por saber que solo se está tratando la forma lingüística.

En el análisis de 21 libros de texto de español como lengua extranjera con fines específicos llevado a cabo por González Casado (2002) no se encontró ningún ejemplar que presentara una progresión distinta a la gramatical; en busca de una progresión de tipo extralingüística no se detectaron directrices ni en la forma de presentar contenidos, ni con respecto a la cantidad de información ni en la forma de desplegarla. Parece pues, según la autora, que la integración de lo cultural con lo lingüístico –una progresión basada en la lengua cultura– no pasa de ser una de las pretensiones todavía no alcanzadas dentro de la didáctica de lenguas extranjeras.

Sommerfeld (2011: 94), refiriéndose a los manuales de español como lengua extranjera en Alemania, afirma que

sprachlich sind die durchschnittliche Anzahl neuer Vokabeln und die Zahl der Belegstellen für neue grammatische Phänomene pro Lektionstext von besonderer Bedeutung. [...] Oftmals ist die vorgesehene Progression in den Spanischlehrwerken so steil, dass die Bande nicht in der vorgesehenen Zeit erarbeitet werden können.

Parece que lo que afirmaban Ramírez y Hall (1990: 64) sobre los libros de español hace ya más de dos décadas sigue constituyendo una realidad: «Often the linguistic/grammatical aspects are unrelated to social situations, and cultural aspects are disseminated as information rather than the study of culture as process»; ello queda avalado por los resultados del análisis de materiales escolares llevado a cabo por el Consejo de Europa sobre materiales de lengua extranjera, que revelan la palpable sumisión de los contenidos extralingüísticos a los que se centran en las formas lingüísticas (cf. Skopinskaja, 2003: 51–53). Incluso aquellos que se presentan como programados por funciones continúan rigiéndose por su dependencia a la competencia lingüística (cf. Boxer, 2003: 49). Prueba de la supeditación a la progresión gramatical del tratamiento de los pocos elementos pragmáticos que puedan aparecer en los manuales de español como lengua extranjera a nivel escolar en Alemania viene de la mano del análisis hecho por Sommerfeld (2011), en concreto, cuando analiza la presentación de estereotipos y de la cortesía en un libro de texto en concreto (ibíd.: 180):

Unidad 2: Clichés y estereotipos – *indirekte Rede*

Unidad 3: Las molestias cotidianas – *höfliche Formulierungen von Protest* (subjuntivo) Unidad 3: ¿Sería tan amable de...? – *höfliche Bitten* (condicional)²²⁰

Aun cuando en los libros, como en este ejemplo, se tratan elementos pragmáticos de forma aislada, no se observa en los manuales una planificación didácticocurricular que apunte a objetivos de adquisición de la competencia pragmática (cf. Sánchez Sarmiento, 2005: 589), sino que, como indica Vellenga (2004: 7) los libros de texto «provide an association between a speech act and a particular

220 Fenómeno similar detectan Ishihara y Cohen (2010: 151) en los manuales de inglés como lengua extranjera en relación con el acto de habla de petición: su tratamiento se da a través de las estructuras gramaticales y en concreto de los verbos modales (*could, would y may*).

grammatical form, which may lead students to think that is the only option for constructing an utterance».

Al analizar los libros de texto de español como lengua extranjera elaborados fuera de España, Vanessa Anaya (2001), citada por Ares Ares (2006: 24), recalca todavía la existencia de huellas de base normativa y estructuralista que insisten en los componentes formales y gramaticales de la lengua y usa los textos escritos como complemento de las unidades didácticas y como modelos de «buena escritura»:

El texto sirve sobre todo para realizar una lectura (asimilar léxico), hacer un resumen argumentativo (de ahí la abundancia de las narraciones), comentar ciertas estructuras lingüísticas (morfosintaxis), o comparar entre dos o más textos (observación de fenómenos léxicos), todo ello con participación muy destacada y en general predominante del profesor que en una primera fase suele traducir a la L1 el texto propuesto.

Börner *et al.* (2011: 43) sostienen que, en la era del desarrollo de las competencias, de la orientación hacia el *output*, de la evaluación comunicativa, de los estándares educativos, la autonomía del alumnado o del enfoque por tareas, entre otros, uno de los criterios que se debe esperar de un «buen» libro de texto es el de no basarse en una progresión gramatical, sino en una que contemple la competencia pragmática, los factores culturales y las estrategias de aprendizaje. Según Gießing (2003: 93) cada lección de todo libro de español como lengua extranjera en las escuelas alemanas está atrapada por una progresión llamada gramatical que no tendría por qué existir de manera tal. Este autor lamenta asimismo el poco avance didáctico de los libros de texto escolares de lengua extranjera afirmando que continúan siendo esencialmente como lo eran hace trescientos años (ibíd.: 82).

Poco ha cambiado, pues, desde que Quetz (1999: 16–17) afirmara que «die großen Schulbuchverlage verhalten sich allerdings meiner Beobachtung nach eher defensiv und kleben ängstlich an Progressionen, vermutlich, weil sie nicht die Zulassung in ein oder zwei großen Bundesländern in Frage stellen möchten». El autor (ibíd.: 18) subraya una de las características que diferencia las editoriales de libros de texto escolares de las de manuales para adultos al

mencionar que nunca en la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras en el ámbito escolar alemán ha habido un resuelto intento de derrumbar las normas tradicionales de la orientación gramatical y de cómputo de léxico²²¹, acto que sí se observa en los libros de ámbito no escolar. La razón de ello la atribuye al carácter conservador de los Ministerios de los distintos *estados federados* y al temor de las editoriales a una negativa de publicación (ibíd.: 19).

Otra razón muy importante del mantenimiento de una progresión gramatical es el miedo de las editoriales a no satisfacer a un profesorado acostumbrado a esta. Según el estudio llevado a cabo por Bohnensteffen (2011: 127) el 70% del profesorado de idiomas entrevistados se manifiesta descontento por la escasa oferta de ejercicios gramaticales en los libros de texto. Martínez (2011: 97–98) pone de manifiesto el peso de la gramática y de la progresión gramatical en la forma de aprender y enseñar aludiendo que el enfoque por tareas en el contexto alemán debido a las experiencias previas de aprendizaje del alumnado provoca que este eche en falta una progresión articulada en torno a la gramática, herencia del método gramáticatradsucción. Ishihara y Cohen (2010: 206) opinan que lo más importante a la hora de integrar la pragmática en el currículo de una lengua extranjera es la sensibilización de la importancia del uso contextualizado de la lengua y concienciar tanto al profesorado como al alumnado de lo poco que les aporta –en comparación– la perfección gramatical en el discurso. Los mismos autores señalan (ibíd.: 201) que los libros de texto del ámbito escolar existentes en el mercado «often dictate the course curriculum, and for these reasons, there is a genuine need for research-based pragmatics instruction that more accurately reflects how language is actually used in context». No sin razón opina Skop-inskaja (2003: 39) que «textbooks used in foreign language instruction are primarily designed to facilitate language learning, but they cannot simply do that since language learning is inseparable from its cultural context».

221 Por regla general los Ministerios admiten alrededor de unos cien nuevos vocablos por lección, incluidos aquellos que el o la aprendiente puede reconocer por su transparencia (p. ej. hotel, elefante, páking, etc.). A este respecto comenta Quetz (1999: 16): «Nehmen wir an, der Gutachter gehört einer älteren Lehrer-generation an, die die oben erwähnte magische Lernmenge „7 plus/minus 2“ immer noch für der Weisheit letzten Schluss hält und im Übrigen authentischen Texten eher skeptisch gegenübersteht: dann wird er in allen Rahmenplänen genügend viele Ansatzpunkte, finden, eine bestimmte Wortschatzprogression als „zu steil“ zu definieren».

El encorsetamiento que causa la supeditación a la progresión gramatical se observa en la mayoría de los manuales de español utilizados en las escuelas alemanas. En *A_tope.com* se utiliza en un diálogo un adverbio de lugar para sustituir un adjetivo demostrativo cuya introducción se reserva para lecciones posteriores: «¿Quién es la chica *allí* [sic]?» (Büsgens *et al.*, 2010: 13).

En el mismo libro de texto se utiliza la forma de presente que indica habitualidad debido a que la forma con *estar* + gerundio está prevista para la parte más «avanzada» del manual:

—¿Qué escribes?

—Pues un texto para la clase de alemán. Aprendo alemán (ibíd.)

El mismo fenómeno se observa en *¿Qué pasa?* (Martos Villa *et al.*, 2007), entre otros, en un diálogo entre alumno y profesora en el que esta quiere que aquel deje de comer chicle en clase. El texto pretende servir de *input* para la introducción del presente de los verbos regulares terminados en *-er*:

Profesora: Felipe, ¿comes algo?

Felipe: No, no como nada (ibíd.: 36)

De forma similar se presenta el *input* en *¡Apúntate!* (Balser *et al.*, 2012: 45 y 47) en un diálogo y en un ejercicio:

¡Hola chicos! ¿De qué habláis? ¿De vuestros deberes?

No, papá, buscamos un regalo para nuestro amigo.

¡Hola chicas! ¿De qué habláis? De vuestro colegio, ¿verdad?

No, estudiamos para el examen./No, aprendemos

el vocabulario para mañana.

Incluso en ejercicios que tradicionalmente se utilizan para practicar la forma de *estar* + gerundio (una imagen de un parque en la que se observan personas realizando diversas actividades) se exhorta al uso del presente de indicativo:

«Formula preguntas como en el ejemplo y utiliza <que>. Tu compañero contesta. ¿Cómo se llama el chico que lee el libro?» (ibíd.: 113).

La posposición de la perífrasis estar + gerundio a la segunda mitad de los manuales escolares parece estar muy generalizada, pues se observa también en *Encuentros* (Marín Amann *et al.*, 2010): por ejemplo en una tienda de ropa el vendedor recibe a los protagonistas con «Hola, chicos, ¿qué buscáis?» (ibíd.: 88); en el mismo manual, al introducir la forma de presente regular de los verbos en -ar:

—*Hola, chicas, ¿qué buscáis?*

—*Yo busco mi libro de Historia* (ibíd.:16).

Y en un chat de internet «Capitándiego» escribe:

Hola. Roberto y yo preparamos los deberes para mañana y claro escribimos mensajes... Y tú, ¿qué tal? (ibíd.: 19).

Lo mismo ocurre en *Línea Verde*, donde se puede interpretar que los protagonistas pasan cada año las vacaciones en el mismo sitio, cuando lo que se quiere decir es que lo están haciendo este año:

—*¿Vosotros sois de Rosas?*

—*Yo sí, pero ellos no. Son de Valladolid y pasan las vacaciones en Rosas* (Bade *et al.*, 2006b: 19).

También en *Línea verde* y en *Línea amarilla* encontramos este diálogo:

Cristina: Claro, tú comprendes alemán y por eso comprendes a los alemanes. Oye, ¿qué haces? ¿Pasa algo?

Mario: Busco un papel con una dirección (Bip, bip, bip. Es el móvil de Mario.) Ah mi móvil. Espero un mensaje.

Cristina: Esperas a Laura, ¿verdad? ¿Por qué no contestas tu móvil?

Mario: Cristina, ¡por favor! No contesto porque busco mi móvil también (ibíd.: 30 y Bade *et al.*, 2006a: 46).

O en *Contigo*:

—¿Por qué no llamas a tus amigos?

—*Nooooo, están en el cole... Ahora hacen ejercicios de inglés...* (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 36)

En *Línea amarilla* (Bade *et al.*, 2006) bajo una foto de una chica que está buscando algo en su mochila aparece la pregunta «¿Qué busca la chica?» (Bade *et al.*, 2006a: 19) y se comenta la imagen de una chica que está escuchando música con unos auriculares con «Cristina escucha un cedé de su grupo favorito» (ibíd.). En el ejercicio siguiente de la misma página aparece el presente, pero en su vertiente de habitualidad: «¿Qué hacéis en las vacaciones? *Ejemplo: En las vacaciones nado en el mar y tomo el sol en la playa. No trabajo*». Lo importante es, por tanto, según el manual, introducir el tiempo gramatical que debe ser tratado, independientemente de si su uso es adecuado o no. Es más, otro ejercicio invita a las y los aprendices a «completar con la forma correcta de los verbos» (presente de indicativo):

1. [Una chica hablando al teléfono en la playa] Sí mamá (tomar) el sol y (escuchar) música. Pablo (nadar) en el mar y Mario (comprar) helados.
2. [Una imagen con dos chicos y una chica hablando entre ellos en la playa] (*llegar*) los chicos (ibíd.: 21).

Otro diálogo del mismo manual insiste en el uso gramatical del presente de indicativo para expresar acciones que ocurren en el momento:

—*Esperas a Laura, ¿verdad? ¿Por qué no contestas a tu móvil?*

—*Cristina, ¡por favor! No contesto, porque busco mi móvil también.*

—*Mario, es mamá. Te busca* (ibíd.: 46).

En cambio, en la última lección del libro el diálogo inicial (ibíd.: 137) está repleto de presentes a base de estar + gerundio porque es cuando se introduce esta perífrasis.

Otra muestra de *Línea amarilla* es un diálogo de unos treinta turnos de palabra en el que se habla de intenciones y planes futuros y en el que se utiliza únicamente el presente de indicativo (ibíd.: 54) ya que todavía no se ha introducido la perífrasis de futuro formada por ir + infinitivo.

En *¡Vamos! ¡Adelante!* (Arriagada *et al.*, 2014: 65) una entrada de un chat entre amigos «En casa los chicos chatean sobre su primer día de colegio» muestra la artificialidad creada con el propósito de incluir a modo de *input* el verbo gustar:

Chile15: ¡Hola, chicos! ¿Qué tal el primer día de colegio? ¡Qué rollo! Creo que el colegio es muy aburrido. No me gustan los deberes y tampoco los exámenes. Solo me gusta la Expresión Plástica. Me gusta dibujar y me gustan los libros de animales. Me gustan mucho los animales, pero no tengo mascota: Mi padre no permite animales en casa, porque nuestra casa es pequeña. ¡Hasta luego!

En la lección introductoria de *Contigo* se presenta el *input* «me llamo» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016) para presentarse y se practica; en cambio en la lección siguiente se introduce el verbo ser para la misma acción («Yo soy Javier Fernández») para presentarse y en un ejercicio se exhorta a practicar este enunciado con el verbo ser (ibíd.: 20, 21). Más adelante, en un diálogo (ibíd.: 36) no se utilizan los pronombres personales de objeto indirecto ni la perífrasis de presente porque la programación los deja para más tarde; se trata del inicio de un chat de un chico que está en su casa:

—*¿Qué hago? Estoy enfermo y no puedo charlar con mis amigos.
¿Podéis ayudar? ¡Qué aburrido!*
[...]
—*Por qué no llamas a tus amigos?*
—*Noooo, están en el cole... Ahora hacen ejercicios de inglés...*
[...]
—*También estoy enferma. Hoy sólo la música puede ayudar...*
[...]

- Tú eres el chico con [sic] el perro, ¿no? Siempre estás en el parque Abelardo Sánchez con Berni. ¿Qué hace Berni ahora?*
- ¡Hola Carmen! Berni es muy simpático. Él también está enfermo cuando yo estoy enfermo. Está en el cesto en [sic] mi habitación y también está aburrido.*

Otro ejemplo de carencia de uso de los pronombres de objeto indirecto para la construcción del *input* en el que deben aparecer las formas del presente de indicativo también lo ofrece *Contigo* (ibíd.: 39). En este caso el contexto es la consulta de un médico que habla con su paciente (un niño) al que pregunta «¿qué pasa?» (en vez de «¿qué te pasa?»). Más adelante (ibíd.: 120), en otro diálogo con un médico, este pregunta «¿Qué te pasa?» pues los pronombres de objeto indirecto ya se han introducido.

El mismo manual, en la lección dedicada a introducir la forma de presente de los verbos que presentan diptongación, ofrece el siguiente texto, que insiste en la repetición de verbos con cambio vocálico en su raíz en el presente (ibíd.: 42):

Javier tiene un perro, Berni. Él quiere mucho a Berni y piensa mucho en él. Berni es un buen perro. Los perros a veces muerden, pero Berni no muerde nunca. Javier juega mucho con Berni y a veces pregunta a sus amigos: «¿Vosotros también queréis jugar con mi perro?» Y sí, nosotros también queremos jugar con él.²²²

Las repeticiones innecesarias para introducir e insistir en una estructura gramatical determinada también están a la orden del día²²³. En *Puente al español* (Feist, 2012: 86), por ejemplo, encontramos en un diálogo:

222 Malinowski Rubio (2000: 426) señala con respecto al *input* aportado por los libros de texto de español como lengua extranjera que «el uso inadecuado de pronombres personales [...] deriva del método de aprendizaje por repetición que, conscientemente o no, se introduce».

223 Según Malinowski Rubio (2000: 425) «entre los defectos más comunes que aparecen desde el punto de vista de la lengua encontramos [...] la repetición de la pregunta en la respuesta. Esto, como método didáctico que presume que la repetición ayuda en el aprendizaje, es utilizado también en gran número de manuales españoles».

Celia: [...] Iker, ¿qué te parece esta camiseta verde de aquí? Es más bonita que aquella roja, ¿no?

Iker: Sí, esta camiseta es mucho mejor que la roja que está en el escaparate.

Además de presentar un *input* inadecuado a la realidad, muchas veces se exige que se mimeticen estas reiteraciones con el peligro de interiorizarlas. El caso más conocido es el de las repeticiones parciales de enunciados presentados en el primer turno de palabra en el segundo para reaccionar al primero²²⁴. En *¡Vamos! ¡Adelante!* (Arraigada *et al.*, 2006: 120) se da como ejemplo para la realización de un ejercicio:

A: ¿Cómo se llama el chico que lleva una camiseta azul y que está viendo la tele?

B: El chico que lleva una camiseta azul y que está viendo la tele se llama...

El manual *¿Qué pasa?* (Martos Villa *et al.*, 2007: 35) adiestra a los y las aprendientes de tal manera:

En parejas preguntad por las cosas en el dibujo y contestad.

Ejemplo: ¿Qué hay en la mesa?

En la mesa hay un estuche.

En parejas mirad vuestra clase. Preguntad y contestad:

Ejemplo: ¿Qué hay en la pared?

En la pared hay una pizarra.

224 Parece ser que esta es una tradición muy arraigada en el discurso de la clase de idiomas. Incluso un diálogo ofrecido en *¿Qué pasa?* lo atestigua (Martos Villa *et al.*, 2007):

«Profesora: Muy bien, y ahora tu nombre, pero más alto.

Omar: Omar.

Profesora: No, hombre. La frase completa.

Omar: Ich heiÙe Omar.

Profesora: ¡Fenomenal!»

Continuando con el mismo libro de texto (ibíd.: 64) se invita al alumnado a producir por escrito enunciados que incluyen repeticiones parciales de los contenidos en la pregunta en forma de monólogos:

Pregunta por el horario de Lucía. Escribe las preguntas y las respuestas en tu cuaderno.

*Ejemplo: ¿Cuántas horas de geografía e historia tiene Lucía a la semana?
Tiene tres horas de geografía e historia.*

Otro ejercicio similar lo encontramos en *Línea verde* (Bade et al., 2006b: 122):

En parejas leed las fechas y preguntad como en el ejemplo.

*Ejemplos: ¿Qué día celebran los españoles los Reyes Magos?
Celebran los Reyes Magos el seis de enero.*

O, también en la misma obra (ibíd.:15):

Ejemplo: ¿Qué es “la ola” en alemán?

La ola, en alemán, es “die Welle”.

En *Línea amarilla* (Bade et al., 2006a: 47) las y los aprendices deben producir lo siguiente:

Escribid cinco preguntas como en el ejemplo (y las respuestas)

Ejemplo:

—*Laura y Lukas, ¿escribís un mensaje a Ana Lucía?*

—*No, no escribimos un mensaje a Ana Lucía. Pablo escribe el mensaje.*

—*Laura, ¿comprendes...?*

Para ello se ofrecen una serie de nombres propios y una lista con diez verbos.

Otro ejemplo de la misma tipología de ejercicios productivos es el siguiente (ibíd.: 121):

Cristina habla con sus padres y Mario. Completad las respuestas como en el ejemplo.

Ejemplo:

Cristina: ¿Os puedo preguntar algo?

Mario y los padres: Sí, claro, nos puedes preguntar algo.

No es que no se deba enseñar a no producir tales repeticiones. Se enseñarán cuando sean adecuadas a un contexto determinado. Matte Bon (2004: 818) afirma que si enseña a las y los aprendices a reaccionar ante la pregunta «¿Quieres un cigarrillo?» con respuestas como «Sí, lo quiero» o «No, no lo quiero», «no es difícil imaginar las reacciones que producirían estas respuestas en la realidad»: se interpretarían como mínimo como signo de descortesía y provocarían una distorsión en el mantenimiento de la comunicación que incluso podría afectar a la relación entre los interlocutores, y ello, sin que el emisor fuera consciente de ello.

La repetición innecesaria (la no exigida por el contexto) enseña a los y las estudiantes a ser antipáticos (p.ej. ¿Cómo te llamas? Me llamo Pepito. ¿Cuántos años tienes? Tengo doce años. ¿Dónde vives? Vivo en Madrid) La repetición verbal, el no tematizar lo que dice el o la primera hablante y el responder sin plantear a su vez preguntas se hace en muy pocas ocasiones (p.ej. en interrogatorios policiales o cuando se quiere mostrar a alguien la inapetencia de continuar la interacción). La artificiosidad de la repetición de este tipo de estructuras tiene como finalidad una práctica puramente gramatical en detrimento de la práctica pragmática.

5. *Input* y autenticidad

«Con estos iba ensartando otros disparates, todos al modo de los que sus libros le habían enseñado, imitando en cuanto podía su lenguaje.»

(Cervantes, 1605/1979: 23)

Gießing (2003: 93) critica la posición de aquellos y aquellas que defienden la progresión gramatical tradicional y la justifican con la inclusión de situaciones comunicativas concretas que requieren el uso y la práctica de la gramática presentada²²⁵. Este mismo autor (ibíd.: 92) cuestiona la relevancia de estas «situaciones» presentadas en los libros de texto argumentando la falta de autenticidad²²⁶ (cf. ítem Usó Juan, 2007: 225) de unas prácticas comunicativas basadas en textos «fabricados» desprovistos de naturalidad: «Unfortunately, the materials may misrepresent the target language culture and its practices. All too often they are not based on naturally occurring language. Consequently, the rules of speaking or politeness norms may be distorted» (LoCastro, 2003: 316).

Una de las causas principales de la falta de autenticidad en diálogos, juegos de rol, textos e información de otro tipo en el libro de texto viene dada por el constante intento de incorporar la progresión gramatical a los mismos²²⁷ (cf. Gießing, 2003: 91; Neuner, 1995: 292).

225 Por ejemplo, como suponen Bade *et al.* (2009: 186) al afirmar que en los manuales las estructuras gramaticales y el vocabulario se supeditan a las situaciones de comunicación relevante. Los mismos autores y autoras comentan de forma optimista a continuación que «auch wenn die funktionale Zuordnung von Wortschatz und Grammatik zu kommunikativen Intentionen und Alltagssituationen nicht immer optimal gelingt und die grammatische Progression hinter der kommunikativen Progression nicht immer so zurücktritt, wie der kommunikative Ansatz es verlangt, ist in aktuellen Lehrwerken für den Spanischunterricht das Bemühen um eine lernerorientierte, Schülerinteressen und altersadäquate Kommunikationsszenarien vorwegnehmende Strukturierung der Inhalte und sprachlichen Formen deutlich zu erkennen» (ibíd.: 187).

226 Según Keim (1998: 163) son textos auténticos los que «nicht eigens für Lehrzwecke von Muttersprachlern erzeugt worden sind und unverändert d. h. in ihrem natürlichen Kontext, im Unterricht eingesetzt werden».

227 Prueba de ello es justamente –en los manuales escolares de corte más moderno– la inclusión de textos auténticos por ejemplo al final de la lección, pero con carácter facultativo, es decir, que no entran

Ares Ares (2006: 13) hace referencia a la abundancia de enunciados descontextualizados para exponer estructuras sintácticas en los manuales de español como lengua extranjera que se han venido publicando y la irrealidad de los diálogos para forzar la inserción de construcciones lingüísticas concretas: textos que «podrían servir muy bien como guiones para el teatro del absurdo de Ionesco». Widdowson (1982: 211) calificó los diálogos de los libros de texto como «farcical distortions» o «cretinous conversations» y a sus personajes como «stereotypic dummies, humanoid mouthing sentence patters». Es más, Ishihara y Cohen (2010: 153) proponen los diálogos del libro de texto como fuente de inadecuaciones pragmáticas para que el alumnado las trabaje y sugiera enunciados, estrategias o comportamientos más adecuados, y Malinowski Rubio (2000: 429) nombra, entre los defectos más comunes de los manuales de español como lengua extranjera, la creación de imágenes artificiales sobre la realidad española a través de diálogos que sugieren ideas falsas de las costumbres y normas sociales que inducen a un uso inadecuado de la lengua.

En los manuales para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera que corrientemente se usan en las escuelas alemanas se pueden encontrar muchas muestras de lengua que no se corresponden con su uso real ya sea por razones de forma o de contenido. A continuación, ofrecemos unos cuantos ejemplos:

- (1) *Raquel: ¡Hola Celia!*
Celia: ¡Hola Raquel! Este es el chico nuevo de Buena Onda.
Raquel: ¡Ah! Tú eres Iker, ¿no?
Iker: Sí, soy Iker, ¿qué tal?
Raquel: Bien, y tú, ¿de dónde eres?
Iker: Soy de San Sebastián. Y vosotras sois de Madrid, ¿no?
Raquel: Sí, somos de Madrid.
Iker: ¿Y quiénes son los locutores de Latinoamérica?
Celia: Pues, son, por ejemplo, Paulina y Gilberto.
Raquel: Sí, Paulina es de México y Gilberto es de Colombia.

dentro de ciertos parámetros susceptibles de ser considerados por las autoridades educativas, por ejemplo, no se computa el número de elementos léxicos nuevos por lección o el uso de elementos gramaticales no tematizados con anterioridad.

Iker: Ah, muy bien (Feist et al., 2012: 19).

(2) *Mario: ¿Tomamos un helado?*

Laura: Mmmh, los helados me gustan mucho.

Cristina: A mí también.

Pablo: Bien, entonces... ¿compráis vosotras los helados?

Cristina: ¿Por qué nosotras?

Mario: Porque nosotros trabajamos.

Laura: ¿Trabajáis?

*Mario: Sí, sí. Pablo y yo somos los profesores
de español de Lukas. ¿Verdad, Lukas?*

Lukas: Sí (Bade et al., 2006: 19).

(3) —*Hola, Me llamo María*

—*¿Tú cómo te llamas?*

—*Juan. ¿De dónde eres?*

—*De Madrid. ¿Y tú?*

—*De Barcelona*

—*¿Cuántos años tienes?*

—*Catorce.*

—*¡Adiós!*

—*¡Nos vemos! (Klink y Willenbrink, 2010: 18).*

(4) *Mario: Oye, Toni, ¿puedes salir esta noche?*

Toni: Sí, claro. Puedo ir al cine o al teatro.

Mario: ¿Al cine? ¿Qué película hay?

Toni: No sé. Vamos a ver la cartelera

Mario: Mira, aquí hay una de Almodóvar, «Todo sobre mi madre».

Toni: Sí, muy bien. ¿Crees que Aurora puede ir con nosotros?

Mario: Sí, creo que sí. ¿Puedes hablar tú por teléfono con ella?

*Toni: Más tarde, ahora no puedo, tengo que volver a clase. Hasta luego
(Conejo López-Lago, 2010: 70).*

- (5) —*Hola, ¿qué tal?*
 —*Yo, muy bien. Y tú, ¿cómo estás?*
 —*Bien, gracias.*
 —*Bueno, ¡hasta luego!*
 —*¡Hasta mañana!* (Cuevas Alcañiz et al., 2016: 15).
- (6) *Miguel: Oye, ¿cómo se llama la profesora de francés?*
Javier: Ella es la señora Palomar.
Miguel: ¿Y tú? ¿Cómo te llamas?
Javier: Yo soy Javier. Y tú eres el nuevo compañero, ¿no?
Miguel: Sí, me llamo Miguel.
Javier: Oye, ¿te gusta el fútbol, Miguel? A mí y a mis amigos nos gusta mucho.
Miguel: ¡Sí, a mí también!
Javier: ¿Tienes ganas de ir con nosotros a ver un partido el sábado?
Miguel: ¿Con vosotros? ¡Sí, claro!
Javier: Muy bien, nos vemos el sábado (ibíd., 2016: 60).
- (7) *Javi: ¿Tú aprendes baile español?*
Elena: Sí, Javi, yo. ¿Y qué?
Javi: Vale, vale...
Esteban: Oye Javi, y tú ¿dónde vives?
Javi: Pues por aquí cerca, en la calle Ciudad Real. En la esquina hay una hamburguesería. A veces comemos allí.
Elena: ¿Qué? ¿A veces coméis allí? ¿A veces?
Javi: Pues sí, Elena, a veces. ¿Y qué?
Sarah: Chicos, ¡basta ya! Esteban, tú vives en la calle Juanito Santero, ¿verdad?
Esteban: Sí, y allí hay un estadio.
Sarah: Claro, es el estadio de Alicante.
Esteban: Y vosotros, ¿dónde vivís?
Sarah: Vivimos en la calle Pintor Gisbert. Allí, en el cibercafé, leo revistas en alemán y escribo e-mails. Ah, y también hay una panadería, la panadería de papá.

Elena: Y aquí en la Plaza de San Blas hay una heladería, ¿ves? ¿Tomamos un helado?

Javi: ¡Sí, yo sí! Y en la heladería también hay horchata.

Esteban: ¡Qué rico! (Balsler et al., 2012: 23).

Los extractos anteriores muestran un alto nivel de artificialidad discursiva. Fijémonos en las repeticiones innecesarias de 1 (*Sí, soy Iker; Soy de San Sebastián; Sí, somos de Madrid*), 3 (*Puedo ir ...*), 6 (*Ella es la señora Palomar; Yo soy Javier; nos gusta mucho*) y 7 (*Vivimos en la calle ...*), en las despedidas bruscas y secas que no siguen un guion hispano de 3, 5 y 6 (cf. II.1.4.3.4 de este trabajo), la no diferenciación de ser y llamarse (cf. II.1.4.3.3) de 6 o la no consideración de *¿qué tal?* como parte del saludo (cf. II.1.4.3.2) de 1 y 5.

Concretamente, vemos cómo en el fragmento 2 la reacción de Laura a la sugerencia de Mario de tomar un helado (los helados me gustan mucho) resulta artificiosa. Tal respuesta en un contexto real se interpretaría como la exigencia a una inferencia siguiendo la máxima de información de Grice. La escasa naturalidad del diálogo se acrecienta con la utilización del presente de indicativo (*trabajamos/trabajáis*) que denota habitualidad y que, por su uso en el contexto, acarrea un discurso difícil de comprender (las chicas deben pagar los helados porque los chicos trabajan). El asentimiento final de Lukas con un simple *sí* no es común en tal contexto.

El diálogo 3 se asemejaría para un nativo hispano a un interrogatorio. La despedida final resultaría un tanto ridícula o divertida en contextos normales o podría incluso ser la ilocución a un estado excepcional del enunciante (prisa o timidez, entre otros). El mismo estilo refleja el fragmento 5.

En 4 nos sorprende la reacción de Toni a la pregunta de si puede salir. La pregunta *¿qué película hay?* sugiere que la existencia de un solo cine, hecho que resta coherencia al enunciado “aquí hay una de Almodóvar”. La reacción de Toni (*Sí, muy bien*) sin ningún tipo de comentario no encaja con los guiones de aceptación de propuestas del español (cf. II.1.4.3.9 de este trabajo).

El diálogo 7 se inicia con una pregunta en presente de indicativo, donde lo natural sería hacerla con una perífrasis de presente con el verbo *estar*. La máxima de información también transgrede (*A veces comemos allí; y allí hay un estadio; allí en el cibercafé, leo revistas en alemán y escribo e-mails. Ah, y*

también hay una panadería, la panadería de papá; Y en la heladería también hay horchata.) La reacción final de Esteban (*¡Qué rico!*) no resulta apropiada ni contextualmente ni se ajusta a un lenguaje juvenil real.

Como texto para una foto en la que se ve una habitación en la que una cama está enfrente de la puerta, al lado del escritorio y en la que los objetos están rotulados con el nombre se ofrece: «Ésta es mi habitación: la cama está enfrente de la puerta, al lado del escritorio» (ibíd.: 30).

Porroche Ballesteros (1998) justifica en su análisis la necesidad de la utilización de materiales auténticos en la clase de español como lengua extranjera e Ishihara y Cohen (2010: 208) argumentan que para asegurar la autenticidad que se presenta en los materiales son necesarias muestras naturales y espontáneas de lengua, y, en casos esporádicos, de textos elaborados o modificados basados en información empírica²²⁸. Börner *et al.* (2011: 37 y 43) destacan la autenticidad como principio clave para la elaboración de materiales y califican como cualitativo aquel libro de texto que no ofrece textos artificiales contruidos a base a fenómenos gramaticales concretos sino textos auténticos que atiendan al significado y supongan un reto para el o la aprendiz y para su aprendizaje autónomo. Vellenga (2004: 2), citando a Bardovi-Harlig (2001), especifica que hay que admitir que en general los manuales no proporcionan una fuente fidedigna de *input* pragmático a las y los aprendices de lenguas extranjeras y critica la omisión o desconsideración de muestras auténticas de lengua en los libros de texto, así como su poca proximidad a lo mostrado por los estudios de análisis de conversación. Las muestras de lengua de los manuales de español como lengua extranjera para el ámbito escolar no consiguen plasmar de forma apropiada las normas conversacionales de las prácticas comunicativas de la lengua meta, puesto que la práctica de incluir material auténtico, pese a muchos intentos, todavía no ha tenido lugar de forma sistemática (cf. Sommerfeld, 2011: 91).

It is only when spontaneous speech is captured in authentic data for language materials that we may begin to teach the underlying strategies of speech behavior. Only through materials that reflect how we really

228 Los mismos autores se quejan de que en los materiales puestos a disposición del mercado actual «empirically based information is rarely used as the source for instructional materials in L2 pragmatics» (ibíd.: 146).

speak, rather than how we think we speak, will language learners receive an accurate account of the rules of speaking in a second or foreign language (Boxer, 2003: 50).

Cathcart (1989: 106) mencionando a Auerbach y Burgess (1985) señalaba ya hace más de dos décadas que la simplificación de la lengua conlleva a una presentación irreal de las situaciones presentadas en los libros de texto y ello a desorientar a las y los aprendices en lugar de ayudarlos a poder aprender a solucionar con éxito tareas lingüísticas cotidianas. Incluso a la hora de seleccionar actos de habla o funciones era práctica normal en los primeros momentos del enfoque comunicativo con su método nocionalfuncional encontrar en los libros de texto estos elementos de manera aislada de su contexto adecuado. Su proceso de selección se basaba en irlos tomando de un «banco de datos» de actos de habla con sus respectivos repertorios de exponentes. En general, el lenguaje que se usaba en la construcción de diálogos para los libros de texto difería de los reales por su carencia de oralidad (oraciones sin finalizar, falsos principios, interrupciones, redundancias, repeticiones, largas explicaciones, etc.), por su exageración de la cortesía, por su discrepancia con situaciones auténticas, por la divergencia de los exponentes usados con los que de hecho se utilizan en la mayoría de los casos (cf. Williams, 1988: 46–51). De hecho, excepto en los libros de texto nocionalfuncionales (p. ej. *Para empezar* y *Esto funciona*²²⁹), los libros de texto no llegaban a la idea de acto de habla o funciones y exponentes, simplemente se construían diálogos o los famosos “*Lektionstexte*” (un género textual típico de los libros de texto escolares) basándose no en exponentes, sino en las estructuras gramaticales que se querían introducir. Parece que ello no ha cambiado en el mercado del libro escolar. En los ejemplos que se presentan a continuación, los dos primeros se centran en el verbo gustar y los pronombres de objeto indirecto, el tercero en el verbo estar y en el presente de indicativo, y el cuarto en las formas del comparativo y superlativo.

229 Martín Peris *et al.* (1983; 1985), comercializados en Alemania bajo el nombre de *Spanisch Aktiv* por la editorial Klett.

- ¡Hola chicas! ¿A vosotras os gusta ir al cine y al museo?
 —A nosotras nos gusta el cine, pero no nos gustan mucho los museos.
 —¿No? A mí me gustan las dos cosas.
 —Vale. A todas nosotras nos gustan las películas (Feist et al., 2012: 49).

*Pablo: Me gusta el deporte. El surf, el tenis, el fútbol: ¡genial!
 También me gusta escuchar música.
 Laura, ¿te gusta el deporte?*

Laura: Sí, a mí también me gusta el deporte, pero no me gusta el fútbol. También me gustan los pueblos de la Costa Brava... y me gustan los helados: ¡¡mmmmh!! (Bade et al., 2006a: 18).

Alba: Hola, Florian, ¿dónde estás?

Florian: Estoy en casa. Estudio inglés.

Alba: Aahhh, Florian. Mira, Maite y yo estamos en una heladería muy bonita.

Florian: ¿Y Marcos? ¿Dónde está?

Alba: Marcos y sus amigos están en el parque.

Florian: ¿Y vosotras estáis en la heladería de la calle Fuencarral?

Alba: Sí, pero en la calle Fuencarral hay dos heladerías. Nosotras estamos en la heladería Portofino, enfrente de la farmacia.

Florian: ¡Hasta luego! (Arriagada et al., 2014: 40).

Vendedor: Mira, los pepinos están muy ricos hoy. Son los mejores y los más frescos que hay. ¿Y qué tomates quieres?

Celia: Prefiero los más pequeños. Uff, no sé. Los más ricos.

Vendedor: Los pequeños están tan buenos como los grandes, pero están un poco más dulces. Toma, guapa, uno para ti y otro para tu mejor amigo.

Celia: Mmmh, están muuuy dulces. Entonces ponme un kilo y medio de los pequeños.

Vendedor: Ya ves, tenemos los mejores tomates de Madrid (Feist et al., 2012: 90).

Aunque ha habido grandes cambios desde entonces, parece ser que los libros de texto producidos que respetan la autenticidad del *input* son pocos. De hecho, el *input* confeccionado para los libros de texto escolares de español como lengua extranjera se basa en la intuición de las autoras y autores y no es fruto de un estudio empírico, y no muestra, por tanto, la manera en que los hablantes se comunican de verdad (cf. LoCastro, 2003: 262; Nicholas, 2015: 384; Schmidt, 1993: 22). Por regla general las autoras y autores de materiales de español como lengua extranjera para el contexto escolar son profesionales de la lengua que, por un lado, están fuertemente influenciados por una tradición determinada que tiene poco en cuenta aspectos pragmatidácticos y que trata de encorsetar elementos gramáticos y léxicos exigidos por el currículo en el *input*, y, por otro lado, lo están también por las editoriales y, por ende, por las exigencias del mercado²³⁰. Siguen, en este sentido, vigentes tanto la afirmación de Sorace (1988: 172) «When linguists use themselves as main informant (producing <the theory and the data at the same time> as Labov puts it) there cannot be any guarantee that judgments are not influenced by theoretical expectations»; como la de Williams (1988: 53) «Working on educated guesswork or hunches when writing dialogues and transactions for course books or when selecting language to teach is highly questionable».

Long (2003: 26–27) ve tan desacertada la aplicación de textos auténticos o genuinos como la de textos simplificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Critica en la utilización de textos auténticos para estudiantes principiantes o intermedios la exposición a enormes cantidades de léxico y estructuras morfosintácticas complejas sin la aportación de recursos o “muletas” que compensen y faciliten la comprensión. Propone añadir al material auténtico redundancia y regularidad: a este tipo de texto lo denomina elaborado. No obstante, hay que señalar que la visión de Long se centra en el aprendizaje de la competencia lingüística y no de la pragmática.

Según Keim (1998: 163) la autenticidad dentro de la enseñanza de lengua extranjera se puede plantear de dos maneras: a. se pretende que los textos

230 Aunque la intuición a la hora de elaborar materiales también está presente en el ámbito de la enseñanza de idiomas para adultos, las intuiciones lingüísticas que se dan en el contexto escolar no están tan influidas por análisis de corte más comunicativo como lo puedan estar en el universitario, donde –sin dejar de ser intuiciones– se tengan más en consideración cuestiones de tipo pragmático.

sean auténticos para que las y los alumnos produzcan lo más auténticamente posible (*input = output*) o b. se pretende que los textos sean un pretexto para que la comunicación sea lo más auténtica posible en el aula. En este último caso, no obstante, la falta de contextualización o la «particularidad» de sus características son tan poco naturales que lo único que pueden hacer las y los aprendices con ellos es memorizarlos (cf. Richards, 2006: 14). Quizás, como aconsejan Calderón Campos y García Godoy (1993: 141), la elaboración del *input* debe radicar entre la contextualización y la conceptualización: «ni textos desvirtuados por el afán de memorizar una estructura sintáctica [...], ni tampoco transcripciones de conversaciones espontáneas, cuya eficacia didáctica nos parece cuestionable». La inclusión sistemática de elementos pragmáticos basados tanto en la etnografía lingüística como en la didáctica de la pragmática constituye la solución a este dilema. Se trata de utilizar en lo posible textos reales o de, a no ser posible por razones didácticas –o prácticas–, elaborarlos no por intuición, sino basándose en conocimientos provenientes de los estudios teóricos o empíricos realizados hasta el momento, especialmente los dedicados al estudio de corpus desde el punto de vista pragmático, es decir, teniendo en cuenta un análisis que integre tanto el contexto (evento) o el esquema cognitivo (marco, guion, par adyacente) en el que se suceden fenómenos pragmáticos como su número (lectura horizontal y lectura vertical) (cf. Rühlemann y Aijmer, 2015: 1–13).

En el proceso de integración de contenidos no habrá que dejar de lado el elemento contrastivo, es decir, en la selección del material no solo se considerará la progresión pragmática sino también el carácter contrastivo-intersectivo de la lengua cultura meta y la L1 (cf. Coperías Aguilar, 2007: 73; Müller-Jacquier, 1999: 6, 23; Skopinskaja, 2003: 54). De hecho, una de las vías en que se transmite la cultura en los libros de texto de lengua extranjera es, aparte de los conocimientos de cultura y civilización y de las creencias, valores y actitudes interculturales, los conocimientos sobre cómo utilizar la lengua cultura de una comunidad de habla para afrontar el día a día en la misma. El tratamiento de estos saberes por parte de los manuales debería incluir el análisis, la comparación y el contraste (cf. Coperías Aguilar, 2007: 73; Derenowski, 2011: 274–275).

El libro de texto proporciona la forma primaria de *input* lingüístico y cultural –quizá la única– en la clase de idiomas, especialmente el *input* escrito (cf. Martínez Flor y Usó Juan, 2010: 424; Peiying, 2007: 109; Weier, 2005: 10).

Según la ya mencionada encuesta de Bohnensteffen (2011: 127) el 70% del profesorado se muestra descontento con los textos de los manuales con los que trabajan. Entre otros, se quejan de la poca actualidad, artificialidad²³¹ y la poca adecuación a la realidad del alumnado, sobre todo en lo que concierne los actos de habla y el discurso en el gran número de diálogos²³² que se presentan. Lo mínimo que se puede esperar de un libro de texto de lengua extranjera es precisamente compensar la falta de inmersión introduciendo un *input* que muestre las estrategias comunicativas, las reglas de la toma de turno y de intervención, las formas de reaccionar en la lenguacultura meta, así como la integración de diálogos que desvelen las divergencias y similitudes de la cultura meta y de la del país en que se estudia (cf. Windmüller, 2010: 15). Sin una muestra auténtica de la lenguacultura en la que el alumnado perciba explícita o implícitamente todas las reglas o normas que rigen la comunicación en la lengua meta, no se puede esperar un aprendizaje de todas las subcompetencias comunicativas, más bien un dominio anómalo de la competencia comunicativa. En este sentido afirma Schäfer (2003:309) que «man wird das nicht alles aus dem Lehrbuch anlasten wollen, aber das Lehrbuch scheint dazu beigetragen, Sprechsituationen erst gar nicht entstehen zu lassen, in denen Sprache wirklich kommunikativ verwendet wird».

Con tal de compensar la presentación estática y descontextualizada de los actos de habla de los libros de texto en forma escrita se han propuesto alternativas que contengan *input* pragmático auténtico, una de las más frecuentes son los materiales audiovisuales como el vídeo o la televisión (Martínez Flor y Usó Juan, 2010: 427–428), aunque lo oportuno sería integrarlos de forma auténtica y comunicativa en los textos de todo manual.

231 Lejos queda la desiderata del Consejo Asesor del Instituto Goethe (1998: 155) del uso exclusivo de textos originales en los libros de texto.

232 Bajo el supuesto de que «moderner Unterricht ist so dialogisch wie möglich» la mayoría de libros de texto alemanes introducen los contenidos de las lecciones casi siempre con un diálogo, no obstante, como bien apuntó el Consejo del Instituto Goethe: «Ein Unterricht ist noch nicht dann dialogisch, wenn die Texte des Lehrwerks dialogisch sind, sondern er wird es erst dann, wenn die Lernenden auf einen Text dialogisch reagieren». Consejo Asesor del Instituto Goethe, 1998: 157). «Los diálogos de los libros de texto en el ámbito escolar distan mucho de la autenticidad, puesto que difieren considerablemente de muchas características como la extensión, los patrones de cambio y toma de turno, la densidad léxica, el número de falsos inicios, las repeticiones, las pausas, la frecuencia de las superposiciones de cierre y el uso de estrategias de vacilación, entre otros» (Usó Juan, 2007: 225).

Una posible explicación de esta falta de modelos auténticos de lengua en los manuales es la intuición en la que se basa el desarrollo de los textos, especialmente cuando se trata de realizaciones de funciones y actos de habla, ignorando investigaciones empíricas y resultando, de este modo, un *input* poco fidedigno (cf. *ibíd.*: 425). La intuición de los autores y autoras unida a las exigencias de un plan de estudios basado, entre otros en la progresión gramatical (aunque se haga hincapié en su «función subordinada» [*«dienenede Funktion»*]) y en un enfoque por competencias que apenas contempla la competencia pragmática, junto al peso de la tradición, hace que apenas se tengan en cuenta los actos de habla adecuados para una situación comunicativa determinada:

Mit der Auswahl der zu vermittelnden sprachlichen Strukturen stellt sich von jeher die inhaltliche Frage, an welchen Themen und anhand welcher Ausschnitte der zielsprachlichen Kultur(en), für welche kommunikativen Situationen die Zielsprache vermittelt werden soll [...]. Diese Frage wurde historisch faktisch vom Zuschnitt der jeweiligen fachdidaktischen Diskussion und dem Bild der Lehrwerkautoren, Lehrpläne usw. von der Zielkultur beantwortet. Lehrwerke transportieren stets ein mehr oder weniger implizites Bild von der Zielkultur und den dort antizipierten Sprechsituationen [...], das realiter mehr über den eigenen Blick auf die Zielkultur offenbart als über diese selbst (Meißner y Bär, 2007: 109).

Si la capacidad de los o las hablantes nativos de tener intuiciones lingüísticas no supone, como afirma Sorace (1988: 170) teniendo en cuenta varios estudios de Bever, un reflejo de su competencia gramatical, podemos asumir con creces que lo mismo ocurre con las intuiciones de carácter pragmático. La competencia intuitiva del o la hablante deriva de facultades caracterizadas por propiedades cognitivas *sui generis* que no son compartidas exclusivamente por la competencia comunicativa, sino muchas veces por otros factores extralingüísticos difíciles de aislar, por lo que fiarse de la competencia intuitiva de una autora o autor «would obviously make no sense [...] as basic data for the purpose of constructing models» (*ibíd.*). Uno de los peligros de basarse en intuiciones de personas nativas para la creación de materiales es el desatinado énfasis que se

da al conocimiento explícito en detrimento del conocimiento tácito de cómo se habla (Boxer, 2003: 50).

Sorace (1988: 171–172) nombra como factores que determinan las intuiciones lingüísticas:

- a) El lugar o contexto en que se presentan (no es lo mismo considerar un enunciado como correcto o apropiado entre amigos que en la preparación de un manual para lengua extranjera). Por lo tanto, los juicios que se puedan dar de forma aislada no son los mismos que los que se hacen por contraste o comparación.
- b) Consideraciones de carácter pragmático, puesto que se tiende, ante la ambigüedad, a seleccionar la lectura que representa la interpretación más frecuente o adecuada y luego se cuestionan las propias conjeturas o suposiciones sobre discursos previos.
- c) La experiencia y formación lingüísticas, ya que cuando lingüistas, especialistas en filología o profesionales en el ámbito de la lingüística aplicada son los o la informantes no existe garantía alguna de que los juicios no se vean influidos por explicaciones teóricas.

Si se crea un diálogo basado en lo que piensa un autor o autora –sin importar que sea nativo o no nativo–, este pasa a ser un ejemplo de uso de la intuición y esta resulta muy cuestionable en cuanto a su fiabilidad, tal como indican Manes y Wolfson (1981: 116) apoyándose en Gumperz y Labov.

Ishihara y Cohen (2010: 38) acentúan la poca naturalidad y el lenguaje rebuscado de los libros de texto como fruto del trabajo de autoras y autores que se guían por sus intuiciones y afirman que ello no favorece en absoluto la producción de muestras pragmáticas de habla; no es de extrañar que expertas como Keim (1998: 162) afirmen que «jeder von uns hat beim Durchblättern eines Lehrwerkes sicher schon einmal gedacht oder laut ausgerufen <So spricht doch kein Mensch!> oder <Diese Situation ist wohl völlig unrealistisch!>». Se puede mantener, por lo tanto, que las presentaciones de lengua (tanto gramaticales como a nivel discursivo o pragmático) suponen un problema, especialmente en el caso de textos inventados donde la intuición se usa para crear y explicar muestras de habla.

Únicamente mediante textos que reflejen el modo real de habla y no la manera en que pensamos que hablamos, recibirá el alumnado una precisa y ajustada comprensión de las reglas de habla en la clase de idiomas extranjeros. Es por ello por lo que los autores y autoras de materiales deberían saberse aprovechar de las adquisiciones más seguras de las investigaciones pragmáticas y del análisis del discurso para facilitar un desarrollo equilibrado de la competencia comunicativa (cf. Boxer y Pickering, 1995: 56; Vez, 2000: 190). Lo que se cree decir no coincide con lo que se dice en realidad. Incluso las intuiciones de los y las hablantes nativos sobre el uso de su propia pragmática no resultan siempre precisas puesto que gran parte del uso lingüístico es inconsciente y automático.

The majority of published textbooks are written on the basis of the curriculum writers' intuitions. Textbook dialogues may at times sound awkward or stilted. Such dialogues are inauthentic in the sense that they do not represent spontaneous pragmatic language as used in natural conversation. Instead, they may reflect idealized examples of common pragmatic routines. Or in other cases they may not necessarily take issues of pragmatics into account or only give them passing attention (Ishihara y Cohen, 2010: 146).

Boxer (2003: 49) lamenta el uso de la intuición de los y las creadoras de materiales al producir textos y la achaca precisamente a su falta de formación en el ámbito del análisis del discurso y de la pragmática; según esta investigadora «the teaching of speech acts should first and foremost be based on information on how these are realized in different speech communities based on capturing spontaneous speech» (ibíd.).

6. Exigencias del mercado

Como se ha visto, uno de los factores que influyen en la configuración de los libros de texto es el mercado editorial, regido por pautas económicas de oferta-demanda (cf. Jürgens, 2009: 306; Leupold, 1999: 138; Neuner, 1995: 293, 1998: 13; Zimmermann, 1999: 250) y este es asimismo, para los y las profesionales de la edición, un producto de consumo:

In der BRD werden Schulbücher von Verlagen hergestellt, die nach marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten arbeiten und deren oberstes Ziel es ist, die von ihnen produzierten Waren –die Lehrwerke– mit möglichst großem Gewinn zu verkaufen. Die Herstellung und der Vertrieb der «Ware Lehrwerk» erfolgt nach Gesetzen, die sich an den Faktoren Wirtschaftlichkeit, Wettbewerb und Werbung orientieren. [...] Der Verlag wird auch diejenigen Märkte besonders berücksichtigen, auf denen die größten Umsätze zu erzielen sind –die Länder mit den höchsten Schülerzahlen wie Nordrhein-Westfalen («Marktführer»). Es kommt auch vor, dass sich Verlage auf die speziellen Anforderungen eines relativ begrenzten Marktes einstellen und auf diesem Markt eine Art Monopolisierung erringen (Neuner, 1998: 19–20).

Las editoriales trabajan en primer lugar orientándose al mercado y luego, tras tener en cuenta todos los factores económicos, tratan de aplicar los resultados de la investigación didáctica. A veces las editoriales, a pesar de ser conscientes de que su producto no se corresponde con los resultados de la investigación didáctica, lo publican de todos modos. Por lo tanto, el mercado solo adoptará principios didácticos innovadores cuando las autoridades así lo requieran (cf. Meißner y Tesch, 2010: 21). Surge así lo que se ha dado en llamar «currículo oculto» (cf. Díaz Gutiérrez, 2014) o lo que Quetz (1999: 22) denomina «plan de estudios secreto», propio de cada libro de texto que funge como vehículo ideológico y que plasma una visión muy concreta con sus propias creencias y valores. No sin motivo apunta Windmüller (2010: 21) a los y las responsables de educación y a la política educativa como obstáculo de una concepción de la

enseñanza-aprendizaje de una lengua en la que los factores lingüísticos y extralingüísticos se estudien sin ningún tipo de disparidad.

El éxito de un libro de texto no reside pues de forma alguna en su concepción didácticometodológica, sino especialmente en el presupuesto publicitario y en la distribución editorial²³³, así como en factores de competencia entre las casas editoras. Es por ello por lo que las grandes editoriales son las que acaban determinando la tipología de material que se aplica:

Eine marktökonomische Perspektive erkennt demgegenüber eine sich selbst verstärkende Machtposition der großen und tradierten Verlage. Sie können die Wahlentscheidungen in den einzelnen Schulen eher zu ihren Gunsten beeinflussen, da ihnen massivere PRInstrumente zur Verfügung stehen: großer Kranz an Begleitmaterialien, mehr personelle Ressourcen, Online- und OfflineWerbung, Informationsveranstaltungen mit Herausgebern/Autoren, Vorstellung des Lehrwerks in den Kollegien, starke Präsenz auf relevanten Kongressen etc. (Thaler, 2011: 23).

7. Tratamiento de la competencia pragmática en los libros de texto de español A1 para el ámbito escolar alemán

Es, pues, una realidad que «por lo general los materiales incluyen contenidos (gramaticales, funcionales, léxicos...) y actividades necesarios para que el alumno se apropie de la competencia lingüística pero se ignoran las explicaciones, los contenidos, las actividades, las tareas enfocadas a la adquisición de la competencia pragmática» (Sánchez Sarmiento, 2005: 589). Y es que, a pesar de la importancia que supone la competencia pragmática y la pragmática en general para cualquier tipo de proceso comunicativo, esta presenta un tratamiento

233 En muchos casos se le envía al profesorado un ejemplar gratuito de la primera edición del libro de texto como material publicitario para su divulgación, en otros se le mandan folletos impresos o en forma digital que dejan mucho que desear a la hora de valorar su aplicación en la clase de español como lengua extranjera (cf. Neuner, 1998: 20).

desmerecido en los libros de texto escolares (cf. García Mata, 2005: 301; Martínez Flor y Usó Juan, 2010: 426; Nicholas, 2015: 383; Vellenga, 2004: 1; Vílchez Tallón, 2006: 38). Barron (2003: 41) afirma que «the main sources of such pragmatic errors have been found to be [...] textbooks» y Peiying (2007: 110–118), tras contrastar varios estudios, indica que la información sobre aspectos pragmáticos y las explicaciones de carácter metapragmático (en concreto: la cortesía, adecuación, formalidad, registro, cultura, fuerza ilocutiva, contexto y el discurso) aparecen de forma muy limitada en los libros de texto tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo.

Específicamente en lo referente a los actos de habla, su tratamiento aparece en los libros de texto de forma muy escasa y, cuando se da, su presentación es muy simple, carente de variedad y no refleja el uso real de la lengua (cf. Martínez Flor y Usó Juan, 2010: 424; Peiying, 2007: 110). Vellenga (2004: 10) indica la falta de exposición metapragmática en relación con los actos de habla en los manuales (cuando aparecen no se hacen referencias a su uso ni a uso contextual), hecho que los hace poco apropiados como modelos de realización. Por su parte, Ruiz de Zarobe (2013: 169) detecta en muchos manuales demasiadas realizaciones por acto de habla. Ello se debe probablemente al afán de transmitir nuevo léxico y nuevas estructuras en detrimento de la naturalidad de la lengua, puesto que unas pocas serían suficientes para ser bien adquiridas y suficientes para comunicarse. Este sobrexceso pragmlingüístico de formas también se hace palpable en el elevado número de ejercicios dedicados a practicar las diferentes formas pragmlingüísticas ofrecidas, sin, por otra parte, ofrecerles ningún tipo de contexto sociocultural (cf. Ishihara y Cohen, 2010: 151; Limberg, 2015: 282). Meier (1997), citada por Martínez Flor y Usó Juan (2010: 426), critica la presentación de las realizaciones de los actos de habla por limitarse a una mera lista de enunciados ordenados de mayor a menor grado de cortesía o por el eje directo/indirecto y no representar más que la concatenación de expresiones típicas del estilo de frases de manuales de aprendizaje de lenguas. Podemos resumir el *statu quo* de los actos de habla en los libros de texto de lengua extranjera o segunda lengua en palabras de Martínez Flor y Usó Juan (2010: 426):

Results showed that metalanguage in textbooks provided the learner with a poor model for pragmatically appropriate speech act realization

and that the treatment of most speech acts was not adequate, since contextual information or metapragmatic discussion was missing in the majority of the activities. In other words, speech acts were presented in isolation and decontextualized, which in itself neglects the acquisition of pragmatics since learners were not taught when it is appropriate to use a particular form depending on contextual variables. In spite of this fact, the way in which these structures are presented has been reported as just being an expanded list of linguistic forms with no mention of the contextual information in which they would be appropriately used.

Con lo dicho hasta ahora se podría pensar que los manuales deben suministrar al alumnado modelos auténticos de cómo se realizan todos los distintos actos de habla. Ello no sería aconsejable, no solo por ser impracticable, ya que no podemos presentar cada una de las posibles situaciones en que las y los aprendices se van a encontrar, sino sobre todo porque no se espera que estos aprendan la lengua memorizando modelos (cf. Bardovi-Harlig, 1996: 31). Lo óptimo sería ofrecer casos representativos que desencadenaran la reflexión y sirvieran como conocimiento almacenado a la hora de enfrentarse a una situación similar (premisas para el fomento de cualquier competencia).

Un problema con el que se encuentra la introducción en los manuales de contenidos que transmitan los conocimientos necesarios para el desarrollo de la competencia pragmática, incluso a un nivel mínimo, viene acrecentado por la densidad de contenidos lingüísticos exigida por los planes de estudio escolares. El personal docente muchas veces carece del tiempo²³⁴ necesario para acabar con su «temario gramatical», por lo que apenas tiene oportunidad de trabajar otras competencias que no sean la lingüística (cf. Elsen y St.-John, 2007: 31 y Nizgorodcew, 2011: 14).

Entweder man geht nach dem Lehrbuch vor oder man tut es nicht! Wer nach dem Lehrbuch vorgeht, muss sehr genau überlegen, auf welche Lektionen zugunsten von alternativen Inhalten verzichtet werden kann,

234 «Wenn einmal authentisches Material anstelle des Lehrbuchs Unterrichtsgegenstand ist, wird dies von den Schülern nach meiner Wahrnehmung zwar meist positiv aufgenommen, provoziert jedoch häufig auch eine Art «schlechtes Gewissen», das eigentlich Wichtige komme zu kurz» (Gießing, 2003: 93).

denn die Lehrbücher sind in der Regel so konzipiert, dass ihre Bearbeitung die Unterrichtsstunden eines ganzen Schuljahrs in Anspruch nimmt. Das Lehrwerk des darauf folgenden Lernjahrs wiederum baut auf den Inhalten des vergangenen auf, so dass die Nichtbearbeitung mancher Seiten zu Lücken und damit zu Schwierigkeiten im nächsten Jahr führen könnte (Gießing, 2003: 92–93).

Es más, un estudio llevado a cabo a nivel internacional por Sercu (2007) muestra cómo muchos profesores y profesoras se quejan de las exigencias del currículo y plan de estudios en cuanto a contenidos gramaticales y a requerimientos de evaluación: hay que preparar al alumnado para unos exámenes finales que hasta ahora se centran en su mayor parte en la competencia lingüística (ibíd.: 32).

It is not difficult to find examples of widely used teaching materials that succeed despite their archaic methodology because they suit the contexts in which they are used. Perhaps teachers and student like them because they are easy to use, they match the exam requirements, or they reflect teachers and learners' intuitions about language learning. On the other hand research-based teaching materials have sometimes been spectacular failures in the marketplace because they failed to consider the role of situational constraints. [...] Educational publication is after all, a business, and the challenge for materials writers is to meet educational objectives and standards while at the same time meeting market requirements (Richards, 2006: 23).

Ishihara y Cohen (2010: 145), en vista del panorama actual de la enseñanza de la competencia pragmática en los libros de texto, ven como única solución practicable facilitarla mediante materiales producidos o modificados por el mismo profesorado (cf. ibíd. Limberg, 2015: 282). No obstante, dada la mencionada falta de tiempo de que disponen los y las docentes, por un lado, y su desconocimiento de dicha competencia en la mayoría de los casos²³⁵ por otra, resulta esta

²³⁵ «Teacher surveys show that teachers seldom bring in outside materials related to pragmatics, and thus, learning pragmatics from textbooks is highly unlikely» (Vellenga, 2004: 1).

una solución poco realista, lo que justifica en mayor medida la conveniencia del uso de materiales ya preparados para enseñar progresivamente la competencia pragmática. Por otra parte, coincidimos con Vílchez Tallón (2006: 38) en que

la enseñanza de contenidos específicamente pragmáticos no debería ser el objetivo aislado de unos materiales complementarios en la enseñanza de E/LE porque dichos contenidos deberían presentarse de forma conjunta e integrada con el resto de los elementos que conforman la lengua: gramática, fonética, semántica, lenguaje no verbal, etc.

En todo caso, es necesario llevar a cabo más investigaciones sobre la incorporación de la didáctica de la competencia pragmática en los libros de texto, especialmente en el campo de los actos de habla, análisis conversacional, de la pragmática contrastiva y de la interlengua así como de la metapragmática. Un manual que propicie la competencia pragmática debe implicar actividades que aumenten la concienciación pragmática, ofrecer información contextual extralingüística para todo tipo de muestra de lengua y proveer la variedad necesaria de formas lingüísticas (pragmalingüística) que capaciten la elección apropiada de un acto de habla a un contexto (sociopragmática), todo ello mediante la exposición a un *input* apropiado –a ser posible auténtico–, brindando oportunidades de prácticas colaborativas y fomentando la reflexión metapragmática: cualquier estudiante de español como lengua extranjera debería aprender cómo enunciar un acto de habla, responder apropiadamente, mantener la cohesión y la coherencia de su conversación y cómo conservar su fluidez discursiva cuando sus recursos lingüísticos le fallen (cf. Boxer, 2003: 49; Martínez Flor y Usó Juan, 2010: 424; Vellenga: 2004: 14).

Otra variable que tener en consideración en la producción de un libro de texto es el enfoque teórico tanto de la lengua como de la didáctica que adoptan las editoriales y que aportan sus autoras y autores. Dependiendo de las convicciones y corrientes didácticolingüísticas del grupo de edición, asesoramiento y autoría, el material tenderá a tener más o menos en consideración aspectos pragmáticocomunicativos o basarse en una progresión que tome como punto de partida los actos de habla y se centre en el enunciado como unidad funcional dentro del proceso comunicativo y de aprendizaje.

Normalmente las editoriales animarán a las autoras y autores a que sigan las corrientes de las últimas investigaciones de la lingüística aplicada²³⁶ si estas no se oponen a lo estipulado por las autoridades pertinentes para, por un lado, aumentar la calidad del producto y, por otro, para hacer pública su tendencia innovadora dentro del mercado²³⁷. En este sentido, la presión que pueden ejercer factores que rigen las leyes del mercado despliega un impulso positivo desde el punto de vista de la calidad de la concepción. Un ejemplo de esto último es el perceptible intento que en la actualidad se está llevando a cabo por muchas editoriales alemanas de incorporar en sus manuales un enfoque basado en el aprendizaje por tareas, uno de los consejos que ofrece el Marco Común de Referencia Europeo. No obstante, muchas veces lo promocionado por la publicidad editorial no refleja la completa realidad: «Glaubt man der Verlagswerbung, so sind mehr oder weniger alle Lehrwerke aktuellen Generation auf die Standards des GeR abgestimmt» (Vielau, 2005: 144). Es más, los principios básicos que se supone deben regir cualquier libro de texto en Alemania en tiempos de un aprendizaje por competencias y de una estandarización propuesta por los distintos ministerios, a saber:

- aprendizaje dialógico;
- dimensión narrativa;
- aprendizaje intercultural;
- aprendizaje basado en la acción;
- orientación al alumnado;
- estructuración por temas y progresión cíclica: tema, tópico, texto, situación, gramática y léxico;
- diferenciación metodológica: diferentes prácticas para diferentes alumnos y alumnas mediante una cadena compuesta por ejercicios, actividades, tareas y proyectos;
- evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación,

236 Por regla general la editorial asigna a un asesor o asesora didáctica perteneciente al campo de la investigación para aconsejar a los autores y autoras y a la redacción (cf. Jürgens, 2009: 306).

237 Un peligro de esta tendencia a «estar al día» en cuestiones didácticas al que aspiran, al menos, *pro forma*, las grandes editoriales es, como indica Thaler (2011: 26), el de adherirse de forma irreflexiva a cualquier corriente que esté de moda. Testimonios de este fenómeno es el tratamiento de conceptos como «clase comunicativa», «aprendizaje por competencias» o, últimamente, el uso –muchas veces inadecuado– que se hace de la «interculturalidad», este último, en detrimento de una posible inclusión del fomento la competencia pragmática en los libros de texto.

no se aplican de forma global y continua en ningún libro de texto escolar dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera (cf. Börner *et al.*, 2011: 35).

Cualquier manual de lengua extranjera debe fomentar el uso eficiente de la lengua mediante su uso, en especial, de las formas lingüísticas apropiadas en el contexto adecuado, para ello debe asimismo promover el desarrollo de todas las competencias comunicativas en mayor o menor medida según los objetivos de la tarea comunicativa (de lo que se quiere aprender a hacer con la lengua). Uno de los objetivos primordiales es impulsar la competencia de naturaleza lingüísticocomunicativa (cf. Sánchez Sarmiento, 2005: 590), es decir, hacer hincapié en las competencias lingüística y extralingüísticas (llámense sociocultural, pragmática, discursiva, estratégica, etc.) no por separado y desmembradamente (p.ej. actividades dirigidas a una sola competencia o subcompetencia), sino de forma holística.

El libro de texto debe asimismo ofrecer un temario que incluya no solo léxico, morfosintaxis, fonología u ortografía, sino también funciones, actos de habla, situaciones (marcos y guiones) y otros contenidos pragmáticos y metapragmáticos como por ejemplo la cortesía, las implicaturas o la pragmática contrastiva. Todo ello del hilo de una progresión que no se oriente preponderantemente por el sistema gramatical (cf. Martínez, 2011: 86), sino que se rija por una progresión que contemple el tratamiento integral de las competencias, como es de esperar de cualquier metodología que lleve el sello de «comunicativa».

El *input* presentado en los textos tanto orales como escritos debe ser variado, auténtico, verosímil y presentar la información contextual extralingüística suficiente²³⁸ para que la o el discente deba –o, como mínimo, pueda– hacer reflexiones metapragmáticas sobre la información que se ofrece, la forma en que se transmite, la intención que se tiene y sobre el momento o situación en que se producen los enunciados. En todo caso, debe facilitar una diversidad de formas que aseguren la posibilidad de realizar un acto de habla a través de una elección pragmalingüística y asegurar la transmisión de información sociocultural que garantice una elección sociopragmática. Para apoyar la tarea del contraste y combinarla con la autenticidad de los materiales así como con la concienciación

238 Martínez (2011: 86) habla de una interconexión de competencias y contenidos en situaciones auténticas y significativas.

de los efectos de la inapropiación de los actos de habla sería conveniente además, como sugiere Coperías Aguilar (2007: 71, 73) apoyándose en Alptekin y en las recomendaciones del Consejo de Europa, no solamente incluir situaciones comunicativas reales entre hablantes nativos, sino también entre personas nativas y miembros de la comunidad de habla alemana.

Martínez (2011: 86), basándose en precitados didactas de lengua extranjera en el contexto escolar alemán que exigen una enseñanza basada en las competencias, considera como una de las condiciones básicas a cumplir por un libro de texto el ofrecer ejercicios, actividades y tareas que fomenten todas las competencias comunicativas. Vellenga (2004: 15) resalta la necesidad de la inclusión de actividades que potencien la conciencia pragmática del alumnado. Para Sánchez Sarmiento (2005: 592) las tareas que propician mejor el dominio de la competencia pragmática son las realizadas por grupos reducidos y cuyo objetivo común sea

- el intercambio de información, en concreto, las actividades de interacción oral centradas en la negociación del significado y en el vacío de información;
- el uso de determinadas estrategias de comunicación;
- la reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación;
- el conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos;
- la reflexión sobre el uso de diferentes registros.

Dado que los enunciados que se presentan y que han de ser realizados no coinciden con los actos de habla que se dan en intercambios de la vida real, habrá que, además de facilitar al y a la aprendiente el *input* adecuado pertinente, brindarle la oportunidad de elaborar un *output* y someterlo a un *feedback* (cf. Martínez Flor y Usó Juan, 2010: 426). A propósito del *feedback*, sostiene Glaser (2014: 86) que en la enseñanza de la pragmática es altamente relevante, pues el «*feedback on pragmatic errors hardly ever occurs in conversational interaction. Instead, NSs [native speakers] tend to ignore pragmatic violations rather than address them, depriving language learners of the chance to realize their inadvertent mistakes*». Remitimos en este punto a las propuestas hechas en este

trabajo²³⁹ sobre la enseñanza-aprendizaje de la competencia pragmática en el contexto didáctico de una lengua extranjera (concienciación, exposición, atención, reconocimiento, explicitación, prácticas controladas, primer *feedback*, prácticas libres, segundo *feedback* y materialización de lo aprendido).

Las personas responsables de la elaboración de un currículo, de la edición y de la autoría de manuales de aprendizaje deberían aportar directamente la información pertinente que describa claramente comportamientos pragmáticos (enfaticando en aquellos que no admitan transferencia positiva), y no solo presentándolos en expectativa de que la o el estudiante los capte y aprenda, sino haciendo consciente al alumnado de la existencia y de la importancia de la competencia pragmática y en particular de la del acto de habla. En todo caso, cabría hacer hincapié en una aportación por parte del equipo responsable de la concepción de materiales la familiarización con las teorías de concienciación y percepción de Schmidt²⁴⁰ (2001: 16) que nos hace presente que «attention is necessary for input to become available for further mental processing», y la atención a la pragmática, como se ha visto, resulta en la mayor parte de los casos, de la intervención explícita. Por lo tanto, aunque es imprescindible presentar un *input* que ofrezca suficientes elementos pragmáticos, no basta con su mera aparición si este no es apreciable por el alumnado, del mismo modo que la simple atención o conciencia de su existencia no es garantía para el desarrollo de la competencia pragmática si no va acompañada de un aducto de calidad y se ubica en un nivel lingüístico inteligible para el o la alumna. Es función de los autores y las autoras de materiales didácticos encontrar buenos ejemplos contextualizados y ofrecerles una serie de herramientas (ejercicios, explicaciones, andamiaje, etc.) que llamen su atención.

Asimismo, es tarea de los y las confeccionadoras de materiales didácticos para lenguas extranjeras en contextos como el escolar dotar a los mismos de las informaciones pertinentes –tanto de conocimiento declarativo pragmático como didáctico– para poder llevar a buen puerto la enseñanza de la competencia pragmática.

239 Véase el capítulo dedicado al planteamiento didáctico para la enseñanza-aprendizaje de los actos de habla.

240 Véase el capítulo sobre metapragmática y concienciación.

Según el MCER las autoras y autores de manuales

están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presenta al alumno. [...]. Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o enseñanza y deben estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes [...] respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje (cap. 6.3.3).

Si los autores o autoras de libros de texto no orientan su quehacer no solo a lo que concierne a la autenticidad y a la naturalidad, sino también a lo que se refiere a la adecuación pragmática y discursiva, las limitaciones impuestas en la actualidad por los manuales van a seguir impidiendo que el alumnado sea verdaderamente competente para comunicarse en la lengua meta.

El propósito de disponer de buenos libros de texto que expongan y fomenten de forma precisa la competencia comunicativa en todas sus facetas es poner en manos de la clase una herramienta central basada en fuentes de prestigio y que contenga interacciones auténticas, huyendo de la arcaica y tan anclada progresión gramatical arbitraria que se alimenta de la ya mencionada usanza del gramático Elio Donato. Los manuales han de fomentar la adquisición de la competencia pragmática en el contexto de una tarea y sirviéndose de una instrucción basada en el contexto.

Todo indica pues, que los libros de texto escolares dedicados a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se encuentran en tela de juicio (cf. Gießing, 2003: 91).

7.1 Tratamiento de los actos de habla y de determinados elementos pragmáticos

Casi todos los manuales que hemos seleccionado anuncian expresamente su afán por fomentar la competencia comunicativa²⁴¹. La pragmática, como par-

241 *Línea Verde* (Bade et al., 2006a), *Línea amarilla* (Bade et al., 2006), *Encuentros* (Marín Amann et al.,

te ineludible de la comunicación, aparece en todos los libros de español como lengua extranjera elaborados para el ámbito escolar alemán; la calidad de su representación, su presentación así como su tratamiento son, sin embargo, cuestionables a pesar de la pretensión de los manuales de abarcar los aspectos más importantes de la competencia comunicativa, como lo es la competencia pragmática, que debería incluir especialmente los actos de habla y los principios de cortesía así como las implicaturas conversacionales, la presuposición, la estructura discursiva y la deixis entre otros.

Antes de presentar algunos ejemplos sobre el tratamiento de los actos de habla y de las fórmulas de tratamiento en los libros de texto del ámbito escolar, cabría mentar brevemente dos puntos que llaman la atención por dificultar el fomento de la competencia pragmática.

En algunos de los manuales se ofrecen tareas de mediación tan encorsetadas por las instrucciones en alemán que las acercan prácticamente a la traducción, haciendo que el aprendiz no pueda decidir si (o cómo) realizar un acto de habla determinado. Por ejemplo, las ofertadas por *¡Vamos! ¡Adelante!*, *¿Qué pasa?*, *¡Apúntate!* y *Línea Verde*:

«Eure Klasse ist in Madrid. Im Park El Retiro bittet ihr einen jungen Spanier, von euch ein Foto zu machen. So kommt ihr ins Gespräch. Gebt auf Spanisch Folgendes wieder: Du bedankst dich für das Foto und fragst nach seinem Namen» (Arriagada *et al.*, 2014: 25).

«Schreibe den Dialog zwischen Paco, dem Ehemann von Carmen, und Víctor, dem Vater von Lucía und Miguel, in dein Heft. Paco: Paco begrüßt Víctor. Er fragt ihn, wie es ihm geht. El Padre de Lucía y Miguel: Der Vater antwortet, dass es ihm gut geht, er aber müde von der Reise ist. [...] Er bedankt sich [...] Er verabschiedet sich.» (Martos Villa *et al.*, 2007: 33).

«Erstellt zu zweit nach den Vorgaben und Así se dice einen kurzen Dialog. [...] Du begrüßt dein Gegenüber [...] Du begrüßt zurück. [...] Du verabschiedest dich. Du verabschiedest dich ebenfalls.» (ibíd., 39).

2010) y *Puente al español* (Feist *et al.*, 2012) lo hacen en su contraportada. *Rutas uno* afirma que se orienta por competencias y que posee un «kompakten Überblick über Inhalte, Kompetenzen, Strategien und Schwerpunkte» (Klink y Willenbrink, 2010: 3) y *Contigo* que «zu Beginn jeder Etapa erfahrt ihr, was ihr bei den Kompetenzen Lesen – Hören – Schreiben – Kommunizieren neu dazu lernt» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 3). Aunque parece que este último manual considera como competencias lo que el MERC define como actividades de lengua.

«Du erwidertest die Begrüßung und fragst, wie es ihm/ihr geht und wohin er/sie fährt. Du sagst, dass es dir gut geht [...] Du verabschiedest dich bis morgen und steigst aus.» (ibíd.: 61).

«En parejas escribid el diálogo en español. Du meldest dich auf Deutsch am Telefon. Er/sie nennt den Namen und gratuliert dir zum Geburtstag. Du bedankst dich. [...] Er/sie gratuliert dir nochmals und verabschiedet sich. Du verabschiedest dich auch.» (ibíd.: 121).

«Elena llega a casa de Sarah. Preparad un diálogo. [...] Elena nimmt Kartoffelsalat, probiert und sagt, dass er sehr lecker ist. Sie hat auch Durst und fragt, ob es Orangensaft gibt. Sarah sagt, dass es keinen Saft gibt, aber Wasser. Aber wo ist das Wasser? Elena sieht das Wasser auf dem Tisch stehen und sagt es Sarah. Sarah bedankt sich.» (Balser *et al.*, 2012: 54).

«Imaginaos que estáis en la comisaría y hacéis de intérprete. Ejemplo: Buenas tardes. ¿Qué desea? Der Polizist grüßt und will wissen, was Sie möchten. [...] Herzlichen Dank» *Línea Verde* (Bade *et al.*, 2006b: 82).

La existencia de numerosos monólogos interiores (Balser *et al.*, 2012: 79; Bade *et al.*, 2006b: 51 y 89; Büsgens *et al.*, 2010: 79; Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 50; Marín Amann *et al.*, 2010: 73; Martos Villa *et al.*, 2007: 27) así como de fragmentos de diarios personales (Bade *et al.*, 2006a: 110, Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 70, 128, 137, 140, Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 111,) además de no ofrecer una muestra de lengua que se adapte a las necesidades del alumnado principiante tampoco ofrece un *input* que promueva actos ilocutivos ni perlocutivos para un ámbito real de actuación.

7.1.1 Fórmulas de tratamiento

El empleo de las formas de cortesía *tú* y *usted* que hace el español peninsular –que difiere en muchos puntos del que se hace en Alemania de las mismas formas²⁴²– apenas se trabaja en los manuales al uso de español como lengua extranjera en el contexto escolar.

242 Véanse p. 158 y ss. de este trabajo.

En *Línea amarilla* (Bade *et al.*, 2006a: 103) la única aclaración de su uso se da a través de las siguientes palabras: «En muchas partes de España y Latinoamérica los jóvenes hablan de usted con los mayores y los mayores de tú con los jóvenes. En España el plural de tú es vosotros y en Latinoamérica es ustedes». Y el único ejercicio que se ofrece es (ibíd.):

¿Qué dicen en España y Latinoamérica? Decid las frases en español:

1. *Wie fragt ein älterer Mann einen Jungen, wie er heißt?*
2. *Und wie stellt der Junge dem Mann die gleiche Frage?*
3. *Was sagt eine Frau zu ihren Kindern, wenn sie wissen will, ob diese ihre Hausaufgaben machen?*
4. *Was sagt ein Mädchen zu den Eltern, wenn sie wissen will, ob sie am kommenden Wochenende die Großeltern besuchen werden?*
5. *Was sagt eine Frau am Marktstand, wenn sie Chili kaufen will?*

No mucho más ofrece *Línea verde*: «Für den Brief könnt ihr die Höflichkeitsform verwenden: *usted* (im Singular) und *ustedes* (im Plural). Das Verb steht dabei in der 3. Person (Singular oder Plural), sodass auch die Pronomen (*le, les*) und Possessivbegleiter (*su, sus*) der 3. Person verwendet werden müssen.» (Bade *et al.*, 2006b: 68) o «Die Verwendung von *tú* ist in Spanien viel üblicher als im Deutschen. *Usted* wird vor allem in formellen Situationen, gegenüber hochgestellten oder sehr viel älteren Personen gebraucht.» (ibíd.: 82); y refiriéndose en concreto a las interacciones entre profesorado y alumnado: «El tuteo de los profesores: En general, los alumnos españoles tutean a los profesores. Pero si el profesor no quiere o si es muy mayor, sus alumnos le hablan de usted» (ibíd.: 93).

A_topo.com (Büsgens *et al.*, 2010: 10 y 91) ofrece las siguientes explicaciones: «In vielen Situationen, in denen im Deutschen gesiezt wird, verwendet man im Spanischen das *Du*» y «In Spanien wird im Vergleich zu Deutschland sehr selten gesiezt. Es ist z. B. üblich, dass Schüler ihre Lehrer duzen. Auch in der Arbeitswelt sprechen sich die Menschen hauptsächlich mit <du> an». Tras estas explicaciones las y los aprendices deben realizar la siguiente actividad: «Wie entscheidest du, ob du andere Menschen siezt oder duzt? Nenne Beispiele für verschiedene Situationen?».

Contigo (Cuevas Alcañiz et., 2016: 15) lo hace del modo siguiente: «Die Anredeform «usted» entspricht zwar dem deutschen «Sie», wird aber viel seltener verwendet. Erwachsene duzen sich auch bei geschäftlichen und offiziellen Anlässen häufig, zumindest wenn nicht eine Person sozial deutlich höhergestellt ist. In der Schule werden meist Lehrer geduzt, was aber auch nicht so vertraulich ist wie das «du» im Deutschen».

En *Puente al español* (Feist, 2012: 19), por una parte, se transmite al y a la aprendiz incertadamente la univocidad de los pronombres de tratamiento *tú* y *usted* con respecto a las formas alemanas *du* y *Sie* al explicar que «die höfliche Anrede «Sie» wird im Spanischen mit der Form von *usted* (Singular) y *ustedes* (Plural) gebildet», y, por otra parte, más tarde (ibíd.: 45) se añade que «In Spanien ist das Duzen viel verbreiteter als in Deutschland. Schüler duzen beispielsweise ihre Lehrer». El único ejercicio al respecto que ofrece este manual (ibíd.: 46) es la pregunta: «¿Cómo podemos saber en una conversación si dos personas se tratan de *tú* o de *usted*?».

¿*Qué pasa?* (Martos Villa et al., 2007: 26) expone con las siguientes palabras el tuteo frente al tratamiento de *usted*: «Lucía und Miguel duzen ihre Nachbarin und reden sie mit dem Vornamen an. Gesiezt wird in Spanien nur in sehr formellen Situationen».

No se ha encontrado en ningún manual de los consultados más información sobre las convenciones de cuándo tutear o tratar de *usted*, a pesar de lo pautado socialmente para su uso y de la impropiedad que resulta su inadecuada utilización. Se trata, por lo visto, de ofrecer pautas simplificadas y generales a jóvenes aprendientes principiantes, no obstante estas escasas instrucciones aparecidas en los manuales tienden a simplificar demasiado las reglas de uso de las fórmulas de tratamiento y, como indica DuFon (2010: 316): «Advice based on rules of thumb is often contradictory. Labels such as polite, familiar, formal, and informal, which are often used to describe address form registers, are ambiguous and often interpreted differently by students than their authors intended».

En cuanto al tratamiento de la deixis social expresada por substantivos, se ha observado que, a diferencia de lo que afirma la investigación actual al respecto²⁴³, el *input* ofrecido por los libros de texto examinados presenta a un

243 Véanse p. 158 y ss. de este trabajo.

profesorado que trata a su alumnado por el nombre de pila; en ninguna ocasión lo hace a través del apellido. El alumnado siempre aparece tuteando al profesorado y utiliza su nombre de pila o el vocativo *profe* o *profesor/a*. En *Puente al español* (Feist, 2012: 45) se explica que en la escuela los alumnos y alumnas llaman a su profesor/a con el nombre de pila o simplemente con «profe». Por otra parte, aparece bien representada la característica española de apenas tratar a personas por su apellido y más por el nombre. Quizás ello se deba a que raramente se presenten contextos laborales en los libros de texto en cuestión.

Los títulos señora o señor no aparecen en ninguno de los libros contemplados, sí en cambio, aunque muy limitadamente, el vocativo *señora* o *señor* en tres diferentes contextos:

- en la recepción de un hotel: «Por supuesto, señora» (Klink y Willenbrink, 2010: 56), «Buenos días, señor» y «Por supuesto, señor» (ibíd.: 57);
- en un bar: «Muy bien, señora, ahora mismo» (ibíd.: 59);
- En una reunión de negocios: «Señoras y señores, en nombre del Instituto de Turismo de España saludo a los representantes de las comunidades autónomas» (Büsgens, 2010: 151).

En *¡vale, vale!* (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 94) se exige a los y las alumnas que, en parejas, representen una visita en la consulta de un médico. Se les da ya el guion hecho para el paciente en español y para el médico en alemán. El o la escolar ha de partir de la base de que va a ser tratada de usted como en Alemania, puesto que el diálogo debe iniciarse con «Adelante, Sr./Sra...». El alumnado ha de dirigirse en español al médico y asume que se hace como en Alemania, ya que solo dispone de «*Guten Tag, Herr Doktor...*» por lo que probablemente dirá «Buenos días, Señor doctor + Apellido». En el *input* ofrecido en el libro el doctor tutea al escolar.

En ninguno de los manuales se aclara cuándo utilizar los términos *señor/señora*, hecho que fomenta plenamente la transferencia pragmática del alemán al español. Tampoco se han encontrado explicaciones para el uso de la forma *doña* o *don* antepuesta al nombre de pila en ningún manual y solo *¡vale vale!* las presenta como *input* en dos ocasiones: en la frutería (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 83) y en la verdulería (ibíd.: 154).

En el apartado dedicado a las formas de tratamiento (p. 158 y ss.) se aludió a las formas más frecuentes de iniciar una conversación o de llamar la atención. El uso del vocativo «chicos/as» al dirigirse a personas jóvenes, parece ser el predilecto por los autores y las autoras de siete manuales de español como lengua extranjera para el ámbito escolar alemán:

- «¡Hola, chicas!», «¿Qué pasa, chicos?», «¿Cómo estáis, chicos?», «Hola, chicos, ¿qué tal?», «¡Vamos chicos!» (Martos Villa *et al.*, 2007: 18, 26, 30, 94),
- «Hola, chicas, ¿qué buscáis?», «Buenos días, chicos», «Bienvenidos, chicos», «Chicos, ¿escucháis o no?», «¡Hola, chicos!», «Chicos, subid,...», «Chicos, a dormir...», «Hola, chicos, ¿qué buscáis?», «¡Hola, chicos!» (Marín Amann *et al.*, 2010: 16, 77, 88, 127),
- «Hola, chica, ¿qué tal?», «Chicos, ¿coméis con nosotras?», «¡Hola, chicos! ¿Qué pasa?», «¡Adiós, chicos!», «Chicas, hay que poner bote», «¡Hola, chamacos!» (variedad mejicana), «¡Hola chicos!», «Perdón, chicos», «Chicos, no me vais a creer lo que me ha pasado esta semana», «Hola, chicos. ¿Salimos esta noche?», «Chicos, no discutáis», «Chicos, ya es tarde» (Büsgens *et al.*, 2010: 11, 13, 57, 70, 82, 98, 119, 123, 137),
- «Hola chicos, ¿puedo ayudaros?» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 97),
- «Bueno, chicos y chicas, un saludo de Alejandro desde Buena Onda de Granada», «¡Hola chicos! Soy Paulina...», «Chicos, ¡basta ya!», «Chicos, ¿tenéis una idea?», «¡Hola chicos! ¿De qué habláis?», «¡Hola chicas! ¿De qué habláis?», «¡Hola chicos!», «Chicos, Rafa y yo queremos ver una película mañana», «Chicos, ¿tenéis hambre?», «Mirad, chicos, éste es el regalo de mis padres: ¡qué guay!», «Hola, chicos, ¿queréis tomar un helado?», «¡Hola chicos!», «A comer, chicos, ya es la una y media», «¡Hola chicas!», «¡Hola chicas!», «Hola, chicos, ¿os puedo ayudar?», «Perdonad, chicos. ¿Sabéis dónde está la Alhambra?», «Hola chicos, ¿qué vais a tomar?» (Balsler *et al.*, 2012: 9, 22, 23, 44, 45, 47, 55, 56, 74, 76, 78, 86, 116, 124),
- «Hola chicos» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 12, 82),
- «¡Hola, chic@s!», «Chicos, ¿por qué no...», «Hola, chicos», «Chicos, mirad» (Arriagada *et al.*, 2014: 80, 96, 102).

No se ha encontrado un gran número de estudios empíricos que verifiquen el uso tan extensivo de la forma de tratamiento nominal «chico» y sus derivados²⁴⁴. Por otra parte, se puede observar que no en todos los manuales aparece con la misma frecuencia: en uno aparece tan solo dos veces, mientras que en otro casi una veintena. Ello podría ser un indicio de la poca fiabilidad y la aleatoriedad de las intuiciones de las autoras y autores a la hora de producir el *input* comunicativo.

En los manuales las formas *chico/a* y sus plurales se utilizan asimismo en muchas ocasiones para expresar confianza o aprecio, o como recurso mitigador, a pesar de que las formas más usuales son *guapo/a* e *hijo/a* (*ut infra*): «Bueno, chicos, entonces tomamos algo, ¿no?» (Büsgens *et al.*, 2010: 15), «Ufff, chica, ¡vas a tener problemas!» (Arriagada *et al.*, 2014: 101), «Bueno, chicas, entonces quedamos a las nueve aquí en la Plaza España», «¡Ay!, va, son tan famosos que no los conoces...», «Pero chicas, a Madrid vamos con la clase y con la profe –y no de fiesta», «Chico, eso es interesantísimo», «Bueno, chicos, ahora tenemos que ...», «Bueno, chicos, ¿qué esperáis?», «Muy bien, chicas», «¿Qué tal os ha parecido la conferencia, chicos?» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 82, 103, 106, 120, 122, 175), «¡Chicas tranquilas!» (Martos Villa *et al.*, 2007: 95), «Bueno, chica, las diez es una buena hora», «¡Chicos, sed un poco optimistas!» (Feist *et al.*, 2012: 78), «¡Juana, chica!» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 28).

Como se ha mencionado en este trabajo, más que las formas derivadas de *chico*, son frecuentes los sustantivos *guapo/a* e *hijo/a* utilizados como expresión de confianza en actos asertivos o declarativos, como recurso de cortesía mitigadora o –en menor grado– para mantener, mejorar o incluso dañar la relación con el interlocutor, aunque no tan frecuentemente como las enumeradas con anterioridad²⁴⁵. Tales formas apenas aparecen en la mayoría de los libros de texto para el ámbito escolar elaborados en Alemania; en los manuales consultados tan solo las encontramos en *¡vale vale!* y *Puente al español*. En el primero, muy bien ejemplificada en el contexto de una transacción en el mercado entre vendedora y cliente:

244 Sánchez Lobato *et al.* (2009: 32–36) en un estudio empírico realizado en Madrid no registra un uso lo suficientemente representativo del vocativo *chico/a* en el tratamiento entre amigos y conocidos que justifique el *input* aportado en los libros de texto examinados.

245 Véanse p. 158 y ss.

—*Buenos días Doña Pilar.*

—*Buenos días, hijo, ¿qué te pongo?* (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 83).

Precisamente el uso de estas formas de tratamiento, junto a otras como *hombre* o *guapo/a* son las que marcan un contraste pragmático entre el español peninsular y el alemán según resultados del análisis del discurso²⁴⁶. Solo en *Puente al español* se encontraron dos ejemplos de la forma connotativa *guapo/guapa*: «Hola guapo» y «Toma, guapa» (Feist *et al.*, 2012: 78 y 90). La parca muestra de esta forma contrasta, pues, con la frecuencia de su uso en el español peninsular para mostrar cariño y afecto en relaciones de amistad o familiares. Asimismo la forma *hombre* apenas está presente en el *input* de los manuales, a pesar de ser la segunda forma más utilizada como recurso de llamada o para iniciar una conversación según un estudio de Cestero Mancera (2003): «No, hombre. La frase completa» (Martos Villa *et al.*, 2007: 36), «¿Pero qué te pasa, hombre?» (Büsgens *et al.*, 2010: 137), «¡Hombre! ¿tú, por aquí?» y «¡Hombre! Pedro. ¡Gracias por venir!» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 28).

Sí, en cambio, aparece la forma *hijo/a* en su sentido literal en interacciones entre padres o madres con sus hijos o hijas como forma de tratamiento en una proporción mucho más elevada que en otros contextos donde sería mucho más usual: «Cristina, hija, escúchame, por favor,...» (Bade *et al.*, 2006b: 70), «Fenomenal, hija, fenomenal» (Bade *et al.* 2006: 136), «Bueno, hijo,...», «No, hijo, eso no puede ser» (Martos Villa *et al.*, 2007: 104), «Oye, hijo,...», «Pero, Diego, hijo,...», «Hola, hija, por fin estás aquí» (Marín Amann *et al.* 2010: 30, 88, 92), «Ya está... pero, hijo, ¿qué pasa?», «Hijo, cada día dices lo mismo», «Mira, hija, ya tenemos un periquito», «No, hija, son las seis menos diez...» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 55, 65, 67, 76), «Para preparar la cena, hija» (Feist *et al.*, 2012: 90), «¡Hijo! Cuánto comes», «Buenos días, hijo» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 50, 157).

Otra forma de cortesía valorizante o mitigadora usada en el tratamiento es *tío/a*, especialmente en los contextos de lenguaje juvenil, que son los que tratan de reproducir los libros de texto escolares. De entre todos los libros de texto consultados tan solo se ha encontrado una utilización de esta forma de

246 p. 158 y ss. sobre las formas de tratamiento y p. 177 y ss. sobre los agradecimientos.

tratamiento en un contexto entre amigos en *Encuentros*: «Espera un momento, tío» (Marín Amann *et al.*, 2010: 128). En *Línea amarilla*, se utiliza *tía* en el tratamiento literal de parentesco (Bade *et al.*, 2006a: 105). En general, y como se acaba de ver con el uso de las formas *hijo* y *tío* y sus derivados, el uso de formas que marcan las relaciones de parentesco suelen aparecer de manera regular en los manuales, así lo atestigua también el uso de la forma *primo/a*: «¡Hola, primo!» (Bade *et al.*, 2006a: 10) y «Eh, prima, ¿por qué no llamaste ayer?» (Marín Amann *et al.*, 2010: 107).

La presentación arbitraria como *input* de las formas de tratamiento puede acentuar lo inapropiado de su uso (por ejemplo, el uso extremado de la forma *chicos* y sus derivados en detrimento de otras de carácter más común), especialmente si en ningún caso se dan explicaciones o se presentan ejercicios que puedan ilustrar sus usos en contextos determinados, sobre todo en aquellos que contrastan con los que acontecen en la lengua alemana.

7.1.2 Saludar y saludos

Como se comentó en el apartado referente a los saludos (p. 167 y ss.) con referencia a los saludos, el típico *hola* español no constituye un saludo de por sí, sino que indica una toma de contacto, un reconocimiento inicial del interlocutor y, por tanto, a diferencia del alemán, se presenta en fórmulas compuestas y acompañado por lo general de un vocativo que hace referencia al hablante al que uno se dirige: *Hola*, (*buenos días*, *buenas tardes*, *buenas noches*, *buenas, ¿qué tal?*, nombre propio, vocativo afectivo de cortesía, etc.). Por tanto, no asume el valor del *hallo* alemán en la mayoría de los contextos. En ningún libro de texto para principiantes de los analizados se ha hecho mención explícita a este fenómeno, aunque aparezca como *input*²⁴⁷: «Hola, ¿qué tal?» (Marín Amann *et al.*, 2010: 13), «Hola, chica, ¿qué tal?», «Hola, Raúl, ¿qué tal?», «Hola, Miguel, ¿qué tal?» (Büsgens *et al.*, 2010: 11, 27), «Hola, Elena, ¿qué tal?», «Hola, ¿qué tal?», «Hola, Javi, ¿qué tal?» (Balsler *et al.*, 2012: 7, 11), «Hola chicos, ¿qué tal?», «Hola, ¿qué tal?» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 12, 15), «¡Hola chicas!

247 O se prescinda de él («¡Juana, chica!» en Conejo López Lago *et al.*, 2010: 28).

¿qué tal?», «¡Hola, Omar!» (Martos Villa *et al.*, 2007: 18, 105), «¡Hola, Merche!», «¡Hola, Belén! ¿Qué tal?», «Hola, Lola» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 28). Aunque a veces aparece tan solo el *hola* introductorio, quizá como una analogía al saludo telefónico alemán (*hallo*) (Arriagada *et al.*, 2014: 11, Marín Amann *et al.*, 2010: 13, Martos Villa *et al.*, 2007: 105).

Al contrario de lo que sucede en la comunicación en lengua alemana, que suele usar con mucha más frecuencia *guten Morgen, guten Tag, guten Abend*, en España se suele reservar los *buenos días, buenas tardes o buenas noches* para situaciones más formales²⁴⁸ en las que se requiere el tratamiento de usted. Este aspecto tampoco se expresa de forma manifiesta en ninguno de los libros de texto nombrados con anterioridad, por lo que el alumnado no sabrá cuándo debería preferir estas formas al simple *hola*. Los manuales suelen presentar aspectos de la pragmalingüística del saludo e ignorar su sociopragmática: «So begrüsst man sich: ¡Hola!/ ¡Buenos días/ ¡Buenas tardes!/ ¡Buenas noches!» (Feist *et al.* 2012: 10).

Se han observado, no obstante, tres casos en los que se ofrece un *input* adecuado al uso de este tipo de saludos. En *Línea verde* (Bade *et al.*, 2006b: 78) se saluda con buenas tardes en una comisaría; la interacción se da entre un policía y una mujer adulta:

—*Buenas tardes. ¿Qué desea?*

—*Hola, buenas tardes. [...]*

En *¡vale vale!* (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 28) dos hombres de negocios se saludan de la siguiente forma:

—*Buenos días, soy Juan Pablo Benítez, de Bogotá.*

—*Mucho gusto. Yo soy Jacinto Pérez Villalba, de Barcelona.*

Retomamos el ejemplo de la consulta médica aparecido en el mismo manual (ibíd.: 94), un ejercicio de mediación, en el que se pide al alumno que empiece el diálogo con «*Guten Tag, Herr Doktor...*» por lo que probablemente dirá «Buenos

248 Véanse p. 167 y ss.

días, Señor doctor +Apellido» sin que sepa exactamente por qué; probablemente afirmará la idea de las transferencias de los saludos alemanes al español.

Las únicas explicaciones sobre el uso de las formas buenos días, buenas tardes y buenas noches se han hallado solamente en dos manuales. En *Puente al español* se explica que «¡Buenas noches! ist eine Begrüßung, eine Verabschiedung und auch ein GuteNachtWunsch» (Feist *et al.*, 2012: 32) y en *¡Vamos! Adelante!*: «So grüsst man sich in Spanien: Buenos días, buenas tardes, buenas noches» (Arriagada *et al.*, 2014: 10). Y es justamente esta explicación la que Miguel López y Sans Baulenas (2004) expresamente critican al exponer:

En algunos manuales de español la conceptualización para enseñar a saludar se presenta así:

Ya sé saludar:

Por la mañana saludo diciendo: «Buenos días»

Por la tarde saludo diciendo: «Buenas tardes»

Por la noche saludo diciendo: «Buenas noches»

Para enseñar un acto de habla tan aparentemente sencillo como «saludar», hay que considerar, también, las prácticas culturales que determinan las fronteras entre el uso de uno u otro saludo. En español, por ejemplo, disponemos de tres formas de saludar refiriéndonos explícitamente a las partes del día, a diferencia de otras lenguas que parcelan el día en distintos fragmentos. Además, en español, esta división no se trata de una pura cuestión solar, sino que se establece, sobre todo, en relación con las horas de las comidas, las cenas, la vuelta a casa, si el saludo se realiza en la calle o en el terreno de uno o de los dos interlocutores, etc. Y, por último, habrá que analizar detenidamente en qué contextos se usan estas formas frente a otros posibles saludos: «Hola, ¿qué tal?», no sería indicado al llegar a una ventanilla ministerial y situarse frente a un desconocido funcionario, como tampoco es pertinente, salvo seria crisis conyugal, saludar a la familia con un «Buenas tardes», al llegar a casa.

Puesto que normalmente el *¿qué tal?* es considerado, como se ha visto, como parte del saludo²⁴⁹ y solo en determinadas ocasiones como interpelación sobre el estado de salud o de ánimo, es decir, como sinónimo de un *¿cómo está(s)?*²⁵⁰, se deberá presentar un *input* y dar las instrucciones pertinentes al respecto para que los y las aprendientes no transfieran unívocamente el *wie geht's?* alemán y lo tomen como parte de un par adyacente. Especialmente en las lecciones iniciales, donde típicamente se introducen los saludos, se ha verificado que en la mayoría de los libros el *input* ofrecido sugiere la necesidad de respuesta a una pregunta que no exige respuesta, ya que es parte de un saludo y exige simplemente otro saludo (cf. Álvarez, 2005: 59). Se acentúa, pues, la transferencia negativa.

Pablo: Hola, chica, ¿qué tal?

Laura: Pues muy bien, ¿y tú?

Pablo: Bien, bien (Büsgens et al., 2010: 11).

—*Hola, Elena, ¿qué tal?*

—*Muy bien,, ¿y tú?* (Balsler et al., 2012: 7)

Hola, Javi, ¿qué tal?

Hola, ¡muy bien gracias! (ibíd.: 11)

Hola ¿qué tal?

¡Regular!

Pues yo... ¡fatal! (ibíd.)

—*Hola chicos, ¿qué tal?*

—*Bien, gracias, ¿y tú?* (Cuevas Alcañiz et al., 2016: 12)

—*Hola, ¿qué tal?*

—*Yo, muy bien. Y tú, ¿cómo estás?*

249 Aunque la fórmula *¿qué tal?* en sus orígenes constituyó una pregunta por la salud o situación personal, actualmente desempeña solo la función de saludo (cf. García Wiedemann y Moya Corral, 1994: 401).

250 Para García Wiedemann y Moya Corral (1994: 406) *¿Cómo está usted?* es un saludo, en cambio *Usted, ¿cómo está?* no lo es, es una pregunta que exige respuesta.

—*Bien, gracias.*

—*Bueno ¡hasta luego!*

—*¡Hasta mañana! (Cuevas Alcañiz et al., 2016: 15)*

Raúl: ¡Hola chicas!, ¿qué tal?

Lucía: Bien, ¿y tú?

Raúl: Bien también (Martos Villa et al., 2007: 18).

—*¡Juana, chica! ¿Qué tal?*

—*¡Hola, Merche! Muy bien, ¿y tú? (Conejo López-Lago et al., 2010: 28).*

¡Hola, Belén! ¿Qué tal?

Pues, muy bien, Quique, ¿y tú? (ibíd.).

En *¡Apúntate!* incluso se ofrece como práctica un ejercicio en el que las y los aprendices deben practicar pares adyacentes. Se les pide que se saluden y pregunten cómo están, ello significaría que el saludo es independiente del enunciado ¿qué tal?:

Begrüßt euch gegenseitig und fragt, wie es euch geht.

—*¡Buenos días!*

—*Hola.*

y

Hola, ¿qué tal?

Muy bien, ¿y tú? (Balsler et al., 2012: 7)

Además de equiparar el uso de *buenos días* y de *hola*, este ejercicio modela un uso inapropiado del saludo.

Contigo se abre con una lección que introduce los saludos y en su presentación (Cuevas Alcañiz et al., 2016: 12–13) el *input* sugiere que la única diferencia entre ¿qué tal? y ¿cómo está usted? es el grado de formalidad:

Hola, chicos, ¿qué tal?

Bien, gracias, ¿y tú?

Buenas tardes, Beatriz, ¿cómo está usted?

Regular y usted

En *Encuentros* se muestran una serie de diálogos como *input* para el saludo. El número uno presenta un tipo de saludo muy usual y adecuado:

—*Hola.*

—*Hola, ¿qué tal?* (Marín Amann *et al.*, 2010: 13)

Sin embargo, en el número tres vemos un diálogo formado por un par adyacente:

—*¿Qué tal?*

—*Muy bien* (ibíd.).

Más tarde, en el mismo libro de texto (ibíd.: 30), se presenta un saludo que solo consta de un *hola* y un vocativo:

Hola Diego, pasa.

El manual no comenta en ningún momento nada acerca de estas diferencias. El alumno no sabrá si basta con un *hola*, si este necesita un *¿qué tal?* y si debe o no contestar a esta cuestión.

Por su parte, *Puente al español*, en un ejercicio de definiciones de vocabulario y sin tocar el tema de las presentaciones, explica de manera acertada que «¿Qué tal? gehört zur Begrüßung, verlangt in der Regel keine Antwort». Es la única explicación de este tipo que se ha encontrado en los manuales consultados.

Parece contradictorio que en las primeras lecciones los manuales en general presenten el saludo con la respuesta a *¿qué tal?*, pero que en lecciones posteriores la respuesta desaparezca y el *input* se presente de manera más apropiada; hecho que conlleva a una mayor confusión del alumnado:

*Miguel: Hola, Raúl, ¿qué tal? Estoy con Ana
¿quieres quedar con nosotros?*

*Raúl: Tengo que hablar con Laura primero,
¿vale? (Büsgens et al., 2010: 27)*

*Pablo: Hola, Miguel, ¿qué tal? ¿Tienes tiempo?
Podemos quedar hoy por la noche.*

*Miguel: No, no puedo. Hoy por la noche mi madre y mi hermano
vuelven de Gran Canaria. Tengo que estar aquí (ibíd.).*

—Hola, chico, ¿qué tal?

*—Hola, ¡qué grande es el polideportivo! (Sin respuesta
al qué tal) (Cuevas Alcañiz et al., 2016: 73).*

*—Hola María Jesús, soy Ahahí, ¿qué tal? ¿Te apetece ir al
cine el miércoles por la noche? Es el día del espectador.*

—Me apetece mucho, pero no puedo [...] (ibíd.: 77).

—¿Dígame?

—Alba, ¿eres tú?

—Sí. Hola, Cris. ¿Qué tal? ¿Dónde estás?

—Estoy aquí, en casa. Oye, ¿Qué hacéis hoy? (Bade et al., 2006a: 54).

—Hola Isabel, ¿cómo estás?

*—Hola Yolanda, ¿qué tal? (Se cambia de tema y no se
responde a las preguntas) (Martos Villa et al., 2007: 86).*

—¡Hola!

— ¡Hola, Omar! ¿Qué tal? ¿Vienes mañana a la fiesta de Raúl?

—Sí, claro. Raúl me ha invitado hoy (ibíd.:105).

Otro fenómeno relacionado con las respuestas dadas –tanto adecuada como inadecuadamente– es la insistencia del *input* a sugerir que en la cultura hispanopeninsular se responda de manera habitual a la pregunta sobre el bienestar

personal, especialmente anímico, informando sobre el malestar. En la mayoría de los casos los españoles prefieren moverse en parámetros positivos en la respuesta, reservando la comunicación de su malestar a aquellos interlocutores con los que se tiene mucha confianza o si desea dar explicaciones más detalladas sobre su malestar, no darlas se interpretaría como algo descortés, por lo que aun siendo este el caso el emisor prefiere no decir la verdad. Teniendo en cuenta esto, no creemos necesaria una inclusión de elementos pragmalingüísticos que expresen malestar a un nivel de principiantes y, si se incluyeran, debería instruirse al o la aprendiz de la necesidad de dar más explicaciones: un *mal* o *fatal* como respuesta sin más comentarios puede ser interpretado como un gesto grosero o descortés. Este hecho contrasta con el de la cultura alemana, en la que sí se acepta una sincerad abierta en este sentido y una respuesta que indique malestar se interpreta como una invitación a no hablar más del tema, aceptando el hecho y no viéndose forzado por la cortesía de tener que preguntar por los motivos. Las transferencias negativas que puedan aparecer de este fenómeno ya de por sí se ven agravadas por su tratamiento en los manuales. En general, se trata de dar un *input* variado en el que no solo aparezcan las formas más conocidas (*bien* o *muy bien*), pero sin ir más allá en las explicaciones o no dando ninguna:

—*Buenas tardes, José Miguel.*

—*Buenas tardes, Beatriz, ¿cómo está usted?*

—*Regular, ¿y usted?*

—*Yo, muy bien, gracias* (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 12).

El manual *¿Qué pasa?* (Martos Villa *et al.*, 2007: 29) en el apartado «Así se dice» ofrece al y a la aprendiente las posibilidades de que dispone para responder sobre su estado anímico o físico divididas en tres categorías, según el grado de bienestar, neutralidad o malestar: «Estoy (muy) bien/(Muy) bien», «Así, así/Regular/Como siempre», «Estoy (muy) mal/(Muy) mal». A continuación, los y las aprendices deben realizar el siguiente ejercicio: «Arbeitet zu zweit. Fragt und antwortet. Verwendet die Redemittel aus Así se dice».

La explicación que aporta *¡Vamos! ¡Adelante!* (Arriagada *et al.*, 2014: 11) se limita a decir: «So kann ich fragen, wie es jemandem geht und auf diese Frage antworten: ¿Qué tal?/(Muy) Bien, gracias/Así, así, gracias/Mal». Del mismo

modo lo hace *Puente al español* (Feist et al., 2012: 10): «So fragt man, wie es jemandem geht: ¿Qué tal? So kann man antworten: (Muy) bien, genial, regular, (muy) mal, fatal». Y *A_tope.com* (Büsgens et al., 2010: 11) no varía mucho en las explicaciones, pues se limita a ofrecer posibilidades de respuestas a los –considerados sinónimos– ¿qué tal?, ¿cómo estás? y ¿cómo te va?: *muy bien, bien, regular, tirando, mal*.

Línea amarilla (Bade et al., 2006a: 45) y *Línea verde* (Bade et al., 2006b: 27) ofrecen el mismo ejercicio para practicar el saludo tal como se ha aprendido con anterioridad en los manuales. Se trata de un ejercicio de mediación (en su modalidad de traducción) que compele al y a la aprendiz a realizar el saludo de forma encorsetada haciendo hincapié en determinadas estructuras. El o la aprendiente, tras la práctica, pensará que esta es la forma más adecuada del saludo:

«Lukas ve a la madre de Pablo en la calle. Escribid y practicad el diálogo. Practicad con las expresiones de la casilla [¿Qué tal?: muy bien, bien, regular, no muy bien, mal, muy mal. Saludos: Buenos días, buenas tardes, buenas noches] y la conversación del ejercicio anterior como modelo».

LUKAS

grüßt und sagt: «Guten Tag.»

antwortet, dass es ihm gut geht und fragt ebenfalls, wie es ihm geht.

verabschiedet sich ebenfalls (ibíd.)

MADRE DE PABLO

sagt ebenfalls: «Guten Tag.» und fragt, wie es ihm geht.

antwortet ihm: «Nicht so gut.» und verabschiedet sich mit «Na dann, bis bald.»

Se ha visto, pues, que las explicaciones de carácter pragmático son casi nulas. A pesar de tratar la pragmlingüística muy superficialmente, se ignora la socio-pragmática. Se parte de la base de que la o el aprendiz, a partir de la competencia pragmática de su L1, transfiere y adquiere los conocimientos necesarios para saludar de forma adecuada, es decir, se enseña básicamente a traducir.

7.1.3 Presentarse y presentaciones

En general, al saludo le sigue una presentación cuando las personas no se conocen o no saben quién es su interlocutor o interlocutora; se da pues una presentación o una identificación de la persona con la que se comunica. Tras ello, el o la interlocutor, en un esquema simple de comunicación, manifiesta su intención comunicativa (pedir, informar, conocerse, entablar relación social, etc.). Es de suma importancia para el o la aprendiz qué función comunicativa, en qué contexto y para qué se presenta para que sea capaz de aplicar la pragmalingüística adecuada. El alumnado debe saber distinguir si se presenta como una persona desconocida, poco conocida o desconocida para el o la interlocutor, solo así podrá optar por la utilización del verbo llamarse o la del verbo ser, es decir se presentará o se identificará. Ello resulta altamente relevante, puesto que la pragmática del alemán no coincide en este caso con la del español peninsular.

En el español peninsular, por regla general, utilizamos «me llamo» cuando consideramos que nuestro o nuestra interlocutor no nos conoce o no tiene por qué conocernos (cf. Fernández Silva, 2000), por lo que algún *input* parece, a primera vista, haberse presentado acertadamente:

Profesor: Buenos días, ¿tú quién eres?

*Florian: Me llamo Florian Kruse y creo que está
en mi aula (Arriagada et al., 2014: 59)*

En este caso el alumno (Florian) se presenta porque el profesor no lo conoce ni lo ha visto antes, pues es nuevo en la escuela.

El acto de habla de la presentación está directamente relacionado con las hipótesis que el la emisora hace sobre los conocimientos y expectativas de su interlocutor o interlocutora a su respecto y el uso del verbo *ser* o del verbo *llamarse* en las presentaciones puede constituir un error pragmático, puesto que la intención de presentarse o identificarse marca la intención del o de la hablante. Cabría recordar aquí lo que afirma Fernández Silva (2000) sobre este tipo de inadecuación: «nos puede sonar pedante que una persona a quien no conocemos se nos presente como *soy XX* ya que, sabiendo que no la conocemos, la inferencia que se genera es que deberíamos conocerla».

En *¡Vamos! ¡Adelante!* (Arriaga *et al.*, 2014: 11) se presenta como estructura modelo el par adyacente «¿Cómo te llamas? Soy.../Me llamo». En *Puente al español* (Feist *et al.*, 2012: 10) se enseña a presentarse con las siguientes palabras «So stellt man sich vor: Me llamo.../Soy...», y posteriormente se exhorta a los y las aprendientes a realizar un ejercicio en el que se instruye por repetición: «Pregunta y contesta como en el ejemplo. Ejemplo: Hola, ¿cómo te llamas? Me llamo Raquel./Soy Raquel». Otros manuales que tratan las formas «me llamo» y «soy» como análogos son *Encuentros*, *A_topo.com*, *Línea amarilla* y *¿Qué Pasa?*. El primero ofrece un *input* introductorio con ambas formas (Marín Amann *et al.*, 2010: 8–9), el segundo resume la presentación con el esquema «¿Cómo te llamas? Me llamo __/Soy __» (Büsgens *et al.*, 2010: 10). *Línea amarilla* señala como acto de habla para presentarse el modelo «soy.../me llamo...» (Bade *et al.*, 2006a: 9 y 32) y *¿Qué pasa?* no diferencia en un primer *input* entre «yo soy» y «yo me llamo» (Martos Villa *et al.*, 2007: 12) dando como modelo las siguientes estructuras:

—*Hola, ¿cómo te llamas?*

—*Me llamo Lucía/Soy Lucía* (ibíd.: 14)

—*¿Cómo se llama?*

Se llama.../Es... (ibíd.: 24)

¡vale vale! sigue la progresión gramatical para introducir el *input* de las presentaciones. Tras una lección inicial en la que el *input* de la presentación con el nombre se lleva a cabo con el verbo ser, y se practica con el ejercicio: «Preséntate. Yo soy __. Soy de __. Estudio en __. Hablo __» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 16), introduce más adelante (ibíd.: 30), de repente, la forma *me llamo*, cuya finalidad es servir de *input* gramatical para explicar los verbos reflexivos. Lo mismo, pero en orden invertido, ocurre en *Contigo*: primero introduce *me llamo* (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 12–13) y en la lección posterior (ibíd.: 20) aparece el verbo *ser* («yo soy Javier Fernández») para presentarse, ya que se introduce el verbo *ser* y se exhorta a practicar el enunciado *yo soy* para presentarse (ibíd.: 21).

Se ha encontrado *input* que ejemplifica claramente situaciones en las que solo cabe el enunciado *yo soy*, es decir, donde el o la emisora de la ilocución se

identifica y no se presenta. Se trata de situaciones en las que se cree o supone que el o la interlocutor/a conoce en mayor o mínimo grado al y a la emisora del enunciado²⁵¹. Este tipo de *input* viene representado en su mayoría por interacciones telefónicas, como

Hola, Raquel, soy Alex (Feist *et al.*, 2012: 127);

Hola, Nur, soy María Jesús (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 164);

Hola, soy Sarah. ¿Puedo hablar con Elena, por favor? (Balser *et al.*, 2012: 76),

pero también en situaciones cara a cara como la de una persona que se identifica después de haberse presentado en una ocasión previa por teléfono: «Ana está delante de la casa del anuncio. Toca el timbre y sube hasta la sexta planta. Maribel: ¡Hola! Eres Ana, ¿verdad? Soy Maribel» (Büsgens *et al.*, 2010: 67). Los casos en los que se da una pura identificación también son más adecuados si se realizan con el verbo *ser*:

Laura: Hola, ¿eres Lucía?

Clara: No, soy Clara. ¿Y tú, cómo te llamas? (Martos Villa *et al.*, 2007: 17).

En general se suele ofrecer un *input* que, o bien debido al ajuste a la progresión gramatical o bien por entablar paralelismos con estructuras o con modos de expresar el acto de habla de la presentación, son típicos de la lengua/cultura alemana y no se adecuan a la pragmática del español peninsular. Se fomenta de esta manera la transferencia negativa que puede llevar a una fosilización de tales enunciados. A continuación, presentamos otros ejemplos encontrados en varios libros de texto en los que se despliegan indistintamente presentaciones con *ser* y con *llamarse*:

251 Véase el capítulo dedicado a las transferencias de contenidos pragmáticos.

—¡Hola! ¿Qué tal? Yo soy Julia y tengo doce años.

—Hola, soy Luis [...]

—¡Hola! ¿Qué tal? Me llamo Carlota [...]

—¡Buenos días! Soy Carmen [...]

—¡Hola! Me llamo Marcelo [...] (Arriagada et al., 2014: 19).

—Hola. Soy Raquel y esta es mi amiga Celia.

—Hola, me llamo Iker [...] (Feist et al., 2012: 9).

—Hola, somos Paco y Quique.

—¿Qué tal? Yo soy Jaime.

—Hola, ¿qué tal? Soy María (ibíd.: 15).

—Hola, soy Mario.

—Hola, me llamo Cristina (Bade et al., 2006b: 10).

—Hola, soy Pablo. Y tú, ¿cómo te llamas?

—Me llamo Laura.

—Soy Miguel, soy de México (Büsgens et al., 2010: 8).

Hola, yo soy José Enrique, el primo de Esteban. Vivo en San José, Costa Rica (Balsler et al., 2012: 91).

Miguel: Oye, ¿cómo se llama la profesora de francés?

Javier: Ella es la señora Palomar.

Miguel: ¿Y tú? ¿Cómo te llamas?

Javier: Yo soy Javier. Y tú eres el nuevo compañero, ¿no?

Miguel: Sí, me llamo Miguel (Cuevas Alcañiz et al., 2016: 60).

—Hola, me llamo Mario. Soy de Valladolid.

—Hola, soy Cristina. También soy de Valladolid (Bade et al., 2006a: 9).

Además de ofrecer un *input* muchas veces contradictorio en cuanto al uso de estas formas, ningún manual de los consultados ofrece algún tipo de aclaraciones sobre el uso de adecuado de una u otra forma.

7.1.4 Despedirse y despedidas

El *input* de los actos de habla que configuran la despedida del español viene representado en su mayoría por las formas *adiós* y *hasta luego*. En *Línea amarilla* (Bade *et al.*, 2006a: 19–20) tanto el *input* como los ejercicios de práctica enseñan a despedirse con la fórmula *adiós* + nombre de la persona con quien se habla. *Puente al español* (Feist *et al.*, 2012: 10) resume el uso de este acto de habla con las palabras: «So verabschiedet man sich: ¡Adiós! / ¡Hasta luego! / ¡Hasta mañana!» y presenta por igual número ejemplos de la primera y de la segunda expresiones (ibíd., 39 y 112). *Contigo* (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 15, 60 y 75) presenta con aproximadamente la misma frecuencia las expresiones *nos vemos*, *hasta luego* y *adiós* en las despedidas cara a cara. La presentación por igual de estas formas se aleja de los resultados empíricos que muestran la extremada preferencia de *hasta luego* frente al simple *adiós*, incluso si los o las interactuantes no se van a ver durante un largo período de tiempo²⁵². Se fomenta, de este modo, la sobreproducción del *adiós* con el riesgo de que se vaya fosilizando en la interlengua del aprendiz.

Parece que los autores y autoras de los libros de texto para el ámbito escolar alemán son conscientes de la tendencia de los y las alemanas a evitar en la comunicación escrita despedidas con la expresión *un beso* y derivados (cf. Agustín Llach, 2005: 97), ya que la despedida más frecuente en la comunicación de este tipo en los manuales observados es la de que las y los alemanes generalmente prescinden: *besos*, *besitos*, etc.

Una vez más se hacen palpables las preferencias intuitivas de las autorías a la hora de la elaboración del *input*. En ningún otro manual aparece la despedida con la expresión *besitos*, en cambio, en *¿Qué pasa?* es la que más abunda acompañada del nombre propio (Martos Villa *et al.*, 2007: 62, 85, 120).

²⁵² Véanse p. 171 y ss.

La despedida *beso/s* + nombre es la más representativa como *input* en los libros de texto examinados: «Un beso, Alejandro» (Feist *et al.*, 2012: 81), «Besos tu amigo Mario», «Besos Mario» (Bade *et al.*, 2006b: 35, 43), «Besos, Laura», «Besos, Miguel» (Büsgens *et al.*, 2010: 23, 83), «Besos, María Jesús» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 143); así como los compuestos «un beso enorme» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 142) o «muchos besos, Mario» (Bade *et al.*, 2006b: 43). Incluso entre personas que no se conocen aparecen despedidas de este tipo. Así, en *Encuentros* (Marín Amann *et al.*, 2010: 33) una desconocida escribe por primera vez a la protagonista para practicar español y tras presentarse y hablar de sus aficiones se despide con «Besos y hasta luego». No obstante, no se ofrece en ningún momento una explicación sobre el uso de estas expresiones. El o la aprendiente no sabrá exactamente en qué clase de escrito, ni qué tipo de relación debe existir para enunciar tal despedida.

Junto al gran *input* representado por *besos* y sus variantes, se encuentran en el ámbito de la correspondencia, aunque en muy menor grado, expresiones del tipo «Hasta pronto» (Bade *et al.*, 2006b: 43 y Büsgens *et al.*, 2010: 125), «un abrazo» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 164 y Bade *et al.* 2006a: 43), «un cordial saludo» (ibíd., 68) o incluso las expresadas solo por nombres (con o sin aposición) (ibíd.: 43).

El *input* de expresiones rutinarias que expresan la despedida telefónica en los libros de texto citados no es muy diverso, ya que se limitan a tres: «adiós» (seguido o no del nombre de la persona de la que se despide), «un abrazo y hasta luego» (Bade *et al.*, 2006a: 19 y Feist *et al.*, 2012: 39, 112), siendo el primero el más representado. Dado que no se comenta cuál es la forma más adecuada de despedida en este tipo de comunicación a distancia ni su valor a nivel de registro, y debido a que el español no dispone de una forma rutinaria específica como el *auf Wiederhören* alemán, el o la aprendiz incorporará probablemente una de estas tres formas a su interlengua sin saber exactamente cuándo usar una u otra. Cabría resaltar en el *input* el carácter más formal del *adiós* así como introducir otra fórmula rutinaria para el contexto familiar o de amistades, como por ejemplo *un beso*, que constituye una de las formas más usuales de las despedidas coloquiales telefónicas.

Como ya mencionamos, la lenguacultura del español peninsular incluye dentro del acto de habla de la despedida telefónica una preparación al núcleo o

cierre de la misma, cosa que se da de manera más o menos modesta en las conversaciones alemanas. Sería, por tanto, conveniente introducir expresiones habituales de este tipo, así como otras que invitan a un contacto futuro como *input* de estos actos comunicativos que nos proponen resultados de estudios empíricos: «¿vale?», «venga», «bueno, pues nada, ¿eh?», «hala, mira, ya hablamos», «te veo luego», «nos vemos» (cf. Valeiras Viso, 2002: 214 y 222). Las despedidas telefónicas presentadas en la mayoría del *input* al respecto ofertadas en los manuales consultados no incluyen tales preámbulos y resultan para un español bruscas o adustas:

Madre: Hola Iker, soy yo. ¿Dónde estáis Celia y tú?

Iker: Estamos en la Plaza del Buen Pastor. ¿Y tú?

Madre: Yo en el centro también. Llego enseguida a la Plaza. ¡Adiós!
(Feist *et al.*, 2012: 39)

Algo similar ocurre en el guion de las despedidas de las interacciones cara a cara. En la cultura alemana no es característico el intento de retención del o de la interlocutora, pues se da por supuesto que ya se ha dicho todo lo que había que comunicar o se podía decir. Los y las alemanas no «negocian» la despedida, por lo que un aprendiz debe aprender las estrategias y técnicas de tal negociación, así como sus estructuras para presentar un discurso adecuado a la lengua cultura de la comunidad con la que va a comunicar. Sin el *input* adecuado que contemple estas reglas discursivas, será muy improbable que el o la aprendiz se plantee otras posibilidades de realización distantes a las del acto de habla de su lengua cultura materna. Despedidas como las siguientes no son un modelo representativo y resultan pragmáticamente inadecuadas:

—*Hola, ¿qué tal?*

—*Yo, muy bien. Y tú, ¿cómo estás?*

—*Bien, gracias.*

—*Bueno, ¡hasta luego!*

—*¡Hasta mañana!* (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 15).

Entrenador: Bueno, creo que tengo los datos. Después tienes que hablar con Óscar. Mira, está entrando. Adiós, nos vemos (ibíd.: 75).

Javier: Yo soy Javier. Y tú eres el nuevo compañero, ¿no?

Miguel: Sí, me llamo Miguel.

Javier: Oye, ¿te gusta el fútbol, Miguel? A mí y a mis amigos nos gusta mucho.

Miguel: ¡Sí, a mí también!

Javier: ¿Tienes ganas de ir con nosotros a ver un partido el sábado?

Miguel: ¿Con vosotros? ¡Sí, claro!

Javier: Muy bien, nos vemos el sábado (ibíd.: 60).

Se debería integrar en los diferentes tipos de *input* de la despedida, en la medida de lo posible, los siguientes elementos relevantes de la despedida del español peninsular:

- lamentar la despedida;
- dar excusas para los motivos de partida;
- reducir la urgencia de la partida, por ejemplo, tratando de convencer o argumentando razones para la prolongación de la interacción;
- mostrar empatía y comprensión;
- introducir o retomar otro tema;
- introducir poco a poco partículas de cierre;
- usar expresiones de contacto futuro (aunque no se vayan a cumplir);
- pasar al acto de habla concreto de la despedida.

Ya se ha aludido a que, incluso en ejercicios llamados de mediación, no cabe la posibilidad de cambiar o crear un nuevo guion de despedida, pues se exige, en la mayoría de los casos, una expresión determinada del alumnado. De este modo, en *¡vale vale!* (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 94) se constriñe a ejecutar la despedida de la consulta de un médico con «Vielen Dank. Auf Wiedersehen.», después de que este haya ejecutado su turno de habla con «[...] y tiene que volver la semana que viene». En vez de *muchas gracias, adiós* (o *hasta la vista*) sería

más adecuado dar las gracias y despedirse hasta la próxima vez o hasta la semana que viene.

Es de destacar asimismo que no se han detectado en el *input* de las despedidas usos de formas típicas del saludo (*adiós/hasta luego, buenos días/buenas tardes/buenas noches*), siendo ello algo relevante para el alumnado alemán, pues en su primera lengua no se da el caso.

7.1.5 Hacer cumplidos

El acto de habla del cumplido o elogio, mucho más común en la cultura española, aparece ocasionalmente en el *input* de algunos de los manuales contemplados. A pesar de su gran importancia como «lubricante social» de las relaciones interpersonales, cuya finalidad es la adherencia social, cuando aparece no es tratado explícitamente y su presentación no se ajusta muchas veces a la pragmática de la comunidad de habla del español peninsular. Veamos los pocos ejemplos que se han encontrado sobre este acto de habla:

- (1) *Laura: Mario, acabo de leer tu artículo. Me encanta.
Mario: Me alegro. ¿Sabes que te vi en el concierto?* (Bade et al. 2006a: 105).
- (2) *María Luisa: Mira José Luis, ¿me queda bien?
José Luis: Bien no, ¡fantástico! ¡Estás guapísima!
María Luisa: ¿De verdad?
José Luis: Pues gracias. Por favor, ¿cuánto cuesta?
Dependiente: Pues 30 euros. Es de algodón*
(Conejo López-Lago et al., 2010: 98).
- (3) *Conchi: ¡Qué azotea más bonita tenéis! Tantas flores y la vista sobre la ciudad...¡guay!
Neus: Estamos en el centro pero con las plantas nos sentimos un poco como en el campo* (ibíd.: 138).

- (4) A: *Mira, estas gafas son de mi madre. ¿Te gustan?*
 B: *Sí, me gustan mucho. ¡Estás muy guapa!*
 C: *A mí también me gustan.*
 D: *A mí no* (Balsler et al., 2012: 99).
- (5) —*Hola, Javi, ¡qué elegante estás!*
 —*Es que hoy es el cumpleaños de mi abuelo y por eso tengo que llevar pantalones negros. ¡Qué feos!, ¿verdad?* (ibíd.: 96).

En todos los ejemplos excepto en (2) no se insiste en la veracidad del cumplido, es decir, no se pide indirectamente que este se repita, que sería lo más adecuado en estos contextos según las reglas pragmáticas del español peninsular. Falta por tanto una atenuación (quizá en forma de ironía) que disminuya o amortigüe el valor del cumplido que desencadene su repetición o su insistencia. En las muestras de *input* citadas no se incita a reiterar el halago por lo que ello se interpreta como una forma de descortesía. En el ejemplo (2) vemos cómo se insiste con ¿de verdad? En (5) el chico trata de justificar su elegancia, así como anular el cumplido argumentando que considera los pantalones feos, sin embargo, no recibe ningún comentario al respecto.

Asimismo, en ningún ejemplo se agradece el cumplido; es casi como si se ignorara. A pesar de que los ejemplos, como hemos mencionado, emanen cierta descortesía o incluso arrogancia, sería acertada la carencia del agradecimiento si se tiene en cuenta que normalmente solo se agradece el cumplido tras una insistencia y reiteración. Cabe aquí recordar que el agradecimiento ante un cumplido puede expresarse en forma de lítote.

Consideramos de suma importancia aportar un *input* relativo al cumplido y comentarios al mismo que hagan reflexionar sobre los siguientes puntos:

- La finalidad del halago es consolidar la cohesión social.
- Los cumplidos más usuales son los que se refieren al físico o carácter de la persona y a sus posesiones.
- El o la aprendiz de la escuela alemana debe tener en cuenta que en la comunidad del español peninsular se profieren cumplidos no solo como atenuación a una futura crítica o después de un desprecio o depreciación

- actuación característica de la comunidad de habla alemana–, sino especialmente para evitar los autoelogios o reforzar la imagen del o la interlocutora en situaciones de familiaridad. El o la estudiante debe saber que el cumplido se da muchas veces en situaciones en las que no se necesita la ejecución de otro acto de habla, que este acto puede darse por sí mismo.
- Cuando se agradece directamente el cumplido se quebranta una regla sociopragmática. Se debe evitar aceptar el elogio simplemente con un marcador de confirmación o una simple fórmula de agradecimiento si el alumnado quiere evitar que su imagen quede dañada por pedantería, distancia o sequedad.
 - El cumplido consiste en un sistemático tramado de elogios que se inicia normalmente con una lítote que persigue la repetición del elogio.
 - La no repetición del cumplido es considerado descortés.
 - El agradecimiento del cumplido (que puede tomar varias formas) solo tendrá lugar tras una reiteración e irá seguido normalmente de un comentario bromista o simpático que atenúa el elogio recibido. Según Álvarez (2005: 80) existen en general tres maneras de atenuar el elogio recibido: «aceptar y agradecer el cumplido reduciendo el elogio en él contenido [...], agradecerlo pero desviando el elogio hacia un tercero [...], agradecerlo y devolverlo a quien nos lo hace».

Aparte de un *input*, a nuestro entender, inadecuado por lo que acabamos de citar, las anómalas actividades que ejercitan el acto de habla que tratamos resultan desacertadas. En *¡Apúntate!* (Balser *et al.*, 2012: 44 y 48), tras la aparición de un halago en un diálogo («¡Es un regalo estupendo!»), se anima a los y las aprendientes a construir un diálogo en el que deben usar la construcción «¡Es un regalo/una idea estupendo/bonito/genial!», sin haberles comentado nada acerca de este elemento pragmático. En el mismo manual (*ibíd.*: 103) un ejercicio de mediación exhorta al alumnado a que exprese su desagrado de forma directa sin ofrecerles explicaciones ni medios lingüísticos que se adecuen pragmáticamente a tal acto de habla (solo «No me gusta(n) y ¡Qué feo!»). Un cumplido como amortiguación de la posterior expresión de desagrado sería de gran utilidad para mantener la cortesía necesaria.

7.1.6 Agradecer y agradecimientos

Los alemanes enuncian *Danke* con mucha más frecuencia que los españoles (cf. Siebold, 2012: 161); estos muestran su agradecimiento por otros medios, por ejemplo, utilizando halagos o comentarios positivos. Solo se ha encontrado una muestra de agradecimiento de este tipo en el *input* de los libros de texto examinados:

María Luisa: Uff, es muy bonito, pero 30 euros...

José Luis: Vamos, guapa, te lo regalo yo.

María Luisa: ¿De verdad? ¡Eres un sol!

(Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 98)

Como comenta Álvarez (2005: 75) «en España no se considera necesario agradecer verbalmente actos rutinarios repetidos que responden a patrones sociales y verbales preestablecidos» y hace hincapié en los servicios llevados a cabo por un camarero de restaurante, de un cajero de supermercado, del revisor o conductor de un medio de transporte y similares, cosa que no ocurre en la cultura alemana, donde la falta de agradecimiento verbal mediante expresiones ritualizadas es interpretada como una descortesía (cf. Haverkate, 1993: 164 y Hickey, 2005: 328).

Desgraciadamente no se encontraron ejemplos de tales situaciones en dichos contextos en los libros de texto contemplados. La inclusión de tales escenarios, sobre todo a nivel contrastivo-interseccionario, sería muy enriquecedora para aclarar la sociopragmática del agradecimiento y evitaría malas interpretaciones.

En contextos de transacciones comerciales, por ejemplo, al efectuar compras en tiendas de ropa, de ultramarinos, supermercados y similares, en España apenas se dan las gracias (cf. Dumitrescu, 2011: 41; Haverkate, 1993: 164 y Hickey, 2005: 328). Este comportamiento viene reflejado en una ocasión en *Línea amarilla* (Bade *et al.*, 2006a: 101) en una transacción de compra en una frutería. En casi todos los contextos de acciones en tiendas o similares encontrados se dan las gracias al final de la transacción, por lo que su emisión se podría considerar más una despedida cortés que un agradecimiento, y ello independientemente de la relación más o menos estrecha de los interactuantes (Balser *et al.*,

2012: 111; Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 83; Cueva Alcañiz *et al.*, 2016: 91, 93 y 96; Feist *et al.*, 2012: 90); aunque no siempre es así. En *¿Qué pasa?* (Martos Villa *et al.*, 2007: 105), a pesar de haber un tratamiento de confianza, se agradece una pequeña acción en el transcurso de la transacción:

Vendedor: ¡Hola, Ana! ¡Muy buenas! Dime, ¿qué te pongo?

Madre: ¡Hola, Nacho! Pues mira, un cuarto de kilo de [...]

Vendedor: ¿Algo más?

Madre: No, gracias, nada más. Es todo. ¿Cuánto es?

Dada la confianza existente entre el y la interactuante que muestra el tuteo y el tratamiento por el nombre de pila, el o la aprendiz puede llegar a pensar que es normal y necesario agradecer pequeños favores o ayudas predecibles también en contextos en los que existe una relación estrecha. Se debería explicarle que la intención del uso de *gracias* es atenuar el rechazo, como veremos más tarde.

En España se dan por supuestos, por su cultura orientada al grupo y a la solidaridad, muchos favores o ayudas (dar una indicación, acercar algo, un caramelo, etc.) y, por lo tanto, especialmente en entornos familiares o de amistad, el agradecimiento resulta superfluo; al contrario: muchas veces agradecer este tipo de acciones a las personas muy cercanas repercute en contra de la imagen cooperativa de la cultura española, a diferencia de lo que ocurre en la cultura alemana (cf. Dumitrescu, 2011: 41; Hickey, 2005: 320 y 328, y Siebold, 2012: 155 y 163). Muchos caudales lingüísticos que representan el acto de habla de agradecer en los manuales de español como lengua extranjera destinados al alumnado escolar alemán muestran el agradecimiento de forma explícita (como gracias o similares) en situaciones en que la lenguacultura del español peninsular no lo exigiría y que, por tanto, resulta redundante o excesivo y que, de ser transferido por analogía al conocimiento pragmático, se convierte en un error sociopragmático. Así, en *Puente al español* (Feist *et al.*, 2012: 20) una chica agradece con «gracias» después de que su amiga le haya facilitado una dirección de correo electrónico de un amigo. Más tarde (ibíd.: 41), en un ejercicio de mediación, se ofrece la misma situación, pero, paradójicamente, no se dice al alumnado que debe agradecer el favor concedido, por lo que este no sabrá qué es lo adecuado. Se han encontrado asimismo una serie de ejemplos de agradecimientos entre

amigos a raíz de favores que, por su bajo grado de exigencia de esfuerzo, no requerirían un agradecimiento explícito:

Raquel: Julio, ¿tienes dos minutos después de clase?

Julio: Sí, Raquel.

Raquel: ¡Gracias! (ibíd.: 45)

Laura: ¿Tengo que ayudaros? Porque entonces me llevo algunas recetas de aquí.

Mario: No las necesitas, ella cocina muy bien.

Laura: Gracias, Mario. Te veo la semana que viene

(Bade et al., 2006b: 74).

—¡Hola! ¡Buenos días! ¿Qué tal?

—¡Hola! Bien, gracias. ¿Y tú? (Arriagada et al., 2014: 10).

—Hola, Javi, ¿qué tal?

—Hola, ¡muy bien, gracias! (Balsler et al., 2012: 11).

—Buenas tardes, Beatriz, ¿cómo está usted?

—Regular, ¿y usted?

—Yo, muy bien, gracias (Cuevas Alcañiz et al., 2016: 13).

Ahahí: Tengo que comer algo. María Jesús,

¿tú quieres un bocadillo de tortilla como siempre?

María Jesús: Sí, Ahahí, muchas gracias (ibíd.: 63).

También puede desconcertar aquel aducto que muestra la forma gracias o similares en las interacciones entre padres o madres e hijos e hijas por acciones que no requieren un gran esfuerzo, ya que esta actuación no se da en la lengua cultura de la comunidad hispana peninsular. Se observa en el *input* de los manuales observados cómo una hija da las gracias a su madre por dejarla salir hasta las diez con «Sí, mamá, gracias» (Bade et al., 2006a: 54), otra hija pide consejo a su madre para que la ayude a elegir qué ponerse, su madre dice que puede ponerse

algo suyo, la hija le agradece con «Gracias, mamá» (ibíd.:93). Un hijo agradece al padre por permitirle invitar a una amiga a casa con «Gracias, papá» (ibíd.: 120 y Bade *et al.*, 2006b: 62). Los ejemplos anteriores se podrían considerar como legítimos si se considera que el favor concedido supone cierto esfuerzo (p. ej. si traer a la amiga a casa no es algo habitual).

El *input* de los libros debe mostrar, por tanto, la diferencia entre enunciados que simbolizan una pura rutina convencional y aquellos que de veras aluden a un agradecimiento tras un favor, ofrecimiento o acción que requiere un cierto grado de esfuerzo. Este es el caso del reconocimiento de gratitud tras la entrega de un regalo, obsequio u ofrenda. En algunos casos un *gracias* es tan rutinario que puede incluso interpretarse como forma de descortesía. De ello encontramos algunos ejemplos en los libros de texto mencionados:

- (5) *Laura: Te hemos traído una tarta.*
Ana Lucía: Gracias. Dámela. La pongo aquí para después (Bade *et al.*, 2006b: 112).
- (6) [se agradece un regalo] *Gracias a todos. Es genial y lo voy a tener siempre en mi cuarto* (ibíd.: 121).
- (7) —*¡Hola, cariño! ¡Feliz cumpleaños! Hoy ya cumplés 13 años. Aquí tengo un regalo para ti. ¿Vas a hacer una fiesta, Raulito?*
—*Muchas gracias, Pilar. Sí, la fiesta empieza a las seis*
(Martos Villa *et al.*, 2007: 118).
- (8) *Elena: Hola, Javi, ¡Feliz cumpleaños!*
Sarah: Toma, Javi, esto es para ti: una piñata y un pastel de cumpleaños.
Javi: ¡Qué guay! ¡Muchas gracias! (Balser *et al.*, 2012: 55).

En (5) y (7) faltarían elementos que subrayaran la satisfacción, el contento de lo ofrecido así como su elogio tratando de citar sus cualidades positivas (¡qué buena pinta!, ¡debe de estar riquísima!, ¡qué ilusión!, ¡qué alegría!, etc.), o ilocuciones que mostraran el exceso o la innecesaridad del gesto (si no hace falta..., no es necesario..., no tienes que traerme/regalarme nada, etc.), tal como vemos en

(6) y (8) (cf. Pérez de Herrasti, 2013 y Siebold, 2012: 168). Naturalmente el uso de tales actos de habla –o conjuntos de actos de habla– resultan opacos para el o la aprendiz si no se les hace conscientes de su existencia, necesidad, intención y consecuencias.

Se observaron asimismo ejemplos en los que el grado de esfuerzo según los parámetros hispanopeninsulares exigiría una compensación en forma de agradecimiento explícito, aunque, al no comentarse su necesidad, el o la aprendiz no comprenderá la adecuación del uso. Estos casos aparecen con enunciaciones de (*muchísimas*) *gracias*: un amigo se ofrece para buscar fotos para una amiga (Feist *et al.*, 2012: 107), una amiga le presta a otra su propia chaqueta para una ocasión especial (Büsgens *et al.*, 2010: 54) y una chica agradece a los padres de su amiga que la reciban durante un día festivo para ayudarla con un problema (Bade *et al.* 2006a: 78).

Especialmente el agradecimiento ritualizado en forma de rutinas es muy susceptible de ser transferido del alemán al español, como ya hemos comentado, especialmente en interacciones comerciales, en la interacción con camareros, revisores, etc. Sin embargo, existen también otro tipo de fórmulas rutinarias que funcionan a modo de pares adyacentes, nos referimos a los agradecimientos a invitaciones, o las reacciones a las bienvenidas, o a la ayuda prestada por extraños, por ejemplo. De este tipo se ha encontrado *input* en los manuales analizados:

Celia: Perfecto, entonces bienvenido a Buena Onda.

Iker: Gracias, agur (Feist *et al.*, 2012: 18).

[Un locutor de radio agradece la participación de su entrevistada] *Muchas gracias, Sarah* (ibíd.: 61).

Raquel: Bienvenido a Madrid

Iker: Gracias, Raquel, ¿qué tal? (ibíd.: 78).

[La locutora agradece la participación de su entrevistado] *Muchas gracias, Antonio y mucha suerte* (ibíd.: 106).

—*Hola, Lola. ¡Felicidades!*

—*¡Hombre! Pedro. ¡Gracias por venir!*

(Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 29).

Concretamente con respecto al agradecimiento por la descripción o explicación del camino que se ha de seguir, se han encontrado solo dos ejemplos, uno con agradecimiento explícito y otro carente de él. En *A_topo.com* (Büsgens *et al.*, 2010: 63) una chica llama por teléfono para concertar una cita para visitar un piso que quiere alquilar. El chico le explica detalladamente cómo puede llegar. La chica no agradece las instrucciones, se limita contestar con «Vale. Si tengo problemas, a lo mejor te llamo otra vez, ¿vale?». En Alemania ello se consideraría como descortesía. En *Puente al español* (Feist *et al.*, 2012: 116), tras explicarle a un turista por dónde tiene que ir para llegar a su destino, agradece con «Perfecto, gracias». Estas dos viabilidades recalcan, por un lado, la intuición de las autoras y autores y, por otra, la poca sistematización en el *input* de actos de habla de este tipo.

Sería beneficioso hacer transparente al alumnado, por otra parte, que el enunciado (*muchas*) *gracias* se utiliza para amortiguar el rechazo o una negativa, y ello incluso en contextos o situaciones en las que las relaciones estrechas no exigen un agradecimiento de cortesía. Véanse estos ejemplos dados como *input* desacertadamente no comentado:

Madre: Pepe, ¿vas a tomar café?

Pepe: No, gracias, mamá, si tomo ahora café no voy a poder dormir [...] (Conejo López-Lago et al., 2010: 65).

Miguel: Toma, Lucía, tengo dos helados. Uno es para ti,

Lucía: No, gracias (Martos Villa et al., 2007: 19).

Laura: ¿Y para comer?

Teresa: Pues no sé... no, nada, gracias (Büsgens et al., 2010: 15).

—¡Elena! Toma, aquí está tu jersey.

—Gracias, mamá, pero no tengo frío (Balser et al., 2012: 97).

—¿Algo más?

—No gracias, eso es todo (Cuevas Alcañiz et al., 2016: 93).

Vendedora: Hola chicos, ¿os puedo ayudar?

Celia: Gracias, solo queremos echar un vistazo (Feist *et al.*, 2012: 86).

En dos manuales se localizaron explicaciones sobre el uso del enunciado *gracias* como fórmula de agradecimiento. *Línea Verde* enfoca el comentario de uso en base al *input* aportado por un correo electrónico (Bade *et al.*, 2006b: 35) («Gracias por tu e-mail y por las fotos de Roses. Me gustan mucho las fotos del pueblo y de la playa. La Costa Brava es preciosa, ¿verdad? Y la foto de Lukas es muy divertida») y lo desarrolla mediante un ejercicio (ibíd.: 37) en el que el alumnado debe leer otra vez el correo y contestar a la siguiente pregunta: «¿Qué dice Mario para darle las gracias a Laura?». Después las y los aprendices deben trabajar en parejas y darse las gracias por una serie de cosas que aparecen en una lista. Se invita al alumnado a dar las gracias y a decir algo positivo sobre lo recibido. Con este ejercicio los alumnos y alumnas deducen que tras las gracias hay que decir siempre algo positivo sobre la prestación recibida. No se ofrecen alternativas pragmalingüísticas y tampoco queda claro el uso sociopragmático. ¡Vamos! ¡Adelante! (Arriagada *et al.*, 2014: 10) con la explicación «*so kann ich fragen, wie es jemandem geht, und auf diese Frage antworten: ¿Qué tal? (Muy) bien, gracias/Así así, gracias./Mal*» puede hacer creer al aprendiente que tras una respuesta positiva al qué tal haya que agradecer, mientras que, si la respuesta evoca un mal estado, no hay que hacerlo.

Dejando aparte la cuestión de si la pragmalingüística que se facilita es más o menos apropiada, se observa en muchos manuales la imposibilidad de hacer elecciones de carácter sociopragmático. Nos referimos a la tipología de ejercicios de mediación o interpretación presentada. En ellos, el alumnado constriñe su capacidad de decisión o elección con respecto a si agradecer o no, no decide si agradecer o lo hace porque le indican que lo haga. Prácticamente se trata de ejercicios que se acercan de forma extrema a la traducción como forma de mediación (cf. Arriagada *et al.*, 25, 93, 96 y 129; Bade *et al.*, 2006b: 39 y 101; Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 84 y 99; Feist *et al.* 2012: 99).

7.1.7 Aconsejar y dar consejos

Dado que la mayoría de los y las españolas pide normalmente consejos con mayor frecuencia y de modo muy distinto a los alemanes (cf. González, 2007), procede introducir su tratamiento sistemático ya a partir de niveles básicos. En los libros de texto consultados escasamente aparece su representación. En *Encuentros* se instruye a dar un consejo únicamente a través del *input* aportado por «Tienes que tener un poco de paciencia» o «Habla con ella de tus problemas pero sin empezar una bronca» (Marín Amann *et al.*, 2010: 96) y en *Línea amarilla* Bade *et al.* 2006: 130) y *Línea verde* (Bade *et al.*, 2006b: 72) mediante un ejercicio en el que el alumnado debe utilizar el modo verbal de imperativo, aunque la finalidad primordial se centra en la competencia lingüística puesto que se trata de que los alumnos y alumnas practiquen el plural de esta forma verbal: «Ejemplo: ayudar a Laura con los deberes ® Ayudad a Laura con los deberes». Este tipo de ejercicios de adiestramiento repetitivo no son conformes a la didáctica de la pragmática. A este respecto comenta Sánchez Sarmiento (2005: 589):

Todos reconocemos actividades presentes en la mayoría de los materiales como la siguiente enfocada a la práctica del uso del imperativo con valor de consejo:

Responda al interlocutor ofreciéndole ayuda o dándole un consejo:

A: ¡Tengo hambre!

B: (*¡Come pan!*)

Pero todos debemos también reconocer que son escasas las que abren la posibilidad de trabajar por ejemplo las implicaturas conversacionales propias del lenguaje coloquial y que buscan en los estudiantes dar y entender respuestas al enunciado A con otro como

B: *Ya sabes dónde está la nevera*

en la que se mantiene ese mismo valor de consejo, pero ciertas alteraciones de significado propias de la lengua oral.

¿Por qué no incluir esto en los materiales a través de un *input* textual rico y diverso y con variedad de actividades orientadas desde un enfoque pragmático de la lengua para que efectivamente el estudiante adquiera

la capacidad para desenvolverse –como todos los manuales dicen– en situaciones reales de la vida cotidiana?

De los ejemplos se desprende la insuficiencia de las muestras dedicadas al consejo. Aunque los escasos modelos revelan un uso adecuado desde el punto de vista pragmalingüístico de la forma verbal del imperativo, puesto que una de sus funciones es precisamente la de aconsejar (cf. Matte Bon, 2010: 94), no se alude en ningún momento al tono en que debe enunciarse la misma. Si no se explicita que el tono del imperativo en los consejos no es el mismo que en una orden, por ejemplo, esos pueden resultar inadecuados por su carácter autoritario y no benévolo. Por otra parte, vemos cómo la intención de los manuales no es enseñar a aconsejar, sino que el consejo se toma como excusa para ofrecer un *input* de esta forma verbal, de lo contrario se hubieran introducido, entre otras, las formas del subjuntivo (imperativo negativo) para servir el fin de la didáctica del consejo, puesto que esta forma es mucho más común para aconsejar que no la del imperativo (afirmativo). Además de la pragmalingüística, habría sido necesario asimismo hacer hincapié en aspectos sociopragmáticos de la naturaleza del acto de habla del consejo desde el punto de vista contrastivo señalando las siguientes tendencias distintivas y ofrecer un *input* que se adecuara a las mismas:

consejos en la comunidad de habla del español peninsular	consejos en comunidad de habla alemana
– indirectos y espontáneos	– directos
– diplomáticos	– abiertos
– superficiales	– reflexivos
– subjetivos	– objetivos
– imprecisos y difusos	– concisos y claros
– sin requerimiento	– tras petición
– estructuras muy variadas	– uso frecuente de la forma verbal en condicional

7.1.8 Invitar y hacer propuestas

Los actos de habla comisivos de invitar, sugerir o proponer coinciden en su mayoría desde el punto de vista pragmático en los niveles iniciales de aprendizaje especialmente en su forma. Desde el punto de vista estructural los libros de texto contemplados recogen siete tipos de estructura para expresar invitaciones o propuestas:

- a) Estructuras que utilizan el presente de indicativo del verbo que alude a lo que se invita o propone:
- Oraciones aseverativas: «Pablo: Bueno, chicos, entonces tomamos algo, ¿no?» (Büsgens *et al.*, 2010: 15), «Comemos y luego buscamos tu móvil juntos, ¿vale?»²⁵³ (Balsler *et al.*, 2012: 33), «Venga, tú visitas Berlín y yo visito a Laura y a Lukas» (Bade *et al.*, 2006a: 46 y Bade *et al.*, 2006b: 30), «Primero estudiamos Lengua y luego Inglés», «Hablamos luego en la cafetería», «Vamos a la heladería y compramos un helado» (Feist *et al.*, 2012: 45 y 86).
 - Oraciones interrogativas: «¿Os pongo más patatas, chicas?», «Claro, ¿y te doy otra chuleta, papá?» (Büsgens *et al.*, 2010: 53), «¿Tomamos un helado?», «¿Qué tomas?», «¿Vamos a la playa?», «¿Vamos con Esteban a la piscina el lunes? (Balsler *et al.*, 2012: 23, 53, 54, 79 y 88), «¿Hacemos una tortilla?», «¿Vamos al supermercado?» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 88), «¿Tomamos algo en la cafetería?», «¿Vamos al centro comercial?», «¿Vamos al centro cultural?» (Marín Amann *et al.*, 2010: 16 y 48) «¿Leemos algo?», «¿Escribes tú primero?», «¿Miramos en las revistas?», «¿Empiezas tú con el pantalón, por favor?» (Bade *et al.*, 2006a: 34, 43 y 95), «¿Tomamos un helado?», «¿Visitamos a Lukas y a Laura en las próximas vacaciones?» [...] (Bade

253 Esta propuesta está incluida en una viñeta de una lección en la que no se alude en ningún momento a la función «proponer», solo en el anexo del final del libro, pág. 151, (lista cronológica) aparece «Du schlägst etwas vor: (Después buscamos tu móvil juntos), ¿vale?»

et al., 2006b: 19 y 30), «¿hacemos los deberes juntas?» (Feist *et al.*, 2012: 45), «¿Vamos a bailar?» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 70), «¿Buscamos la pista dos?», «¿Bebemos algo antes de la película?», «¿Vamos al centro comercial por la mañana?» (Arriagada *et al.*, 2014: 39, 44 y 80).

- b) el uso del verbo *poder*:
 «Podemos quedar hoy por la noche», «podemos ir al cine» (Büsgens *et al.*, 2010: 27 y 38), «Podemos tomar el papel verde», (Bade *et al.*, 2006a: 95), «Podemos ir a un concierto» (Bade *et al.*, 2006b: 48), «¡Entonces podemos estudiar juntas!» (Feist *et al.*, 2012: 45), «También podemos ver una película» (Arriagada *et al.*, 2014: 80).
- c) la estructura interrogativa ¿por qué no...?
 «¿Por qué no compramos [...]?», «¿Por qué no vamos juntos?», «¿Por qué no hablas con él?», «¿entonces por qué no vamos antes a la piscina del polideportivo?», «¿Por qué no hacemos un trato?» (Balsler *et al.*, 2012: 44 y 79), «¿Por qué no vamos a la oficina y apunto tus datos?», «¿Por qué no preparas una?» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 73 y 88), «¿Por qué no quedamos con Roberto en el cine?» (Marín Amann *et al.*, 2010: 39), «¿Por qué no llamáis vosotros?», «¿Por qué no escribimos un mensaje?», «¿Por qué no vamos al cine», «¿Por qué no te pones una bufanda?» (Bade *et al.*, 2006a: 43, 84 y 95), «Por qué no los llamas por teléfono», «¿Por qué no te las pruebas?», «¿Por qué no entramos y...?», «¿Por qué no te las pruebas...?» (Feist *et al.*, 2012: 74, 86 y 88), «¿Por qué no entramos y nos probamos ropa?», «¿Por qué no entramos en...?», «¿Por qué no te pruebas...?» (Martos Villa *et al.*, 2007: 72 y 75), «¿Por qué no vamos a tomar un café?» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 70), «¿Por qué no miras en...?», «¿Por qué no buscas tú las entradas?», «¿Por qué no salimos por la tarde?», «¿Por qué no quedamos en mi casa y jugamos con el ordenador?» (Arriagada *et al.*, 2014: 44 y 80).

- d) las estructuras encabezadas por *¿Tienes ganas de + infinitivo?* o *¿Te apetece + infinitivo?*
«¿Tienes ganas de ir a [...]?» (Balser *et al.*, 2012: 82), «¿Te apetece ir al cine el miércoles por la noche?», «¿Tienes ganas de ir conmigo a la universidad?» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 77 y 80).
- e) Preguntas formuladas con los verbos *querer* y *gustar*:
«¿quieres venir con nosotros?» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 77), «¿Quién quiere ir a la bolera?», «¿Quién quiere agua?» (Marín Amann *et al.*, 2010: 48 y 92), «¿Te gusta...?» (Bade *et al.*, 2006a: 131).
- f) La forma verbal del imperativo
En *¡Vamos! ¡Adelante!* (Arriagada *et al.*, 2014: 102) se ofrecen varias sugerencias para organizar una fiesta con el imperativo («Haz una lista con las cosas necesarias para la fiesta», «compra la tarta de cumpleaños», «prepara algo para comer y para beber», «invita a los amigos», «busca canciones», etc.).

Las explicaciones encontradas en los manuales sobre el uso de este tipo de actos de habla no son muy extensas cuando las hay. Las de *Línea Verde* se reducen a «So kann ich auf Spanisch Vorschläge machen: ¿Por qué no vamos al cine? / Podemos ir a un concierto» (Bade *et al.*, 2006b: 48). En *¡vale vale!* encontramos una única alusión a su uso: «Aquí tienes unas fórmulas para invitar o hacer una propuesta [...]. Para hacer una invitación o propuesta: ¿Quieres ir al cine? ¿Por qué no vamos a tomar un café? ¿Vamos a bailar?» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 70). *Puente al español* lo hace de forma concisa: «So kannst du einen Vorschlag machen: ¿Por qué no entramos y...? ¿Por qué no te los pruebas...?» (Feist *et al.*, 2012: 88). En *Línea amarilla* se indica cómo hacer propuestas a base de ejemplos («So kann ich auf Spanisch Vorschläge machen: ¿Por qué no vamos al cine», «Podemos ir a un concierto». *So kann ich auf Spanisch etwas Vorschlagen*: «Podemos tomar el papel verde», «¿Por qué no te pones una bufanda?», «¿Miramos en las revistas?», «¿Empiezas tú con el pantalón, por favor?», «¿Qué más falta/necesitamos?») o facilitando estructuras («*Etwas vorschlagen*: ¿Por qué no...? / ¿Te gusta...?». *So macht man einen Vorschlag*: «¿Por qué no entramos en...? / ¿Por

qué no te pruebas...?») (Bade *et al.*, 2006a: 84, 95 y 131) y la misma dinámica sigue ¿Qué pasa?: «*So macht man einen Vorschlag*: ¿Por qué no entramos en...? ¿Por qué no te pruebas...?» (Martos Villa *et al.* 2007: 75). ¡*Apúntate!* dedica, en comparación con el resto de los manuales examinados, más espacio al acto de habla que tratamos. Aunque uno de los objetivos de la lección dos es hacer una propuesta, esta solo aparece en forma de *input* dos veces (*vide supra*) y se trata presuntamente en un ejercicio en los que el o la aprendiz debe completar con artículos determinados o indefinidos («¿Tomamos __ helado en __ heladería La Valenciana?») (Balsler *et al.*, 2012: 23). Hacer propuestas es asimismo uno de los propósitos de la lección cuatro que ofrece un único ejercicio en el que indirectamente aparece el uso de este acto de habla y mediante el cual el o la aprendiz debe escribir un diálogo con la expresión «¿Por qué no compramos...?» (ibíd.: 48). En la lección ocho aparece en un ejercicio un *input* de propuesta para que los y las alumnas practiquen («¿Vamos con Esteban a la piscina el lunes?»). Se espera del alumnado que proponga actividades utilizando el patrón de la pregunta en presente de indicativo (ibíd.: 88). Es únicamente en el anexo del libro donde se encuentra la única explicación sobre este acto de habla: «Du schlägst etwas vor: (Después buscamos tu móvil juntos), ¿vale?» (ibíd.: 151).

Junto a la fórmula ritualizada ¿*Por qué no* + presente de indicativo? se podrían haber ofrecido otras que presentan la misma frecuencia de uso como ¿Qué tal si + Pres. Indicativo?, ¿Y si + Pres. Indicativo? o ¿Qué te parece...? En todo caso habría que advertir al aprendiz que estas expresiones –especialmente ¿Por qué no...? y ¿Qué te parece?– se utilizan cuando la sugerencia o invitación exige un grado de esfuerzo considerable por parte del interlocutor²⁵⁴. Asimismo, la forma directa de proponer encarnada por oraciones de tipo afirmativo podría haberse complementado por expresiones del tipo ¿Vamos a + inf.?(/¿Vienes a + inf.? o *Vamos a...*, sobre todo si se tiene en cuenta que estas son las formas más usadas para hacer propuestas en el español peninsular (cf. Ruiz de Zarobe 2001: 277). De la misma forma escasea el *input* de formas indirectas (frecuentes en el español peninsular) como es *mejor* (más + adjetivo) + infinitivo o propuestas hechas por actos de habla indirectos o inferenciales.

254 Véanse p. 185 y ss.

Ya que se han ofrecido muestras de lengua que contienen el imperativo para invitar, se debería tematizar en el libro de texto que estas aparecen con este modo verbal cuando benefician al ordenado o le hacen un favor al invitarlo o proponiéndole algo, hecho que atenúa y permite el uso del imperativo (cf. Matte Bon, 2010: 93).

Desde el punto de vista de la sociopragmática podría haberse aclarado que las formas ¿Te apetece...? o ¿Quieres...? se utilizan cuando rige una relación de poca intimidad entre los interlocutores y se centran en la voluntad de la persona a la que se hace la propuesta o invitación. Igualmente habría que incluir situaciones que ilustraran cómo se desarrolla un guion típico de invitación en la comunidad del español peninsular para que los alumnos y alumnas pudieran constatar su contraste²⁵⁵.

Como se ha visto, apenas se ha presentado un *input* que utilizara el imperativo como forma para enunciar una sugerencia o invitación. Su inclusión hubiera sido muy enriquecedora para el o la aprendiz, puesto que suele aparecer en contextos familiares o amistosos, que son precisamente los que aparecen en la mayoría de los manuales observados.

7.1.9 Rechazar y presentar excusas

Tras una invitación, una propuesta o una oferta se reacciona con una aceptación o un rechazo. Interesante desde el punto de vista de la intersección pragmática es el acto de habla del rechazo. Veamos cómo se presenta el *input* y el tratamiento de estos actos de habla en los libros de texto dedicados al ámbito escolar en Alemania.

Puente al español trata de enseñar la realización del rechazo a una propuesta a través de un solo ejercicio (Feist *et al.*, 2012: 47):

255 Véanse p. 185 y ss.

Haced diálogos como en el ejemplo:

Ejemplo: A ¿Quedamos (hoy) a las cuatro y media? Podemos jugar al fútbol.

B No, hoy a las cuatro y media no puedo. Tengo que hacer los deberes.

Mediante un único ejercicio resulta altamente dificultoso promover la sensibilización pragmática de este acto de habla, sobre todo si, como ya hemos comentado en este trabajo, se rechaza en el contexto de una comunidad de habla que basa sus lazos en la solidaridad. A diferencia de lo que puede ocurrir en la sociedad alemana, la cortesía del rechazo exige una serie de estrategias que deberían ser facilitadas a las y los aprendices principiantes adaptándose a su nivel lingüístico: mitigación del rechazo, vaguedad de la respuesta, el lamento, las explicaciones que justifiquen el rechazo, la gratitud, etc. El ejercicio no es capaz de desarrollar todas estas estrategias –básicamente por su carácter herméutico– pero aun así vemos cómo la mitigación («[...] no puedo. Tengo que hacer los deberes») puede resultar adecuada para el caso en concreto, pero si se aprende de forma analógica y se hace extensiva a otras situaciones planteadas en el mismo ejercicio aparece un tanto brusca (p. ej. «No puedo. Tengo que tocar un instrumento»). Y es que la justificación (o simplemente excusa) debe ser creíble (independientemente de su veracidad) y aceptable y forma parte del conjunto del acto de habla del rechazo que está íntimamente ligado a la cultura meta de la comunidad de habla que, a su vez, conforma la cortesía de la misma (cf. Bermejo Rubio y Fernández, 1996: 139).

Línea verde es más claro en este último punto, pues ejemplifica y luego explica la cortesía ligada a este acto de habla en la comunidad del español peninsular:

Mario: ¿Por qué no nos vemos y así nos conocemos?

Ana Lucía: Ahora no tengo tiempo, trabajo mucho y, además, tengo exámenes y estudio mucho...

Mario: Bueno, vale, vale. Pero, ¿por qué no apuntas mi dirección y teléfono? A lo mejor puedes otro día...

Ana Lucía: Bueeeno, vamos a ver (Bade et al., 2006b: 55).

En este fragmento de un diálogo se puede observar cómo se presenta el *input* del rechazo: primero su explicación o justificación, luego la insistencia por parte del proponente y, al final, la respuesta imprecisa. La estructura resulta clara y bien estructurada y el o la aprendiz la llega a notar, en caso contrario pasaría desapercibida por su carácter opaco. En la página siguiente el manual (*ibíd.*: 56) ofrece una explicación sobre la vaguedad del rechazo: «Ser amable: Lateinamerikaner, Spanier und viele andere empfinden es als unhöflich, etwas direkt abzulehnen. Sie machen stattdessen vage Aussagen, die wie eine Zustimmung erscheinen. Man muss oft sehr genau hinhören, um Missverständnisse zu vermeiden, und vorsichtig sein, was man selbst sagt, um nicht als unhöflich und unerzogen zu gelten». Incluso se ofrece un ejercicio para la práctica del rechazo relacionada con la cortesía:

Ana Lucía es muy amable, pero no acepta las propuestas de ayuda de Mario. Mirad el texto [pág. 55]: ¿Qué dice? Elegid una de las situaciones. Inventad una excusa amable. Un amigo español/ una amiga española...

1. ... os invita a comer en casa.

2. ... quiere ir al cine con vosotros.

3. ... os quiere dar un regalo que no os gusta (*ibíd.*).

Dado que el concepto de «excusa amable» varía de cultura a cultura, sería necesario especificar su definición para realizar el ejercicio de forma pragmáticamente adecuada.

En el mismo manual (*ibíd.*: 48) se trata la pragmalingüística del rechazo sin entrar en detalles sobre su ejecución sociopragmática. El esquema que se presenta resulta demasiado simple y no adaptable a muchos contextos si el alumno no comprende por qué está utilizando las formas que se le ofrecen: «So kann ich auf Spanisch einen Vorschlag annehmen: Vale/Muy bien/ ¡Qué bien/ Es una idea muy buena (fenomenal, genial, guay)/La idea me gusta (me encanta). So

kann ich einen Vorschlag ablehnen: Hoy no puedo. ¡Qué lástima! / Bueno, no sé todavía... / No me gusta el cine, prefiero el deporte». (ibíd.)

Más tarde (ibíd.: 99) aparece como *input* otro rechazo, pero en este caso no se comenta desde el punto de vista pragmático:

Mario: Laura, ¿quieres ir al cine con nosotros mañana?

Laura: Lo siento, mañana por la tarde voy al cine con Cristina. ¿Por qué no vienes con nosotras?

Mario: No, mejor vais sin mí. Vais a ver una película que sólo os gusta a vosotras, las chicas.

A *_tope.com* proporciona un mero *input* de rechazo (Büsgens *et al.*, 2010: 38) en un diálogo:

Ana: ¿Al cine otra vez? ¡Por favor, no! Yo prefiero otra cosa.

Miguel: Yo hoy no puedo ir.

Pablo: Pero, ¿por qué no?

Miguel: Porque a las ocho y media tengo que recoger a mi hermano de la piscina.

Como se puede observar, esta muestra resulta inadecuada para servir como modelo si no se presentan otras alternativas o se glosa el uso de este acto de habla basándose en el diálogo presentado. La manera de rechazar implica una relación muy estrecha entre los interactuantes y en otros contextos resultaría descortés. Ana y Miguel rechazan –la primera de forma tajante– sin presentar ningún tipo de justificación. Solo tras una interpelación se da una explicación del rechazo. A falta de explicaciones pertinentes el o la estudiante elaborará el rechazo en la forma presentada, sobre todo si se le exhorta a practicarla como lo hace el ejercicio que sigue a la muestra en el que se debe reaccionar utilizando las siguientes expresiones para el rechazo: «¿__otra vez?, ¡Por favor, no!, Prefiero..., __es muy aburrido/a, No puedo porque__» (ibíd.: 40).

De hecho, el foco del *input* presentado en el diálogo se centra no tanto en el acto de habla (competencia pragmática), sino en una secuencia de preposición e interrogativo (*por qué*) y una conjunción causal (*porque*) (competencia

lingüística). Ello lo prueba el desinterés por el acto de habla y la inclusión de un ejercicio tras el diálogo que presenta dicha conjunción para introducir la causa al presentar una excusa (ibíd.: 40):

Haz una pregunta con ¿por qué? Tu compañero/-a contenta.

Ejemplo: ¿Por qué no quieres ir al cine hoy?

Porque tengo que estudiar.

El acto de habla del rechazo a una propuesta aparece en un diálogo *Contigo*:

—Me apetece mucho, pero no puedo, primero porque no tengo ni un duro y además porque van a venir mis abuelos y vamos a cenar con ellos. Lo siento.

[...]

—Lo siento, pero tampoco puedo. Los jueves tengo clase de guitarra (Cuevas Alcañiz et al., 2016: 77).

Línea amarilla (Bade et al., 2006a: 70, 84 y 95) presenta solo un ejemplo más o menos contextualizado de excusa para un rechazo («Lo siento, tengo muchos deberes...») y una lista de exponentes para rechazar («Hoy no puedo, lo siento»/«Bueno, no sé todavía...»/«No me gusta el cine; prefiero el deporte»).

¡Vamos! ¡Adelante! es el único manual analizado que expone un rechazo a una orden: «Lo siento, mamá, pero ahora mismo no puedo, porque quiero ver Chicos del barrio, mi serie favorita en la tele y después Maite y yo queremos chatear» (Arriagada et al., 2014: 74). El resto de los rechazos presentados surgen causados por la negativa a una propuesta: «Yo los sábados por la mañana no tengo tiempo porque hago los deberes», «Yo por la tarde no salgo porque tengo entrenamiento. El domingo tengo partido de fútbol. Y después voy a una fiesta con un amigo», «Yo no puedo», «Ehhh, yo no puedo. Tengo que ir con Boss al parque», «Tampoco puedo: Voy al parque con Florian y su perro», «Yo no puedo. Este fin de semana voy a casa de mi madre», «Uy... yo no puedo. Quiero ver mi serie favorita y además, tengo que ordenar mi habitación y hacer los deberes», «Yo tampoco puedo. Lo siento, Maite. Yo voy a visitar el Museo del Prado con mis padres» (ibíd.: 80, 82 y 98). No se diferencia entre el rechazo ante una orden

y el hecho como resultado de una propuesta ni se comenta nada al respecto. La única explicación sobre este acto de habla aparece en un ejercicio: «Completa la tabla con expresiones del texto [pág 80–81]. *So kann ich Vorschläge ablehnen: No tengo ganas/ No, al centro comercial no./¡Qué rollo!/Yo no puedo/Ehhh, yo no puedo*». No se hace referencia al hecho de que normalmente hay que justificar el rechazo, por lo que las justificaciones o excusas que aparecen lo hacen de forma opaca. El único ejercicio comunicativo en relación con el rechazo induce al o a la aprendiente a dar una excusa, pero este no llega a comprender el alcance de la acción: «Escribid un mensaje a Maite. *Maite hat euch zum Geburtstag eingeladen. Lasst euch schnell eine gute Ausrede einfallen*» (ibíd.: 100).

El *input* del rechazo viene dado en solo un ejercicio en ¿Qué pasa? (Martos Villa *et al.*, 2007: 90) y sin ningún tipo de esclarecimientos sobre el acto de habla. El alumnado tampoco debe esforzarse en encontrar una justificación, puesto que esta ya aparece formulada:

*Un amigo te llama para quedar pero tú no puedes. En parejas
haced diálogos como en el ejemplo y representadlos en clase.
Ejemplo: ¿Qué haces hoy? Podemos ir al cine.
No, hoy no puedo, tengo que ayudar en casa.*

Como posibles justificaciones o excusas se ofrecen: «tener que hacer los deberes, no tener dinero, tener que ir a la clase de música, tener que ayudar en casa, no tener tiempo, no estar en casa».

En los siete manuales citados anteriormente en relación con el acto de habla del rechazo no ha aparecido el nexo simple causal explicativo *es que*, a pesar de ser este el más común para justificar o excusar la negativa a una proposición u oferta (cf. Bartol Martín, 2009: 22). Solo se constata la utilización de un nexo cero (más adecuado a los rechazos a invitaciones) o el causal «porque». Solamente ¡*Apúntate!*, ¡*vale vale!* y *Encuentros* introducen *es que*. ¡*vale vale!* tan solo toca el acto del rechazo en dos ocasiones: en forma de *input* en un diálogo (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 65):

Madre: Entonces, vas a desayunar con nosotros...

Pepe: No, lo siento, voy a encontrarme con Luis para revisar unos apuntes antes de la clase.

Y en un ejercicio (ibíd.: 70):

Aquí tienes unas fórmulas para [...] rechazar: [...] No puedo. Lo siento. Esta noche tengo que estudiar para un examen –o– No puedo, es que tengo que ir con mi madre al centro.

No se facilita ningún tipo de explicación ni sobre el *input* ni en el ejercicio.

Encuentros también introduce el rechazo a través del diálogo:

[...]

—¿Qué?! ¡No, por favor!

—¿Por qué?

—*Porque siempre hay cola y porque tenemos que esperar horas.*

[...]

No, yo no voy porque no tengo dinero.

[...]

—¿Fiesta? No tengo ganas de bailar. ¡Paso!

[...]

—¿A la bolera? ¡Qué aburrido! *A la bolera vais vosotros*

(Marín Amann *et al.*, 2010: 48).

Y la práctica se reduce a un ejercicio en el que el alumnado debe limitarse a completar las expresiones de rechazo que han aparecido en el diálogo (ibíd.: 50).

Se presenta mucho más tarde en el mismo manual el *es que* como nexo causal para justificar otro tipo de acciones, pero no rechazos. Se introduce en un ejercicio sin comentarios y el alumnado no recibe explicación alguna del porqué de su uso y de la razón de la no utilización de la conjunción causal *porque*:

Preparad diálogos como en el ejemplo:

—¿Y por qué no me llamaste el fin de semana pasado

—Es que el sábado me levanté muy tarde y después... (ibíd.: 110).

¡Apúntate! trata el rechazo en tres ocasiones. La primera en forma de *input* en un diálogo en el que se rechaza con mucha frecuencia: «Hum. Hoy no puedo. Es que a las tres y media tengo clase de baile español», «Lo siento, pero no puedo porque salgo con mis primos», «No sé, es que tengo ganas de nadar...», «No, no puedo, por la tarde voy al polideportivo con mi padre porque hay un partido de fútbol» (Balsler *et al.*, 2012: 79). La segunda mediante un ejercicio en el que los alumnos y alumnas deben quedar con el o la compañera y para ello han de preparar un diálogo que posteriormente podrán interpretar. En él se ofrecen las siguientes expresiones para que utilicen en caso de rechazar la propuesta: «No, es que no tengo ganas. ¿Por qué no vamos a...?» y «Lo siento, pero hoy no puedo. ¿Por qué no vamos mañana?». Dichas expresiones resultan altamente inadecuadas y, por tanto, no recomendables por su interpretación de descortesía por parte del miembro de la comunidad de habla del español peninsular. Más tarde, en un anexo del mismo libro se explica que para expresar la causa el o la aprendiz debe usar la estructura «(No puedo). Es que (no tengo tiempo)» (ibíd.: 161).

Se ha visto que en los tres últimos manuales citados cuando se trata el rechazo aparece el nexos *es que*, pero en ningún momento se explica la diferencia que radica entre este y la conjunción causal *porque*. Esto es algo que debería tratarse especialmente desde el punto de vista de la intersección lenguacultural, puesto que las y los aprendices alemanes suelen confundirlos. Debería explicarse que en el caso de las justificaciones ambos no tienen el mismo valor y no son intercambiables.

Tras lo visto, se puede afirmar que ningún manual facilita de forma suficiente y sistemática cómo realizar un rechazo de forma adecuada. El o la aprendiz debería aprender a manejar la pragmática de este acto de habla a través de una pragmalinguística ofrecida de manera más clara y de una sociopragmática que concienciara de los tres actos que la componen normalmente: una justificación creíble y aceptable, una propuesta de futuro (ambas con la intención de amortiguar el efecto perlocutivo) y la expresión de comprensión o aceptación del rechazo por parte del proponente.

No se ha encontrado en los libros de texto ningún tipo de rechazo a invitaciones. Dado que el acto de habla del rechazo a invitaciones tiene peculiaridades características de la comunidad de habla del español peninsular²⁵⁶, su inclusión pasa a ser una desiderata para futuros materiales. En cuanto al rechazo a ofrecimientos, se observa únicamente en *Contigo* el fragmento de un texto y una explicación al mismo que resulta muy ilustrativo para el o la aprendiz de nivel inicial:

En menos de diez minutos llegan a casa de Juan Manuel. Su madre les pregunta si quieren beber algo. Todos dicen que no, pero ella prepara unos bocadillos y algo para beber (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 123).

«Wenn dich ein Spanier besucht und du ihn fragst, ob du ihm etwas anbieten kannst, wird er sicher „No, no, gracias“ antworten. Bekommt er dann aber wirklich nichts, wird er unangenehm überrascht sein. Die Ablehnung des Angebotes ist nämlich ein Zeichen der Höflichkeit und bedeutet nicht, dass er wirklich nichts möchte. „No“ heißt eigentlich „Sí“» (ibíd.).

7.1.10 Disculparse y pedir disculpas

Además de aparecer como parte del conjunto de actos de habla del rechazo, el acto de habla de la disculpa puede aparecer cuando se usa para restablecer el equilibrio en la relación hablanteoyente, roto al quebrantar normas socioculturales que atentan contra la intimidad del o de la interlocutora, su espacio, su tiempo u otros a causa de un error, un incidente, un accidente o un olvido (un tropiezo, un choque, un roce, un desplante, una indiscreción...) (cf. Álvarez, 2005: 72). El *input* que se ha encontrado al respecto no es muy amplio y no presenta ningún tipo de comentarios sobre el uso de la disculpa. En *¡vale vale!* (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 29) se disculpa por un pequeño golpe:

256 Véanse p. 185 y ss.

—*Hola, Katrin. ¡Ay!*

—*Hola, Paco. ¡Perdona!*

El hecho de que esta muestra –junto a otras– vaya seguida de la pregunta «¿Cómo se saluda en otras culturas?» (ibíd.) puede desorientar al o a la aprendiz. ¡*Apúntate!* (Balsler *et al.*, 2012: 55) ejemplifica la disculpa por haber dejado caer un objeto con «Perdona, tía». Por su parte, *Línea verde* (Bade *et al.*, 2006b: 55) presenta la excusa en boca de una chica que se acaba de levantar y le cuesta entender a su interlocutor: «Perdón, pero trabajo por la noche y me acuesto muy tarde». Una excusa por no haber dado un recado la presenta *Puente al español* (Feist *et al.*, 2012: 113) («Ayer no le dije nada, lo siento, no tuve tiempo»). En *Línea amarilla* (Bade *et al.*, 2006a: 70 y 136) encontramos dos ejemplos, en el primero una persona se disculpa por el desconocimiento de la existencia de un club de fútbol («¡Oh! Perdona, Lukas, pero [Hertha BSC] no es muy conocido aquí»), y en el segundo se pide perdón por abandonar al grupo en medio de la conversación («¡Uy, perdonad! Acabo de ver a mis amigos. Después hablamos, ¿vale?»). En ¡*Vamos! ¡Adelante!* (Arriagada *et al.*, 2014: 59) y en *A_topo.com* (Büsgens *et al.*, 2010: 41) se presentan típicas situaciones del retraso:

Profesor: Pues, Florian, ¡llegas diez minutos tarde!

Florian: Perdón, pero soy nuevo en el colegio y no tengo ni idea de dónde están las aulas.

Perdona el retraso. Vengo de una reunión muy importante.

La pragmlingüística típica de la disculpa del español peninsular viene representada por las ilocuciones *perdón, perdona/e* y la fórmula rutinaria *lo siento*, acompañadas o no de intensificadores, por lo que el *input* expuesto por los manuales se adapta, en este sentido, a la lengua cultura meta. No obstante, la escasa representación y la falta de explicitación del acto de habla hace pensar que lo que se quiere introducir son los equivalentes léxicos de estas expresiones para que luego la o el aprendiz las «traduzca» al español en los mismos contextos, intensidad y por las mismas razones que lo hace en su cultura de origen que no coinciden siempre con la cultura de la lengua meta.

Además de un *input* claro y manifiesto cabrían explicaciones tanto de la pragmalingüística como de la sociopragmática. Estas últimas se concentrarían en contrastar casos en los que una disculpa en la cultura del español peninsular resultaría sobrada y en la cultura alemana imprescindible o viceversa. La pragmalingüística se centraría en las disculpas directas²⁵⁷ y destacaría, aparte de lo comentado en el párrafo anterior, la adición del pronombre *me* en las formas de imperativo de los verbos mencionados (*perdóname, perdóneme*), el uso de intensificadores (*lo siento muchísimo, de veras, de verdad, etc.*), la reiteración (*perdón, perdón/lo siento, de verdad que lo siento*), el interés por lo causado al afectado (*¿Estás bien?, ¿duele?, etc.*) y la mitigación (*soy un desastre, no quería..., no sé cómo he podido...*). Sería asimismo oportuno que el alumnado distinguiera los reguladores o marcadores fáticos para introducir un contenido, interrumpir una conversación o tomar el turno de palabra (cf. Rodríguez Ponce, 2005: 8) de la pragmalingüística del acto de habla de la disculpa. De este modo, las y los aprendices no confundirían el *input* siguiente presentado en varios libros de texto con la disculpa *per se*:

Perdón, profe, no entiendo (Cuevas Alcañiz et al., 2016: 50).

Perdón, busco una panadería (Bade et al., 2006a: 61).

Perdonad, chicos. ¿Sabéis dónde está la Alhambra?
(Feist et al., 2012: 116).

Perdón, ¿hay un supermercado por aquí? (Martos Villa et al., 2007: 60).

Perdona, ¿estás en el tercer curso? (Büsgens et al., 2010: 98).

De igual manera que se diferencia la razón o el motivo por el que uno agradece, también habrá que diferenciar el valor del acto por que se disculpa. En este sentido, y si queremos adoptar un enfoque comunicativo que tenga en cuenta no solo

²⁵⁷ Por sus múltiples posibilidades pragmalingüísticas que no se rigen por ningún patrón fijo, no se considera apropiado su tratamiento en los niveles de principiantes.

la competencia lingüística, sino también la pragmática, debería aclararse tras el *input* dado al alumnado cuándo utilizar el verbo *perdonar* y su sustantivo y cuándo *lo siento*²⁵⁸. De este modo las muestras de habla representadas por

Madre: Entonces, vas a desayunar con nosotros...

Pepe: No, lo siento, voy a encontrarme con Luis para revisar unos apuntes antes de la clase (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 65).

No, lo siento, se equivoca (ibíd. 66).

Lo siento, no lo sé (Martos Villa *et al.*, 2007: 57)

se utilizarían como ejemplos de estrategias de cortesía que introducen una negativa que es susceptible de afectar o molestar. En sentido estricto, se trata de una disculpa por la impotencia o imposibilidad de asentimiento o prestación de un servicio o ayuda.

7.1.11 Solicitar y hacer peticiones

En cuanto a la exposición del *input* relativo al acto de habla de la petición, se distingue según el *input* encontrado, entre aquel que hace referencia a transacciones de carácter comercial (p. ej. compras) y las peticiones de carácter particular. Entre las primeras encontramos:

a) Las formadas por el verbo *poner*: «Nos pone dos cañas y una tapa de calamares, por favor» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 74), «Oiga, ¿me pone otro cortado, por favor?» (ibíd.: 74), «Entonces, ponme dos kilos» (ibíd.: 108), «póngame también dos [...]» (ibíd.: 83), «Me pone tres naranjas, por favor», «Me pone también un kilo de manzanas, por favor» (Bade *et al.*, 2006a: 99), «Me pone tres o cuatro» (ibíd.: 101), «¿Me pones un poco de ensalada?» (en familia) (Marín Amann *et al.*, 2010: 92), «Nos pone doscientos cincuenta gramos...», «Pues me pone medio kilo» (Bade *et al.*, 2006b: 97), «Ponme medio kilo de

²⁵⁸ Véanse p. 181 y ss.

queso manchego y medio kilo de jamón serrano» (Martos Villa *et al.*, 2007: 105, «Ponme medio kilo de patatas, por favor» (Feist *et al.*, 2012: 90), «Ponme cuatro cebollas. Y una docena de huevos y dos pimientos, por favor» (ibíd.), «Entonces, ponme un kilo y medio de los pequeños» (Feist *et al.*, 2012: 90).

El verbo *poner* es típico de las transacciones en bares y restaurantes y, por analogía, también para transacciones comerciales cuyo objeto es un producto alimenticio, hecho que no viene aclarado en ninguno de los manuales analizados. En este tipo de enunciados el verbo va acompañado de la forma de pronombre átono de complemento indirecto, en forma o no de pregunta en presente de indicativo o imperativo. En este último caso debería explicarse al estudiantado que la utilización de tal forma verbal puede actuar como fórmula de petición cortés en actos rutinarios en que «los papeles de los interlocutores aparecen preestablecidos: interacción comprador/avendedor/a, camarero/acliente, etcétera» (Álvarez, 2005: 71).

b) Las que incluyen tan solo el objeto requerido (+ *por favor*): «___, por favor» (Büsgens *et al.*, 2010: 71), «Pues mira, un cuarto de kilo de chorizo» (Martos Villa *et al.*, 2007: 105), «Una barra de pan» (ibíd.: 108), «Una caña» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 74), «Manzanas...» (Bade *et al.*, 2006a: 101), «Un kilo de plátanos, por favor» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 91), «Medio kilo de tomates» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 91).

Estas formas de realización simplificada son asimismo típicas de las transacciones en bares y tiendas de alimentos (cf. Álvarez, 2005: 70). Tanto en las formas expresadas mediante el verbo *poner* como en estas últimas, se cuestiona la necesidad o no del mitigador *por favor*. Especialmente en las primeras, el *input* presentado suele mostrar su sobreuso como resultado de la intuición de las autoras y autores.

c) Las formadas por el verbo *querer* «Quiero...» (Büsgens *et al.*, 2010: 71), «Pues quería un kilo de tomates para ensalada» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 83), «También quería una [...]» (ibíd.: 83).

Aunque este verbo, normalmente conjugado en imperfecto o condicional, se usa en los enunciados que performan la petición en transacciones realizadas en bares y tiendas de alimentos, también se puede ampliar a restaurantes o a otros tipos de transacciones que impliquen compra, por lo que cabría dar

ejemplos de este tipo de actividades, sobre todo para delimitar el uso del verbo poner en las transacciones.

d) Las formadas por el verbo *necesitar*: «Necesito...» (Büsgens *et al.*, 2010: 71), «Necesito este jersey» (Arriagada *et al.*, 2014: 122), «Necesito un kilo de patatas, medio de zanahorias [...]» (Martos Villa *et al.*, 2007: 108), «Necesito unos tomates y tres pepinos» (Feist *et al.*, 2012: 90), «También necesito tres kilos de patatas», «Sí. También necesito cuatro cebollas» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 91).

El verbo *necesitar*, aunque pueda en algunas ocasiones ser adecuado, no es usual en las transacciones comerciales de tiendas alimenticias. En su lugar hubiera sido más beneficioso presentar formas con el verbo *tener* en oraciones interrogativas o el verbo *dar*.

Por lo que se refiere a las peticiones no centradas en transacciones sino en interacciones, el *input* que aparece se podría clasificar en:

a) Oraciones en su forma interrogativa absoluta usando el presente de indicativo: «Laura, ¿me pasas el pan?» (Marín Amann, 2010: 92), «¿Ayudas a Katja, por favor?», «¿Me ayudas, por favor?», «¿Buscáis vosotros, por favor?» (Bade *et al.*, 2006a: 95), «¿Tienes un boli?» (Bade *et al.*, 2006b: 45), «¿Me das la botella de agua?» (ibíd.: 113), «¿Me las pone en esta mochila, por favor?» (Cuevas Alcañiz *et al.*, 2016: 91), «Tío Antonio, por favor, ¿nos puedes dejar tu tienda de campaña para dormir esta noche en el jardín?» (Martos Villa *et al.*, 2007: 94).

Las formas anteriores se usan con asiduidad para conformar un enunciado directivo de petición. Quien lo realiza cree conocer la respuesta afirmativa y lo hace para anunciar su intención o controlar su hipótesis. A la hora de transmitir estos enunciados al estudiante habría que hacer hincapié en su prosodia. Estos tipos de enunciados poseen una característica entonación anticadente en español, que los provee de cortesía y atenúa los efectos perlocutivos que pueden surgir de solicitar algo de alguien, y que hace, en la mayoría de los casos, que la locución *por favor* sea innecesaria. Habrá que hacer consciente al aprendiz de este hecho pues, por lo general, tal entonación resulta opaca y el aprendiz tiende a utilizar un *por favor* que resulta redundante.

Las muestras de lengua de este tipo encontradas son pobres. Sería deseable que los verbos típicos de la petición representada por las interrogativas absolutas (*tener*, *dar*, *dejar*, *prestar*) aparecieran con mayor frecuencia (cf. Álvarez, 2005: 70).

b) Usando el verbo *querer* o *poder*: «Yo quiero un café con leche, por favor» (Bade *et al.*, 2006b: 124), «¿No me puedes hacer una hamburguesa?» (Büsgens *et al.*, 2010: 51).

La escasez de este último tipo de *input* sorprende en un nivel inicial, puesto que el uso de *poder* y *querer*, especialmente en oraciones interrogativas restringidas y en presente de indicativo es característico del español peninsular (cf. Alba de Diego, 1994: 420; Sánchez Lobato *et al.*, 2009: 124 y ss.).

c) Enunciados basados en modo verbal del imperativo: «Toca la guitarra» (Balsler *et al.*, 2012: 57), «¡Ah!, y las bebidas llévalas tú, por favor» (Bade *et al.*, 2006b: 74), «Pon la mesa por favor» (Marín Amann *et al.*, 2010: 92).

Habría que destacar en los manuales –cosa que no ocurre en ninguno de los examinados– que el imperativo en la petición no resulta en absoluto descortés en la lengua cultura del español peninsular en las transacciones comerciales. A este respecto comenta Matte Bon (1995/2010: 93):

El empleo del imperativo para dar una orden resulta bastante seco en los contextos en los que no esté contextualizada todavía la idea de pedir; el enunciado *Póngame una cerveza* pronunciado tal cual, de entrada, por alguien que acaba de establecer un contacto con el camarero en un bar, resulta, en la mayoría de los casos, descortés. Lo mismo sucede en el ejemplo siguiente, en el que el hablante que dice *póngame una cerveza* se muestra bastante seco, a pesar del empleo de *por favor*: Buenos días. /Buenos días. Por favor, póngame una cerveza. Sin embargo, el mismo enunciado dicho después de que el camarero se haya puesto en disposición de recibir órdenes, o después de que haya creado esta situación y actitud mediante otro pedido, parece perfectamente normal: ¿Qué va a tomar? /Póngame una cerveza.

El imperativo suele atenuarse en combinación con otras formas de tratamiento como los vocativos *hombre*, *mujer*, *chica* y otros, con *por favor* o con interjecciones como ¡oye! o ¡anda! El uso del imperativo es asimismo muy frecuente cuando se solicitan «acciones sujetas a mecanismos de convencionalidad como dar la hora, dar fuego, dar al interruptor de la luz, acercar un pequeño objeto, etcétera» (Álvarez, 2005: 71). Lo mismo ocurre en situaciones muy previsibles,

por ejemplo, al pedir algo que se sabe que se va a recibir se suele utilizar el imperativo frecuentemente introducido por los operadores a ver, oye, mira, etc. (cf. Matte Bon, 2010: 93). Sería conveniente incluir estas explicaciones tras un *input* de este carácter.

d) La implicatura: «No encuentro los zapatos» (Bade *et al.*, 2006a: 95).

Las implicaturas suelen tener un papel más importante en la cultura de la comunidad de habla del español peninsular que en la alemana dado su carácter de cultura de alto contexto.

Se echa de menos en los libros de texto la presentación y sistematización de un *input* del acto de habla de la petición que sirva para que el o la aprendiz pueda abstraerlo y aplicarlo a otras situaciones. Así habría que introducir patrones que incluyeran una excusa inicial (reparación prospectiva y anticipación de la amenaza en potencia), la petición en sí y una justificación de la posible ofensa (antes o tras la petición), explicando al o a la aprendiente a intuir cuándo es adecuado usarlas y cuándo no:

(Perdona/Por favor), ¿tienes un bolígrafo? (Es que no lo encuentro).

(Perdona/Por favor), Déjame un bolígrafo. (Es que no lo encuentro).

7.1.12 *Por favor y bitte*

El tratamiento de los actos de habla en la clase de español como lengua extranjera a miembros de la cultura alemana precisa asimismo de forma ineludible tematizar el uso de elementos que típicamente forman parte de tales actos o de los actos de habla que resultan de los mismos. Nos referimos en concreto a la locución *por favor*.

Dado que su traducción literal concuerda con la partícula alemana *bitte* y que esta, a su vez equivale a otras expresiones del español –o, simplemente no se emplea– según el uso pragmático que de ella se haga, es de gran importancia ofrecer un tratamiento contextualizado de la misma. Veamos cómo se presentan los usos de *bitte* en español por los libros de texto.

¡Apúntate! introduce la forma imperativa «toma» (Balsler *et al.*, 2012: 55) como muestra a usar al entregar un regalo. En el contexto de una fiesta familiar,

un niño pide a la anfitriona algo de comer con «Para mí, un sándwich de queso y un zumo de naranja, por favor» (ibíd.; 53). En el glosario del libro aparece *bitte* traducido por «por favor» o «Aquí tiene» si se realiza una compra (ibíd.; 181). Dado el bajo número de situaciones presentadas y la confusión que puede aportar la traducción ofrecida por el glosario, serían necesarios más ejemplos contextualizados, así como explicaciones sobre su uso, especialmente para evitar una sobreutilización del por favor y una diferenciación y exactitud de uso de las expresiones españolas que cubren las equivalencias de *bitte*.

Contigo presenta la locución por favor acompañando actos de habla directos básicamente a través de muestras de habla enunciadas en transacciones de compra de alimentos:

María Jesús: Un kilo de plátanos, por favor.

Dependiente: ¿Cómo los quieres?

María Jesús: Bastante maduros, por favor (Cuevas Alcañiz et al., 2016: 91).

Y lo mismo ocurre con «Aquí tienes» y «Aquí tiene» (ibíd.: 91 y 93). Sorprendentemente, en el glosario *bitte* viene traducido por «por favor» y con intensificador (*bitte sehr*) por «de nada» (ibíd.: 264), hecho que puede contribuir a la confusión del alumnado.

Puente al español sigue una sistemática similar al presentar el por favor en transacciones comerciales en colmados:

Vendedor: ¡Hola! ¿Qué te pongo?

Iker: ¡Hola! Ponme medio kilo de patatas, por favor. ¿Cuánto cuestan las cebollas?

Vendedor: Cuestan 0,99 € el kilo. ¿Cuántas quieres?

Iker: Ponme cuatro cebollas. Y una docena de huevos y dos pimientos, por favor.

[...]

Celia: Ponme doscientos gramos de las negras, por favor (Feist et al., 2012: 90).

En el mismo diálogo el padre le dice por móvil a su hija: «¿Me traes dos latas de atún y trescientos cincuenta gramos de queso manchego y dos barras de pan, por favor?».

Los ejemplos anteriores contienen un sobreuso de *por favor*. En España no se suele utilizar en las transacciones de este tipo el *por favor* para cada intervención de petición. En el segundo ejemplo (la petición en una interacción familiar) tampoco es usual su uso: se trata de actos simples que, o bien se espera del o de la interlocutora que realice el acto directivo por su obviedad (por tratarse en su caso de su profesión como vendedor/a) o bien porque desde el punto de vista de la comunidad del español peninsular requieren un esfuerzo escaso y no hay que mitigar el efecto perlocutivo. Así, en *¿Qué pasa?* (Martos Villa *et al.*, 2007: 105) observamos cómo se ofrece una muestra de transacción similar en la que no aparece dicha locución mitigadora:

Vendedor: ¡Hola, Ana! ¡Muy buenas! Dime, ¿qué te pongo?

Madre: ¡Hola, Nacho! Pues mira, un cuarto de kilo de chorizo.

Vendedor: ¿Algo más?

Madre: Sí, ponme medio kilo de queso manchego y medio kilo de jamón serrano.

Vendedor: ¿Algo más?

Madre: No, gracias, nada más.

Y lo mismo ocurre en la transacción en una situación similar en *¡vale vale!*: ningún participante pronuncia ni un solo *por favor* en el diálogo de compra (cf. Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 83).

En otro ejemplo de *Puente al español* encontramos, también en una transacción, «Aquí tienes» (Feist *et al.*, 2012: 90) para devolver el cambio. No se da ninguna explicación sobre el uso o las diferencias entre *por favor* y *aquí tiene(s)*. En el glosario del manual encontramos como traducción de *bitte* «por favor» y de *bitte sehr* «de nada» (ibíd.: 213).

Línea amarilla da como modelo para «pedir ayuda en español» las siguientes muestras de lengua de forma descontextualizada: «¿Ayudas a Katja, por favor?», «¿Me ayudas, por favor?», «¿Buscáis vosotros, por favor?» (Bade *et al.*, 2006a: 95). Sin una indicación explícita del uso pragmático de la locución

atenuadora de cortesía, el o la aprendiz inferirá que su uso en tales actos de habla directivos es preciso. Al igual que en los manuales anteriores el glosario de *Línea amarilla* solo traduce *bitte* como «por favor» (ibíd.: 184). Por el contrario, el manual *Línea Verde*, escrito por las mismas personas, ofrece un *input* de situaciones similares, pero en las que no se enuncia un por favor: «Ana Lucía: ¿Me pasas tu plato?», «¿Me dais la botella de agua?» (Bade *et al.*, 2006b: 113). El mismo libro de texto, aunque presenta dos opciones para dar órdenes en el *input* (una utilizando por favor y la otra sin él), no convida a que el o la aprendiz intuya cuándo debe hacer uso de la locución o cuándo prescindir de ella. Así, en un ejercicio (ibíd.: 72) se exhorta al alumnado a utilizar el modo imperativo para dar órdenes mediante el siguiente ejemplo que no incluye el por favor: «ayudar a Laura con los deberes → Ayudad a Laura con los deberes»; en otro apartado del mismo ejercicio, las y los aprendices deben dar órdenes a sus compañeros o compañeras de clase y los ejemplos dados son los siguientes: «Claudia, abre la ventana, por favor» y «Abrid los libros». Como se puede observar, al no haber consenso ni explicación alguna, el o la aprendiente se servirá de la competencia pragmática de su propia lengua para afrontar los actos de habla directivos transfiriendo probablemente el uso de la locución a la pragmática del español. A su vez, dado que no se plantea explícitamente el uso de *bitte* en los actos de habla directivos en contraste con los comisivos y el glosario del libro solamente ofrece como traducción de *bitte* «por favor» (ibíd.:182), la muestra «Sí, toma» (ibíd.:113) para ofrecer un objeto solicitado, además de aparecer opaca, puede llegar a confundir al alumnado.

El *input* de actos de habla directos de *Encuentros* tampoco ofrece uniformidad, sistemática o explicación en cuanto al uso de la locución por favor. En las interacciones que contienen este acto realizadas entre personas amigas o miembros de la familia se utiliza de forma arbitraria el atenuador de cortesía en cuestión: a la mesa en familia la madre pide pan a su hija con el enunciado «Laura, ¿me pasas el pan?», el hijo pide a su padre que le dé ensalada con «¿Me pones un poco de ensalada?» (Marín Amann *et al.*, 2010: 92) sin añadir por favor; en cambio en un diálogo entre padre e hijo, el primero ordena al segundo con «¡Cámbiate las zapatillas ahora mismo, por favor!» (ibíd.: 88), y entre hermanos con «Manuel, lleva la ensalada al comedor, por favor» (ibíd.: 92). La o el aprendiz de español, si se plantea el uso de la locución que tratamos, deducirá que el modo verbal en

imperativo exige una atenuación con por favor, mientras que las peticiones en forma interrogativa formadas con el presente de indicativo no lo exigen. Lo mismo viene trazado en *¿Qué pasa?:* «Por favor, ven a la torre de socorrismo», «Tira el chicle, por favor», «Repite, por favor» (Martos Villa *et al.*, 2007: 19, 36 y 37). Tal deducción no coincide en todos los casos con la realidad de su uso pragmático, sino que nacería a consecuencia de la intuición a la hora de crear el *input*. Las autoras y autores de otro manual, *¡vale vale!*, presentan como muestra de lengua lo contrario a los de *Encuentros*: «¿Me cobra, por favor?», «¿Me pone otro cortado, por favor?» (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 74). De la misma manera que lo hace *¿Qué pasa?:* «Tío Antonio, por favor, ¿nos puedes dejar tu tienda de campaña para dormir esta noche en el jardín?» (Martos Villa *et al.*, 2007: 94).

¡vale vale! exige en un ejercicio la traducción de *bitteschön* por «aquí tiene» dentro de un guion de una compra de víveres (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 84), tras haberlo presentado como *input* en un diálogo anterior en el que no aparece la expresión por favor; unas páginas más tarde (*ibíd.*: 99), en un ejercicio de mediación, se pide usar *bitte* en el sentido de por favor sin ofrecer la opción al alumnado de decidir si utilizarlo o prescindir de él. Se trata en este último ejercicio de trabajar un diálogo de compra en una tienda de ropa en el que aparecen tanto las expresiones *aquí tiene* como por favor.

En *A_topo.com*, a pesar de que el glosario traduzca *bitte* solo como «por favor» (Büsgens *et al.*, 2010: 306), aparece a lo largo del libro en diferentes situaciones la expresión «aquí tienes» (*ibíd.*: 71, 105 y 108). La misma traducción se ofrece en los glosarios de *¿Qué pasa?* (Martos Villa *et al.*, 2007: 198) y de *¡Vamos! ¡Adelante!* (Arriagada *et al.*, 2014: 184).

El tratamiento de los equivalentes pragmáticos de *bitte(schön)* o *bitte sehr* puede acarrear problemas al estudiantado de las escuelas alemanas por su falta de univocidad en las dos lenguaculturas. Habría que dejar claro su uso y equivalencias en la lenguacultura de la comunidad de habla del español peninsular mediante el aumento de la calidad y cantidad del *input* en situaciones que lo ejemplifiquen de manera manifiesta. Igualmente, la explicitación de tal fenómeno de cortesía sería necesaria para evitar no solo su uso equivocado sino inadecuado, especialmente si se tiene en cuenta que dentro de la socialización alemana su uso adecuado y cortés puede conllevar un empleo excesivo en la lenguacultura española que muchas veces se interpreta como ironía o sarcasmo.

7.1.13 Ordenar y el mandato

En los libros de texto de español para el contexto escolar alemán se enseña que el modo imperativo sirve para dar órdenes y así se enfoca didácticamente. Sería mucho más adecuado enseñar a dar órdenes y tener en cuenta el imperativo como una posibilidad para ello. A continuación, se verá cómo se enseña el acto de habla de ordenar y su íntima relación con el imperativo en el *input* analizado.

Línea amarilla (Bade *et al.*, 2006a: 131) explica al alumnado que para ordenar se puede utilizar la perífrasis tener que + infinitivo o el imperativo.

¡Vamos! ¡Adelante! (Arriagada *et al.*, 2014: 104) explicita que con el imperativo se pueden expresar imposiciones y dar instrucciones, e insta a practicar este modo verbal mediante el siguiente ejercicio: «Decid qué hay que hacer. Utilizad el imperativo. Alba beginnt jetzt mit der Organisation der Party. Dazu kommandiert sie die Freunde ganz schön herum. Formuliert die Stichpunkte nun als Anweisungen, also im Imperativ». No obstante, el mismo manual, antes de asociar el imperativo con el acto de habla de la orden, ha introducido *input* conteniendo órdenes en lecciones anteriores, pero sin hacer mención del acto de habla en cuestión: «Nada de perros. A la tienda de animales ahora mismo» y «¿Miras en mi habitación?» (ibíd.: 27 y 44). El o la aprendiz no considerará estos enunciados como posibilidades pragmalingüísticas de performar órdenes debido, en primer lugar, a la opacidad de su función y, en segundo, a la explicitación y exhortación al empleo del imperativo como modo casi exclusivo de enunciar el acto de habla en cuestión.

Puente al español (Feist *et al.*, 2012: 73, 74) introduce el modo imperativo para dar órdenes a través del siguiente tipo de *input*: «Mirad, Raquel y Cristina, escribid las notas para la entrevista» o «Por fin te conozco Iker, dame un beso». Más tarde se practica el acto de habla directivo del mandato con el ejercicio siguiente: «Queréis hacer una fiesta en clase y hay que preparar muchas cosas. En grupos de cuatro repartid el trabajo y dad órdenes a una o más personas como en el ejemplo. Sustituid las palabras en azul por el pronombre correcto. Ejemplo: Hay que hacer un cartel. Marie y Jonas, hacedlo».

Línea verde (Bade *et al.*, 2006b: 70) introduce el imperativo en un diálogo en el que se esparce este modo verbal mediante los siguientes enunciados: «¡Ten cuidado! ¡La ventana!», «Ponedla debajo de los pósteres», «Mario, por

favor, quita las muñecas de la estantería y mételas en una bolsa», «Cristina, hija, escúchame, por favor», «Mario, Cristina, levantaos de la cama y ayudadme, por favor». Estos enunciados no constituyen todos una orden. En el mismo diálogo se detectan actos de habla que sí la podrían constituir y que no están expresados por el modo imperativo: «Bueno, podéis guardar las muñecas» o «No sé, los puedes poner encima de mi mesa». Más tarde (ibíd.:72) el manual incita al aprendiente a enunciar órdenes utilizando exclusivamente el modo imperativo («Escribid frases. Ejemplo: Llama a Laura») y le facilitan las formas irregulares del imperativo de segunda persona del singular. En otro apartado del mismo ejercicio se hace que las y los alumnos se den órdenes unos a otros utilizando el imperativo.

En *A_topo.com* (Büsgens *et al.*, 2010: 51) se detectan enunciados que emiten órdenes cuando todavía no se ha introducido el modo imperativo («Anda, ya podéis llamar a Pablo y poner la mesa», «¡Pablo, a cenaaaaar!»), sin embargo, el acto de habla ordenar solo viene tematizado mucho más adelante al introducirse aquel como tema gramatical. La forma del modo imperativo se introduce como *input* para expresar deseos (ibíd. 98) aunque no se explica ni tematiza el uso de este modo verbal para desear, sino que el *input* ha servido solamente para introducir la forma, no el uso. El manual pretende dejar claro que este modo verbal sirve para ordenar y así lo hace a través de un ejercicio (ibíd.: 99) que reza: «Practica el imperativo. Da instrucciones a tu compañero/-a». Pocas páginas más tarde se ofrece el imperativo como muestra de lengua para hacer sugerencias (ibíd.: 103), aunque el alumnado pueda creer que se trata de órdenes, pues así lo ha aprendido.

El manual *¿Qué pasa?* no trata de forma directa el acto de habla de la orden. El libro presenta muestras de lengua que constituyen una orden, p.ej. «Y ahora te acuerdas» (Martos Villa *et al.*, 2007: 94), pero no se hace al alumno consciente de tal acto ni de su pragmalingüística. En el anexo del manual se describe para qué sirve el presente (de indicativo) y el presente²⁵⁹ de imperativo, construyendo al aprendiz al uso fijo y muy limitado de estas formas verbales a determinados actos de habla y contradiciendo, de este modo, el *input* presentado

259 Usamos aquí *presente* para el modo imperativo para distinguir este tiempo del llamado imperativo retrospectivo o pasado de imperativo (*Ah, pues haber venido antes..., habed comprado el número con anterioridad*) (cf. Garrido Medina, 2000: 3916).

con la gramática explicada: «Mit dem Präsens [de indicativo] drückst du aus, was in der Gegenwart passiert. In diesem Buch sind die meisten Texte im *presente* geschrieben. [...] Mit einem Imperativ drückst du aus, dass jemand etwas tun soll» (ibíd.: 138 y 139). De ello se deduciría que la mayoría de los textos del manual expresan lo que pasa en el presente, cosa que no es totalmente cierta, y que todos los imperativos que se dan como *input* son instrucciones u órdenes.

En una de las lecciones de *¡Apúntate!* uno de los objetivos planteados es dar órdenes. El único medio lingüístico que se facilita para ello es el imperativo. Este modo verbal se introduce de la mano de un diálogo (Balser *et al.*, 2012: 55) con numerosas formas en imperativo, pero solamente una de ellas constituye una orden: «Entrad» (invitación), «Toma» (oferta), «Mirad» (en su función fáctica para solicitar atención²⁶⁰), «Ten cuidado» (aviso o advertencia), «Perdona» (expresar disculpa) y «Deja la bici» (orden). Tras este *input* los y las aprendientes deben realizar un ejercicio (ibíd.: 57) en el que se practica el modo imperativo de forma totalmente descontextualizada sin aludir a sus posibles funciones o usos. Para realizarlo se remite al alumnado al resumen gramatical del final de la lección (ibíd.: 60) donde se explica la morfología del imperativo²⁶¹: «Relaciona los verbos con los dibujos y forma imperativos». De los seis verbos, únicamente uno constituye una orden en el contexto que se presenta, los demás serían actos de habla que constituirían una invitación («Entrad»), una petición («Toca la guitarra»), una advertencia («Tened cuidado»), una disculpa («Perdona»), un acto para focalizar la atención («Mirad la mariposa») y finalmente una orden («Escribid»). A continuación, se presenta al alumnado una receta como muestra de lengua con los verbos en imperativo (ibíd.: 59), sin pedir al alumno que utilice este modo para dar instrucciones. Solo se le exige que lo haga en alemán para trabajar el vocabulario de la receta.

Lo que en *Encuentros* (Marín Amann *et al.*, 2010: 30) puede parecer al o a la alumna de la comunidad de habla alemana una propuesta, resulta ser una orden por parte del padre de uno de los chicos en un diálogo: «¿Por qué no veis la peli en

260 En este caso pierde su significado verbal de imperativo debido a la desemantización funcional (cf. Cathala, 2012: 101–102).

261 Es de destacar que se presenta esta forma gramatical como si fuera una orden firme, pues aparece en todos los ejemplos (descontextualizados) entre signos de exclamación (cosa que incluso en las órdenes en español no tiene por qué aparecer en comparación con la frecuencia en que se usan en el idioma alemán). Sobre el contraste entre signos de exclamación españoles y *Ausrufezeichen* alemanes cf. Sánchez Carnicer (2015: 22–24).

vuestra habitación?». Como se ha visto (*ut supra*) la estructura ¿Por qué no...? se propone como una de las formas para hacer propuestas y no para dar órdenes. El ejercicio que sigue a esta muestra de lengua (ibíd.: 31) invita al o a la aprendiz a repetir esta estructura en un contexto en el que el padre no hace propuestas al hijo, sino que le da órdenes²⁶² («¿Por qué no...ver la película en tu habitación/preparar la cena/leer un libro/ver la tele con tu hermana/preparar tus deberes/estudiar un poco de inglés?»). Se enseña a dar órdenes mucho más tarde introduciendo el modo y la morfología del imperativo (ibíd.: 77) a través de un diálogo en el que se detectan cuatro formas de este modo verbal («subid», «ven», «bajad», «levántate») y la construcción con *a* + infinitivo («a dormir») cuya función es la de ordenar, así como los imperativos «¡ten cuidado!», «¡abre los ojos!» (advertencias) y «¡toma mi mano!» (como oferta de ayuda) que no constituyen órdenes. Prueba de la conexión ineluctable que se quiere facilitar al alumnado entre el modo imperativo y el acto de habla del mandato es un ejercicio que sigue al *input* (ibíd.: 78) en el que se exhorta a utilizar el imperativo para dar órdenes incluso con signos de exclamación: «Diego tiene un mal día porque todos le dan órdenes. Dadle órdenes también. Ejemplo: ¡Levántate!» y las acciones propuestas son «abrir, escribir un SMS a/un texto, contar, cerrar la puerta, jugar al... conmigo, leer, llamar a». En *Encuentros* se localizan en otras lecciones que no están dedicadas a la facilitación del acto de habla del mandato ejemplos de órdenes que por su habitualidad y facilidad gramatical deberían ser tenidas en consideración para la didáctica del mandato (y la prohibición como subtipo de este) a principiantes: «[madre dirigiéndose a su hijo] ¡Así no sales a la calle!», «Bueno, pero el fin de semana te compras unos jeans y unas zapatillas nuevas» (ibíd.: 92).

Contigo no constituye ninguna excepción en relación con el tratamiento del acto de habla del mandato y lo introduce al igual los otros manuales al presentar explícitamente las formas del modo imperativo. El contexto que elige este libro de texto es el de la consulta médica: «Levanta tu camiseta», «Toma estas pastillas tres veces por día y quédate en la cama hasta el lunes», «Escribe un email para decir que estás enfermo» (Cuevas Alcañiz *et al.* 2016: 120). En vez de dejar que el o la aprendiz reflexione sobre el carácter y el tipo de acto de habla

262 Aunque en muchas ocasiones la petición y la orden no se distinguen claramente las unas de las otras (cf. Garrido Medina, 2000: 3918 y ss.), pues su delimitación resulta muy fluida, dado el contexto apoyado por imágenes del ejercicio se trata de un acto de habla directivo de mandato.

que puede encarnar el imperativo (p. ej. orden, recomendación, instrucción, consejo, etc.) se le informa de que todo lo que ha enunciado el doctor (las muestras de lengua en imperativo) constituyen órdenes en los ejercicios que siguen al diálogo: «Escribe otras órdenes para el pobre Farouk que tiene una bronquitis» y «La mamá de María Jesús hoy no tiene un buen día y da muchas órdenes a toda la familia. Escribe estas frases (de un día bueno) en el imperativo. Modelo: ¿Puedes leer un libro? ® Lee un libro» (ibíd.: 121). O también un ejercicio titulado «¡Escuchad mis órdenes!» en el que los y las aprendientes tienen que escribir «tres frases completas usando el imperativo» (ibíd.: 192).

¡vale vale! (Conejo López-Lago *et al.*, 2010: 97–98) introduce el mandato igualmente por medio del imperativo. Tras un diálogo con formas en modo imperativo, que en su mayoría no constituyen órdenes («Mira, María Luisa, en ese puesto tienen unos vestidos muy bonitos», «Pues sí, mira, éste», «Mira, ahí detrás de la cortina», «Toma, pruébate la grande») se ofrece este ejercicio: «En el texto hay imperativos. ¡Búscalos! ¿Qué te mandan tus padres? Haz una lista». Y se ofrece una lista con los verbos cuyo imperativo es irregular. El ejercicio hace que el o la aprendiz relacione el nuevo modo verbal introducido con el acto de habla del mandato, a pesar de que el *input* facilitado no ilustra la fuerza ilocutiva del mandato.

Todo lo anterior concerniente a la introducción del imperativo para tratar el acto de habla del mandato confirma una vez más la supeditación a la progresión gramatical y la perniciosidad de su seguimiento con respecto a la competencia comunicativa en general y, en concreto, a la competencia pragmática. Tal como se presenta el *input* o las muestras de lengua fornecidas en los libros de texto se robustecerá la idea equivocada de que la función pragmlingüística del modo imperativo es la de conformar enunciados de fuerza imperativa, siendo ello también, desde el punto de vista sociopragmático, desacertado. Matte Bon (1995/2010) comenta al respecto:

Lo primero que hay que señalar al hablar del imperativo es que, contrariamente a la creencia generalizada, se trata de un sistema que no se emplea tan sólo para dar órdenes, y que incluso ésta es la intención comunicativa con la que menos se emplea: entre las numerosas maneras que hay de dar órdenes, el imperativo es, quizá, la que exige más requisitos contextuales para poder ser utilizada (pág. 92).

El libro de texto deberá adecuar el *input*, las explicaciones y los ejercicios, actividades y tareas con tal de que el o la aprendiz de español como lengua extranjera adivine que el modo imperativo constituye la pragmalingüística no solo –y en menos casos que en alemán– del acto de habla del mandado, sino que lo es asimismo de los actos de habla aconsejar, dar instrucciones, invitar y pedir entre otros²⁶³.

En el caso concreto del imperativo como enunciado del acto de habla directivo del mandato, habrá que aclarar al alumnado que este modo «sigue reglas bastante rígidas, que hay que tener en cuenta, para no caer en errores comunicativos» (ibíd.). Y son precisamente estas reglas las que habría que transmitir al alumno o alumna a través de un *input* contextualizado, de explicaciones metapragmáticas y mediante ejercicios o tareas de carácter comunicativo. Nos referimos concretamente y para los niveles iniciales a:

a) La entonación²⁶⁴. El español no es una lengua tonal por lo que el tono de las palabras en general no altera su valor semántico, sin embargo, sí resulta muy relevante en su interpretación pragmática. En el caso del imperativo el tono mitiga el mandato ejecutado con un imperativo.

b) El tipo de relación entre los interlocutores. El imperativo se suele usar en interacciones entre individuos de distinto rango o posición para acatar o recalcar de forma tácita el tipo de relación y en las relaciones de confianza (familia, amigos) en las que su severidad se amortigua debido a la cualidad de relación (cf. Matte Bon, 2010: 93–94). En los demás casos, su uso no es usual para dar órdenes.

c) La urgencia. Las situaciones urgentes en las que la renuncia a la cortesía está bien justificada por razones de necesidad inmediata se pueden expresar en imperativo (ayúdame, apártate, llama a una ambulancia, etc.).

d) La cortesía (intención de amabilidad). Sobre todo, formalmente reducido, el imperativo es una muestra de amabilidad para que el o la interlocutor se sienta a gusto o para que las órdenes, peticiones o concesiones de permiso resulten especialmente corteses.

263 En los niveles iniciales se podría enseñar asimismo cómo funciona el imperativo para expresar condiciones y no solo facilitarles la conjunción *si* para ello: estudia y vas a aprobar, cierra la puerta y no vas a tener frío.

264 Sobre los diferentes tipos de entonación del imperativo en órdenes, peticiones, advocaciones, preparaciones, reparaciones, justificaciones cf. Martín Butragueño (2014).

» CONCLUSIONES

La pragmática, como elemento imprescindible para cualquier proceso de comunicación verbal, viene siendo prácticamente ignorada por los y las profesionales dedicadas a la didáctica de lenguas extranjeras en el ámbito escolar. Se ha mostrado cómo la enseñanza de la competencia pragmática, en especial de los actos de habla, no se contempla de forma adecuada y sistemática en los libros de español como lengua extranjera usados en el contexto escolar alemán en la medida en que debería hacerlo dentro de una enseñanza que se centra en el fomento de la competencia comunicativa. Se ha visto cómo el enfoque didáctico escolar en Alemania, que pretende basarse en las directrices aconsejadas por el Consejo de Europa –en concreto, las incluidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MERC) (Consejo de Europa, 2002)–, no contempla la competencia pragmática del mismo modo que lo hace con otras subcompetencias comunicativas. Aun cuando en los libros de texto se tratan elementos pragmáticos de forma aislada, no se ha observado en ellos una planificación didácticocurricular que apunte a los objetivos de adquisición de la competencia pragmática.

La falta de autenticidad, debida en gran parte a una producción de *input* fruto de intuiciones, y la adhesión a la progresión gramatical observadas contribuyen a la dificultad de un tratamiento apropiado de la competencia pragmática. Una de las causas principales de la falta de autenticidad en diálogos, juegos de rol, textos e información de otro tipo en el libro de texto viene dada por el constante intento de incorporar la progresión gramatical. Se ha visto cómo la progresión de los libros se supedita a criterios gramaticales.

Asimismo, como causas de la omisión de su inclusión se han argumentado las directrices seguidas por la política educativa y las exigencias del mercado, así como las creencias del profesorado, respaldadas por una falta de información y formación con respecto al papel de la pragmática y de la facilitación

de la competencia pragmática, relegando su tratamiento a hechos anecdóticos situados, en el mejor de los casos, en el cajón de sastre de la interculturalidad o, en muchos de ellos, considerando elementos pragmáticos como contenidos de Cultura y Civilización (*Landeskunde*).

Se ha hecho hincapié en que la interculturalidad o transculturalidad no siempre está relacionada con la lengua o con la competencia comunicativa. La calificación de «intercultural» dada a la comunicación o a la competencia comunicativa entraña incondicionalmente una dimensión éticomoral compuesta por una serie de elementos afectivos, reflexiones e inquietudes internas que se pueden sintetizar en la motivación e interés por conocer y aprender otras realidades, la autoconciencia, la superación del etnocentrismo (relatividad de la verdad y cambio de perspectiva), un alto grado de empatía, la tolerancia y el respeto a los demás, el reconocimiento de estereotipos y la eliminación de prejuicios. Sin este componente afectivo incluido en su definición no estaremos hablando de interculturalidad. La competencia intercultural no engloba solamente la clase de lengua extranjera, sino que es un objetivo general de la educación actual. Por otra parte, queda claro que el constructo de competencia intercultural puede existir independientemente de la competencia comunicativa: solo en relación con esta última podemos hablar de competencia comunicativa intercultural. Este trabajo ha adoptado el concepto de intersección cultural (*cross-culture*) en el tratamiento de la didáctica de la competencia comunicativa como herramienta de comparación cultural de comunicaciones y la ha distinguido de la interculturalidad al no tener en cuenta valores éticomorales.

Se ha explicado cómo la competencia comunicativa intercultural, a diferencia de la competencia comunicativa a secas, no propone al o a la hablante nativa como modelo a imitar y, por ello, no tiene por qué estar supeditada a normas lingüísticas o adecuaciones socioculturales de una comunidad de habla, sino que goza de una mayor permisividad: su meta es comprender y relacionarse con gente de otros países en situaciones de intersección cultural y viene definida por términos de suficiencia y efectividad, no de perfección o adecuación. Si se parte de la fluidez e hibridez de la cultura y de su cambio continuo al traspasar fronteras semióticas debido al impacto de la globalización, resultará absurdo tratar de fijar normas de comportamiento características de una cultura y, por ende, de una lengua. Ello se contradice con la enseñanza en el ámbito escolar

de lenguas extranjeras, donde, pese al cambio constante que sufre la lengua, la competencia lingüística (especialmente las reglas gramaticales) sigue teniendo un gran peso y no se admiten desviaciones a normas de tal carácter.

Junto a las reglas tradicionalmente lingüísticas (gramaticales, ortográficas, fonéticofonológicas, etc.) existen normas sociales y culturales que hacen referencia a una serie de tendencias o convenciones destinadas al uso de la comunicación que no están recopiladas en ningún manual, pero que son general o típicamente preferidas en la comunidad de habla meta. Este trabajo ha propuesto la enseñanza-aprendizaje tanto de las reglas estandarizadas (p. ej. las gramaticales) como de las no estandarizadas (p. ej. las pragmáticas) y su exigencia a la hora de llevar a cabo cualquier tipo de evaluación de la competencia comunicativa en el ámbito escolar, puesto que se parte de la base de que solo podrán ser negociadas las reglas que se conocen. La enseñanza de reglas o elementos que pueden perturbar la comunicación, tanto gramaticales, como léxicos, ortográficos, fonológicos o pragmáticos, por citar algunos, habrán de ser enseñados para que los y las aprendientes puedan expresar sus intenciones, cumplir las expectativas de sus interlocutores e interlocutoras o lograr los efectos por ellos esperados o, en su caso, para ser capaces de operar con sus enunciados como les plazca. La enseñanza-aprendizaje de la competencia pragmática, como parte de la competencia comunicativa, debe encaminarse a suministrar las reglas lenguaculturales que rigen la comunicación de la lengua que se aprende y las estrategias y elementos lingüísticos necesarios para realizar apropiadamente actos comunicativos según el contexto de la comunidad de habla en que el o la aprendiz se encuentre.

Ante el problema planteado por algunos autores y autoras sobre la incapacidad de definir y ofrecer reglas debido al carácter de mutabilidad constante de fenómenos culturales (en el que se incluye la lengua), se ha planteado el uso de «radiografías» pragmáticas de carácter estable que fijan o anclan patrones de tipo comunicativo característicos de una comunidad de habla. A diferencia de una fotografía, la radiografía ofrece tan solo lo básico de los comportamientos comunicativos, de forma que las y los aprendices comprenden las directrices de uso de la lengua meta. La radiografía, por tanto, es algo estático –ya que no se puede explicar algo que transmuta o cambia continua o discontinuamente– y sustancial –pues se centra en lo necesario y fundamental–, simboliza los

conocimientos pragmáticos que una comunidad de habla ha integrado en su bagaje de conocimientos pragmáticos a lo largo de su período de socialización, tanto implícita como explícitamente, y representa una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua.

Con el fin de incluir las reglas pragmáticas, relegadas por la enseñanza escolar como parte de «lo cultural», dentro de lo que es la «lengua extranjera» se ha presentado el concepto de *lenguacultura* y dentro de este se ha elevado el listón que divide tradicionalmente los contenidos estrictamente lingüísticoformales de los contenidos culturales hasta un nivel que incluya contenidos pragmalingüísticos y socioculturales dentro de la enseñanza de lo que se consideraba como lengua. Se ha propuesto, de esta manera, un concepto de lengua que no solo facilite léxico, estructuras lingüísticas y sus normas, ortografía y otros elementos que fomentan la competencia lingüística, sino también unidades de enunciado, su intención, significado y uso, así como las reglas de cortesía y demás elementos pertenecientes a la competencia pragmática, con tal de englobar a esta competencia dentro de la competencia comunicativa y otorgarle el mismo rango que la competencia lingüística. Para llegar a ello ha sido necesario revisar el concepto de cultura y proponer una definición operativa para la didáctica de lenguas extranjeras o segundas lenguas que concretara la «gran nebulosa» que incluye todo lo que no es la parte formal de una lengua. La cultura pasa, en este sentido, a contemplarse como un kit ordenado de herramientas con funciones determinadas, siendo una de ellas la parte formal de la lengua. Con tal de poder situar las subcompetencias comunicativas –entre ellas la pragmática– dentro de la *lenguacultura* se ha planteado apreciarla como espectro continuo cuyos extremos representan, por un lado, los aspectos más formales de la lengua y, por otro, los más relacionados con lo puramente cultural.

Asimismo, ha sido necesario revisar el concepto de competencia y los modelos del constructo de competencia comunicativa más relevantes hasta la fecha para ofrecer una opción operativa de competencia pragmática dentro de la competencia comunicativa que deje claros otros conceptos lindantes como los de competencia sociocultural, cultural, sociolingüística, discursiva, intercultural y transcultural.

El trabajo ha presentado fundamentos teóricos y ejemplos prácticos extraídos de libros de texto de español como lengua extranjera sobre la existencia

e importancia de las reglas o normas pragmáticas, que por su naturaleza exigen un esquema situativo o contexto. Como unidades del contexto se han tomado la comunidad de habla, el evento comunicativo y el acto de habla.

Si el proceso de enseñanza-aprendizaje de los aspectos formales de una lengua extranjera exige la elección de una forma estándar de lengua meta y hace inevitable, especialmente en el caso de lenguas vastamente extendidas, centrarse primordialmente en una variedad de la lengua, más aún parece necesario seleccionar una comunidad de habla si se incluyen los aspectos pragmáticos. Se ha usado la categorización de comunidad de habla únicamente como herramienta de clasificación operativa, sin intención de reflejar de manera general las prácticas comunicativas de una sociedad, sino con el objetivo de describir una serie de prácticas lingüísticas y con base en parámetros de homogeneidad. No se presenta la comunidad como algo hermético y exclusivo de las y los hablantes nativos: cualquier aprendiz de una lenguacultura tendrá las puertas abiertas a formar parte y sentirse miembro de (como mínimo) otra comunidad de habla distinta a la de su lengua materna.

Para justificar la no universalidad a nivel cualitativo del evento comunicativo se ha profundizado en la teoría de los esquemas cognitivos (marcos, guiones, pares adyacentes) y se ha mostrado cómo estos varían de cultura a cultura y cómo es necesaria la concienciación de este fenómeno, así como del conocimiento de los esquemas cognitivos que rigen en la comunidad de habla de la lengua meta. Asimismo, se han explicado las diferencias desde el punto de vista de la intersección cultural de determinados actos de habla de las lenguaculturas de las comunidades de habla del alemán de Alemania y del español de España.

Se ha defendido que cualquier docente de lenguas extranjeras que enseñe de forma comunicativa adoptará ineludiblemente un enfoque pragmático y se moverá en el terreno de la pragmática de la interlengua, que se centra especialmente en los actos de habla, la estructura y la implicatura conversacionales sirviéndose de la intersección cultural pragmática.

Como elementos necesarios para la transmisión y adquisición de la competencia pragmática se han destacado, además de un *input* auténtico, concreto, explícito y adecuado que contemple las facetas lingüística y extralingüística de la comunicación, la concienciación de este, puesto que de nada sirve la muestra de habla si el o la estudiante no es consciente de ella. Para aclarar la «opacidad»

que representa en la mayoría de los casos la pragmática para los y las estudiantes son necesarias indicaciones y, en su caso, explicaciones metapragmáticas para que estos perciban tanto los elementos pragmlingüísticos como los sociopragmáticos.

Junto al *input* y a la metapragmática se ha analizado el papel que desempeña el nivel de competencia lingüística del y de la aprendiz en la adquisición de la competencia pragmática y se ha llegado a la conclusión de que el desarrollo de las competencias pragmática y gramatical se complementa mutuamente por lo que el o la profesional de la lengua tendrá que comprender que el alumnado principiante encontrará sus problemas para perfeccionar su competencia pragmática, puesto que, a pesar de mostrar un determinado grado de consciencia pragmática, no estará preparado para transportarla a su respectiva producción a causa de su poca desarrollada competencia lingüística. El personal docente y aquel encargado de elaborar currículos no pueden partir de la base de que el despliegue de la competencia pragmática sucederá de forma natural y espontánea. Se recomienda ofrecer a las y los aprendices principiantes más elementos pragmlingüísticos, así como explicaciones sociopragmáticas que les sirvan de armazón para mejorar su competencia pragmática.

Para rebatir la creencia de que la competencia pragmática se aprende de forma más o menos automática y de forma más efectiva en contextos de inmersión lingüística sin apenas necesidad de su trabajo y fomento en la clase de lengua extranjera, se ha expuesto y demostrado, citando estudios empíricos, que sin proveer la intervención formal pertinente, el estudiantado en contextos de inmersión necesitará un lapso extenso de tiempo –por lo general diez años– para adquirir la habilidad pragmática similar a la de una persona nativa.

Ha quedado claro que el libro de texto es el componente más importante en la clase de lenguas extranjeras en las escuelas por ser usado y deseado por la mayoría de docentes, por fijar el currículo, los contenidos, el sistema de progresión a seguir, las fases y formas sociales de aprendizaje así como la utilización de medios, entre otros. Se han explicado asimismo las causas de su reificación y de su influencia tanto en el profesorado como en el alumnado y cómo esta resulta una razón importante por la que el profesorado tiende a ignorar la competencia pragmática en el proceso de enseñanza. En este sentido, el libro de texto puede instruir, apoyar e incentivar al personal docente, no solo con informaciones

pragmáticas y metapragmáticas, sino también con técnicas de transmisión de dicha competencia supliendo de alguna manera la mencionada carencia en la formación didácticopedagógica actual, al sensibilizar a las y a los profesionales de la lengua sobre las distintas normas pragmáticas, al facilitar informaciones metapragmáticas de dichas normas, así como al desarrollar actividades y maneras de evaluar la competencia pragmática del o de la discente.

Se ha puntualizado que los libros de texto no solo reflejan conocimientos e investigación lingüísticos y didácticos, sino que son a la vez un reflejo de la situación de las directrices dictadas por la política lingüísticoeducativa, puesto que se ven obligados a pasar un proceso de aprobación de carácter burocrático-administrativo. Aunque los currículos y planes de estudio de los distintos *länder* son la base de la configuración de las clases de lengua extranjera en Alemania, se ha señalado que los cambios metodológicos que se han venido introduciendo se deben en primer lugar al uso de un libro de texto correspondiente.

Otro factor que se ha detectado en la influencia del tratamiento de la competencia pragmática en los libros de texto es la fijación de las editoriales a las leyes del mercado. A veces las editoriales, a pesar de ser conscientes de que su producto no se corresponde con los resultados de la investigación didáctica, lo publican de todos modos. Por lo tanto, el mercado solo adoptará principios didácticos innovadores cuando las autoridades políticas así lo requieran. Se observa de este modo la existencia de un dilema articulado por el profesorado, la política lingüística y las editoriales que dificulta enormemente un cambio de actitud progresiva a favor de la contemplación de la competencia pragmática y que rompa los términos basados en la enseñanza tradicional.

El libro de texto debe ofrecer un temario que incluya no solo léxico, morfosintaxis, fonología u ortografía, sino también funciones, actos de habla, situaciones (marcos y guiones) y otros contenidos pragmáticos y metapragmáticos, como por ejemplo la cortesía, las implicaturas o la pragmática contrastiva. Todo ello del hilo de una progresión que no se oriente preponderantemente por el sistema gramatical, sino que se rija por una progresión que contemple el tratamiento integral de las competencias, como es de esperar de cualquier metodología que lleve el sello de «comunicativa». Sería recomendable determinar qué actos se van a trabajar y en qué grado, basándose en el nivel y en las actividades lingüísticas que deberán poder realizar o resolver los y las aprendientes

de acuerdo con currículos preceptivos (p. ej. en el sistema escolar) o aconsejados (p. ej. por el Consejo Europeo). Una inclusión sistemática de contenidos pragmáticos en los manuales concienciaría a los y las docentes de su necesidad e impulsaría de forma indirecta a las editoriales a adecuarse a sus demandas, lo que marcaría a su vez nuevas pautas en la elaboración de currículos y planes de estudio. Por otra parte, cabría eliminar la presión de los programas en lo que se refiere a contenidos gramaticales con el fin de poder incluir de forma fructífera el tratamiento de la pragmática.

Los libros de texto deberían fomentar el empleo eficiente de la lengua mediante el uso, en especial, de las formas lingüísticas apropiadas en el contexto adecuado, para ello sería necesario que promovieran el desarrollo de todas las competencias comunicativas en mayor o menor medida según los objetivos de la tarea comunicativa (de lo que se quiere aprender a hacer con la lengua). Dado que, como se ha visto, la mayoría de ellos ya se encarga de impulsar las competencias de naturaleza lingüística, deberían hacer muchísimo mayor hincapié en aquellas de carácter extralingüístico, sin abandonar un enfoque holístico e integrador de todos los componentes de la competencia comunicativa. Desde este punto de vista, el *input* presentado en los textos tanto orales como escritos debería ser variado, auténtico, verosímil y no solamente incluir situaciones comunicativas reales entre hablantes nativos del español, sino también entre personas nativas y miembros de la comunidad de habla alemana, además de presentar la información contextual extralingüística suficiente para que el discente fuera capaz de hacer reflexiones metapragmáticas.

La observación realizada en este trabajo revela que pocos son los libros de texto utilizados en las escuelas alemanas que respetan la autenticidad del *input*. De hecho, el *input* confeccionado para los libros de texto de español como lengua extranjera se basa en la intuición y no es fruto de un estudio empírico, ni muestra, por tanto, la manera en que los hablantes se comunican de verdad. Con tal de asegurar la autenticidad serían necesarias muestras naturales y espontáneas de lengua, y, en casos esporádicos, de textos elaborados o modificados basados en información empírica. No se trata de que los libros de texto aporten al alumnado muestras auténticas de cómo se llevan a cabo todos los distintos actos de habla, no solo por su impracticabilidad, sino sobre todo porque no se espera que este adquiera la lengua reteniéndolos de memoria. Habría que brindar actos

de habla característicos que fomentasen el razonamiento y adoptaran el papel de conocimiento almacenado a la hora de enfrentarse a un contexto parecido. De este modo se ofrecería al alumnado herramientas y elementos para que fueran forjando la competencia pragmática de la lengua meta.

Si los autores o autoras de libros de texto no orientan su quehacer no solo a lo que concierne a la autenticidad y a la naturalidad, sino también a lo que se refiere a la adecuación pragmática y discursiva, las limitaciones impuestas en la actualidad por los manuales van a seguir impidiendo que el alumnado sea verdaderamente competente para comunicarse en la lengua meta.

Asimismo, es tarea de las y los confeccionadores de materiales didácticos para lenguas extranjeras en contextos como el escolar dotar a los mismos de las informaciones pertinentes –tanto de conocimiento declarativo pragmático como didáctico– para poder llevar a buen puerto la enseñanza de la competencia pragmática. En todo caso es necesario llevar a cabo más investigación sobre la incorporación de la didáctica de la competencia pragmática en los libros de texto, especialmente en el campo de los actos de habla, del análisis conversacional, de la pragmática intersextiva y de la interlengua, así como de la metapragmática. Un manual que propicie la competencia pragmática debe implicar actividades que aumenten la concienciación pragmática, ofrecer información contextual extralingüística para todo tipo de muestra de lengua y proveer la variedad necesaria de formas lingüísticas (pragmalingüística) que capaciten la elección apropiada de un acto de habla a un contexto (sociopragmática), todo ello mediante la exposición a un *input* apropiado –a ser posible auténtico–, brindando oportunidades de prácticas colaborativas y fomentando la reflexión metapragmática: cualquier estudiante de español como lengua extranjera debe aprender cómo enunciar un acto de habla, responder apropiadamente, mantener la cohesión y la coherencia de su conversación y cómo conservar su fluidez discursiva cuando sus recursos lingüísticos le fallen.

Otra variable por tener en consideración en la producción de un libro de texto es el enfoque teórico tanto del lenguaje como de la didáctica que adoptan las editoriales y que aportan sus autoras y autores. Dependiendo de las convicciones y corrientes didácticolingüísticas del grupo de edición, asesoramiento y autoría, el material tenderá a tener más o menos en consideración aspectos pragmáticocomunicativos o basarse en una progresión que tome como punto

de partida los actos de habla y se centre en el enunciado como unidad funcional dentro del proceso comunicativo y de aprendizaje.

En todo caso, cabría hacer hincapié en una aportación por parte del equipo responsable de la concepción de materiales en cuanto a la familiarización con las teorías de concienciación, percepción y la atención a la pragmática expuestas en este trabajo y aplicarlas a una intervención didáctica explícita, pues no basta con la mera aparición de un *input* auténtico y adecuado si este no es apreciable por el alumnado. Es función de las autoras y autores de materiales didácticos encontrar buenos ejemplos contextualizados y ofrecer una serie de herramientas (ejercicios, explicaciones, andamiaje, etc.) que llamen la atención sobre los mismos.

Dada la importancia y magnitud que en los niveles A1 y A2 cobran los actos de habla, que a su vez incluyen, directa o indirectamente, otras acciones pragmáticas como por ejemplo interpretar lo no dicho y hacer inferencias, expresar una intención, hacer uso de la cortesía y de las máximas de Grice, este trabajo se ha concentrado en la enseñanza-aprendizaje de estos y, aisladamente, en otros elementos pragmáticos que los acompañan como las formas de tratamiento. El foco se ha centrado asimismo en el contraste o intersección de las normas y formas de la lengua cultura materna con las propias de la lengua cultura meta y en las transferencias (interferencias).

En algunos de los manuales consultados se ofrecen tareas de mediación tan encorsetadas por las instrucciones en alemán que las acercan prácticamente a la traducción, haciendo que el o la aprendiz no pueda decidir si (o cómo) realizar un acto de habla determinado. La existencia de numerosos monólogos interiores, así como de fragmentos de diarios personales, además de no ofrecer una muestra de lengua que se adapte a las necesidades del alumnado principiante, tampoco ofrece un *input* que promueva actos ilocutivos ni perlocutivos para un ámbito real de actuación.

El uso de las formas de cortesía *tú* y *usted* que hace el español peninsular apenas se trabaja en los manuales al uso de español como lengua extranjera en el contexto escolar. Se ha visto, pues, que las explicaciones de carácter pragmático en este aspecto son casi nulas. Se trata la pragmalingüística muy superficialmente y se ignora la sociopragmática. Se parte de la base de que el aprendiz, a partir de la competencia pragmática de su L1, transfiere y adquiere

los conocimientos necesarios para saludar de forma adecuada, es decir, se enseña básicamente a traducir.

Por lo que a las presentaciones se refiere, en general se suele ofrecer un *input* que, o bien debido al ajuste a la progresión gramatical o bien por entablar paralelismos con estructuras o con modos de expresar el acto de habla de la presentación, son típicos de la lengua cultura alemana y no se adecuan a la pragmática del español peninsular. Se fomenta de esta manera la transferencia negativa que puede llevar a una fosilización de tales enunciados. Además de ofrecer un *input* muchas veces contradictorio en cuanto al uso de estas formas, ningún manual de los consultados ofrece algún tipo de aclaraciones sobre el uso adecuado de una u otra forma.

Al enseñar el acto del habla de la despedida se debería integrar en los diferentes tipos de *input*, en la medida de lo posible, los siguientes elementos relevantes de la despedida del español peninsular:

- lamentar la despedida,
- dar excusas para los motivos de partida,
- reducir la urgencia de la partida, por ejemplo, tratando de convencer o argumentando razones para la prolongación de la interacción,
- mostrar empatía y comprensión,
- introducir o retomar otro tema,
- introducir poco a poco partículas de cierre,
- usar expresiones de contacto futuro (aunque no se vayan a cumplir),
- pasar al acto de habla concreto de la despedida.

Es de destacar asimismo que no se han detectado en el *input* de las despedidas usos de formas típicas del saludo (*adiós/hasta luego, buenos días/buenas tardes/buenas noches*), siendo ello algo relevante para el alumnado alemán, pues en su primera lengua no se da el caso.

En cuanto al tratamiento de los cumplidos, aparte de un *input*, a nuestro entender, inadecuado por lo que acabamos de citar, las anómalas actividades que ejercitan el acto de habla que tratamos resultan desacertadas.

Se ha advertido asimismo que más que a agradecer en español, lo que se realiza en los distintos libros de texto a es traducir las formas lingüísticas del agradecimiento alemán.

Dado que la mayoría de los y las españolas, como se ha visto, pide normalmente consejos con mayor frecuencia y de modo muy distinto a los y las alemanas, procedería introducir su tratamiento sistemático ya a partir de niveles básicos. En los libros de texto consultados escasamente aparece su representación.

Las explicaciones encontradas en los manuales sobre el uso de los actos de habla para invitar o proponer no son muy extensas. Como se ha examinado, apenas se ha presentado un *input* que utilizara el imperativo como forma para enunciar una sugerencia o invitación. Su inclusión hubiera sido muy enriquecedora para el o la aprendiz, puesto que suele aparecer en contextos familiares o amistosos, que son precisamente los que aparecen en la mayoría de los manuales observados.

El escaso *input* y ejercitación de los actos de habla referentes al rechazo y a la presentación de excusas es notable en los manuales consultados. Resulta altamente dificultoso promover la sensibilización pragmática de estos actos de habla sin su presentación didáctica adecuada, sobre todo, cuando se realiza en el contexto de una comunidad de habla que basa sus lazos en la solidaridad. A diferencia de lo que puede ocurrir en la sociedad alemana, la cortesía del rechazo exige una serie de estrategias que deberían ser facilitadas a las y los aprendices principiantes adaptándose a su nivel lingüístico: mitigación del rechazo, vaguedad de la respuesta, el lamento, las explicaciones que justifiquen el rechazo, la gratitud, etc. Con relación a este acto de habla en cuestión se han detectado incluso deficiencias en la exposición de las formas (especialmente la carencia de explicaciones entre porque y es que).

El *input* que se ha encontrado para disculparse no es muy amplio y no presenta ningún tipo de comentarios sobre el uso de la disculpa. La escasa representación y la falta de explicitación de este acto de habla hace pensar que lo que se quiere introducir son los equivalentes léxicos de estas expresiones para que luego el o la aprendiz las «traduzca» al español en los mismos contextos, intensidad y por las mismas razones que lo hace en su cultura de origen, que no coinciden siempre con la cultura de la lengua meta. Además de un *input* claro

y manifiesto cabrían explicaciones tanto de la pragmalingüística como de la sociopragmática.

Se ha echado de menos en los libros de texto la presentación y sistematización de un *input* del acto de habla de la petición que sirva para que el o la aprendiz pueda abstraerlo y aplicarlo a otras situaciones. Así, habría que introducir patrones que incluyeran una excusa inicial (reparación prospectiva y anticipación de la amenaza en potencia), la petición en sí y una justificación de la posible ofensa (antes o tras la petición), explicando al alumnado cuándo es adecuado usarlas y cuándo no.

El tratamiento de los equivalentes pragmáticos de *bitte* (-schön) o *bitte sehr* pueden acarrear problemas al estudiantado de las escuelas alemanas por su falta de univocidad en las dos lenguaculturas. Habría que dejar claro mediante el aumento de la calidad y cantidad del *input* en situaciones que ejemplifiquen de manera manifiesta su uso y equivalencias en la lenguacultura de la comunidad de habla del español peninsular. Igualmente, la explicitación de tal fenómeno de cortesía sería necesario para evitar no solo su uso equivocado sino para propiciar el adecuado, especialmente si se tiene en cuenta que dentro de la socialización alemana su uso adecuado y cortés puede conllevar un empleo excesivo en la cultura española que muchas veces se interpreta como ironía o sarcasmo.

Finalmente, cabe observar que en los libros de texto de español para el contexto escolar alemán se enseña que el modo imperativo sirve para dar órdenes y así se enfoca didácticamente. Sería mucho más apropiado enseñar a dar órdenes y tener en cuenta al imperativo como una posibilidad para ello.

La expectativa de una introducción sistemática de la enseñanza-aprendizaje de la competencia pragmática en futuros libros de texto viene condicionada por la necesidad de pendientes investigaciones en el campo de la elaboración de materiales, en concreto, de la aplicación e integración de la instrucción basada en el concepto en el desarrollo concreto de tareas (enfoque por tareas), así como de estudios empíricos de las realizaciones auténticas y adecuadas de determinados actos de habla en los cuales se puedan basar los autores y autoras de materiales. Para ello habría que precederles investigaciones para caracterizar y tipificar qué actos de habla (o qué otros elementos de carácter pragmático) sería pertinente incluir en los niveles iniciales de aprendizaje.

Dado que se ha observado que la falta de autenticidad en los textos no se limita al componente pragmático, ulteriores trabajos en el campo de la investigación del análisis del discurso contrastivo o del basado en la intersección (lengua)cultural pasan a ser una desiderata de la comunidad científica dedicada a la didáctica de lenguas extranjeras.

Asimismo, una investigación de comportamientos y actitudes del profesorado sobre la competencia pragmática en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera aportaría valiosos datos tanto para su formación como para la concienciación de esta parcela de la lengua en la didáctica de lenguas extranjeras y, en concreto, a la hora de confeccionar libros de texto afines a las necesidades del profesorado.

» LISTA DE REFERENCIAS

- Abastado, Claude (1982): Culture et médias. *Le français dans le monde*, 173 (22), 6–19.
- Abelson, Robert (1976): Script Processing in Attitude Formation and Decision Making. En Carrol, John S. y Payne, John W, (Eds.), *Cognition and Social Behavior*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- (1981): Psychological Status of the Script Concept. *American Psychologist*, 36 (7), 715–729.
- Abendroth-Timmer, Dagmar, Bär, Marcus, Roviró, Bàrbara *et al.* (2011): *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen* (Vol. 41): Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Abolfathiasl, Hossein y Abdullah, Ain Nadzimah (2014): Improving metapragmatic awareness in EFL classroom: is pragmatic consciousness-raising effective? *Journal of Language and Communication*, 1 (1), 53–66.
- (2015): Pragmatic Consciousness-raising Activities and EFL Learners' Speech Act Performance of 'Making Suggestions'. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (2), 333–342.
- Achugar, Mariana (2002): Piropos: Cambios en la valoración del grado de cortesía de una práctica discursiva. En Placencia, María E. y Bravo, Diana (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, 175–192. Múnich: LINCOM Europa.
- Adamska, Agata y Waluch-de la Torre, Edyta. (2005): Sobre la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español y polaco. En Moya Corral, Juan Antonio (Ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, 83–96. Granada: Universidad de Granada.
- Agar, Michael H. (1995): *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. Nueva York: William Morrow.

- (2006): Culture: Can You Take It Anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (2), 1–16.
- Agustín Llach, María Pilar (2005). *La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Aizpuru, Martín, Pineda Morales, Lisset y Vázquez Hernández, Virginia (2011): Los piropos en el aula de E/LE. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 261–273.
- Alba de Diego, Vidal (1994): La cortesía en las peticiones. En Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (Eds.), *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua*, 413–425. Madrid: SGEL.
- Alcalde Mato, Nuria (2011): Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9–23.
- Alcón Soler, Eva (2005): Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? *System* (33), 417–435.
- Alcón Soler, Eva y Martínez Flor, Alicia (Eds.): (2008): *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. North York: Multilingual Matters.
- Álvarez, Alfredo I. (2005): *Hablar en español*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Álvarez Angulo, Teodoro (2010): *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Ambadiang, Théophile y García Parejo, Isabel (2011): Interculturality, Linguistic Culture and Alterity: A Further Look into Intercultural Competence. En Witte, Arnd y Harden, Theo (Eds.), *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*, 309–324. Oxford: Peter Lang.
- Amenós Pons, José, Ahern, Aoife y Escandell, M^a Victoria (2019): *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*. Madrid: Edinumen.
- Andión Herrero, M^a Antonieta (2002). El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés. En Pérez Gutiérrez, Manuel y Coloma Maestre, José (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso de ASELE*, 130–140. Murcia: Universidad de Murcia.
- (2003a): El léxico americano en los manuales españoles de E/LE. Consideraciones. En Moreno Fernández, Francisco *et al.* (Ed.), *Lengua, variación y*

- contexto. *Estudios dedicados a Humberto López Morales* (vol. I), 105–125. Madrid: Arco Libros.
- (2003b): Español, sí... y español de América. *Frecuencia L*, 23, 39–42.
 - (2007): Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* (21), 21–33.
- Ardila, John A. G. (2005): *Sociopragmática y retórica interpersonal. La cortesía en inglés y castellano*. Lewiston, NY: Mellen.
- (2008): Metapragmatic First-Order Politeness in Peninsular Spanish. *Hermes - Journal of Language and Communication Studies*, 40, 199–215.
- Ares Ares, María Árida (2006): *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E/LE*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ariel, Mira (2008): *Pragmatics and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arriagada, Melanie, Campagna, Lourdes, Cid, Celia *et al.* (2014): ¡Vamos! ¡Adelante! Stuttgart: Klett.
- Atienza Cerezo, Encarnación, Castro Carrillo, M.^a Delia, Inglés Figueroa, Marta *et al.* (2008): Diccionario de términos clave de ELE [consultado el 29.09.2016 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm].
- Attinasi, Johny Friedrich, Paul (1995): Dialogic Breakthrough: Catalysis and Synthesis in Life-Changing Dialogue. En Tedlock, Dennis y Mannheim, Bruce (Eds.), *The Dialogic Emergence of Culture*, 33–53. Urbana: University of Illinois Press.
- Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. En Auer, Peter y Di Luzio, Aldo (Eds.), *The Contextualization of Language*, 1–37. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Austin, John Langshaw (1962): *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bach, Kent y Harnish, Robert M. (1979): *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, Lyle F. y Palmer, Adrian S. (1982): The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly*, 16 (4), 449–465.
- (1996): *Language testing in practice: Designing and developing useful Language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bade, Peter, Dietz, Margit, Honer-Henkel, Mechthild *et al.* (2006a): *Línea amarilla 1*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- (2006b): *Línea verde 1*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bade, Peter, Grünewald, Andreas, Häuptle-Barceló, Marianne *et al.* (2009): *Fachdidaktik Spanisch*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Bär, Marcus y Franke, Manuela (2016): *Spanisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlín: Cornelsen.
- Balser, Joachim, Grimm, Alexander, Jorißen, Catherine *et al.* (2012): ¡Apúntate! 1 Berlín: Cornelsen.
- Baralo, Marta (2003): El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. En Pérez Gutiérrez, Manuel y Coloma Maestre, José (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 152–164. Murcia: ASELE.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1996): Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy together. *Pragmatics and Language Learning*, 7 (Monograph Series), 21–39.
- (1998): Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 32 (2), 233–262.
- Bar-Hillel, Yehoshua (1971): Out of the Pragmatic Wastebasket. *Linguistic Enquiry* (2), 401–407.
- Barlett, Frederic Charles (1977): *Remembering*. Londres: Cambridge University Press.
- Barnlund, Dean (1998): Communication in a global village. En Bennett, Milton J. (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings*, 35–52. Maine: Intercultural Press.
- Barquero, Antonio, Bizama, Liliana, Corpas, Jaime *et al.* (2013): ¡Adelante! Nivel intermedio. Stuttgart: Klett.

- Barraja-Rohan, Anne Marie (2000): Teaching conversation and sociocultural norms with conversation analysis. En Liddicoat, Anthony y Crozet, Chantal (Eds.), *Teaching Languages Teaching Cultures*, 65–78. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia.
- Barron, Anne (2003): *Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- (2006): Learning to say <you> in German: The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. En DuFon, Margaret A. y Churchill, Eton (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts*, 59–88. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bartol Martín, Estela (2009): *Es que no se me ocurría nada mejor: La función pragmático-comunicativa del rechazo cortés a las invitaciones y propuestas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bastien, Claude (1997): *Les connaissances: de l'enfant à l'adulte. Organisation et mise en oeuvre*. París: Armand Colin.
- Beaven, Titay Garrido, Cecilia (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? En Martín Zorraquino, María Antonia y Díez Pelerín, Cristina (Eds.), *Actas del XI Congreso de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, 181–190. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Beck, Bärbel y Klieme, Eckhard (2007): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Beckers, Jaqueline (2011): *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bouge: Labor Éducation.
- Beinhauer, Werner (1978): *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Bennett, Hilton J. (2013) Culture is not like an iceberg. En: *Intercultural Development Research* [Extraído el 10.11.2016 de <http://idrinstitute.org/page.asp?menu1=14&post=1&page=1>].
- Bermejo Rubio, Isabel y Fernández, Claudia (1996). No, no, gracias, o del rechazo en la conversación en español. En Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (Eds.), *VII Congreso Internacional de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, 135–142. Almagro: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Bernal Linnarsand, María (2004): Actos corteses, descorteses y anticorteses en la conversación coloquial española. En Blas Arroyo, José Luis, Velando Casanova, Mónica y Casanova Avalos, Manuela (Eds.), *Jornadas sobre Lengua y Sociedad* (Vol. 2), 587–694. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I Servicio de Publicaciones.
- Berstelsmann Stiftung (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. [Extraído el 04.11.2015 de http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf].
- Bettermann, Rainer (2001): Sprachbezogene Landeskunde. En Helbig, Gerhard, Götz, Lutz, Henrici, Gert et al. (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Vol. 2), 1215–1229. Berlín: De Gruyter.
- Bettoni, Camilla (2011): *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma: Editori Laterza.
- Bilash, Olenka (2009): *Improving Second Language Education (Glossary of Terms and Abbreviations)* [Consultado el 13.07.2017 en <https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/glossary.html>].
- Blackwell, Sarah E. (2012): Semántica y pragmática: el significado de las palabras vs. el significante del hablante. En de los Heros, Susana y Niño-Murcia, Mercedes (Eds.), *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*, 3–28. Washington: Georgetown University Press.
- Blancafort, Calsamiglia y Tusón Valls, Amparo (2007): *Las cosas del decir* (2ª Ed.): Barcelona: Ariel.
- Blas Arroyo, José Luis (2005): *Sociolingüística del español*. Madrid: Cátedra.
- Bloomfield, Leonard (1935/1973): *Language*. George Allen: Londres.
- Boas, Franz (1990): *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Bocanegra Valle, Ana (1997): La teoría de la relevancia frente a la teoría del análisis del discurso: aportaciones a una metodología de lenguas extranjeras. *Pragmalingüística*, 5, 1–24.
- Bohannon, Laura (1993): Shakespeare en la selva. En Velasco, Honorio M. (Ed.), *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*, 75–85. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Bohnensteffen, Markus (2011): Englischlehrwerke und ihre unterrichtliche Verwendung - Ergebnisse einer nicht repräsentativen Umfrage. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 120–133.
- Bokus, Barbara (1991): Children's Pragmatic Knowledge of Narrative Tasks. En Verschueren, Jef (Ed.), *Pragmatics at Issue: Selected Papers of the International Pragmatics Conference, Part I*, 13–28. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bollenbeck, Georg (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmuster*. Berlín: Suhrkamp.
- Bonacchi, Silvia (2011): *Ich habe leider keine Zeit...*: Kulturlinguistische Bemerkungen über höfliche Verweigerung im deutsch-polnisch-italienischen Vergleich. En Erhrhardt, Claus, Neuland, Eva y Yamashita, Hitoshi (Eds.), *Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz*, 111–128. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Börner, Otfried, Edelhoff, Christoph, Rebel, Karlheinz *et al.* (2011): Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 31–48.
- Bouton, Lawrence F. (1996): ¿Puede mejorar la habilidad de los hablantes no nativos al interpretar la implicatura en inglés americano por medio de la instrucción implícita?: un estudio piloto. En Cenoz, Jasone y Valencia, José F. (Eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, 195–224. Guipúzcoa: Universidad del País Vasco.
- Boxer, Diana (2003): Critical Issues in Developmental Pragmatics. En Martínez Flor, Alicia, Usó Juan, Esther y Fernández Guerra, Ana (Eds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching* (Vol. 13), 45–67. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Boxer, Diana y Pickering, Lucy (1995): Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints. *ELT Journal*, 49 (1), 44–58.
- Bravo García, Eva (2008): *El español internacional*. Madrid: Arco Libros.
- Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. En Bredella, Lothar y Delanoy, Werner (Eds.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremden und Eigenem*, 85–120. Tubinga: Narr.

- Brinitzer, Michaela, Hantschel, Hans-Jürgen, Kroemer, Sandra *et al.* (2016): *Enseñar español: Conocimientos básicos de didáctica (ELE)*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Brink, Pamela J. (1999): Transcultural versus Cross-Cultural. *Journal of Transcultural Nursing*, 10 (1), 7.
- Briz Gómez, Antonio (2011): Cortesía, atenuación y partículas discursivas. En Fuentes Rodríguez, Catalina, Alcaide, Lara y Brenes Peña, Ester (Eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, 13–26). Berna: Peter Lang.
- Brooks, Nelson (1973): *Sprache und Spracherwerb. Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts*. Bielefeld: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Brosch, Cyril (2015): On the Conceptual History of the Term Lingua Franca. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9 (1), 71–85.
- Brown, Penelope y Levinson, Stephen C. (2002): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucholtz, Mary (1999): «Why be normal?»: Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society*, 28 (2), 203–223.
- Bungenstock, Astrid (1997): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. En Brede-lla, Lothar *et al.* (Eds.), *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg »Didaktik des Fremdverstehens«*, 161–177. Tübinga: Gunter Narr.
- Büsgens, Gloria, Drüecke, Martin, Vidal, M^a Dolores *et al.* (2010): *A_topo.com*. Berlín: Cornelsen.
- Bußmann, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2003): On Being «Bicultural» and «Intercultural». En Alred, Geof, Byram, Michael y Fleming, Michael (Eds.), *Intercultural Experience and Education*, 50–66. Clevedon: Multicultural Matters.
- (2012): Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En Jackson, Jane (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 85–97. Londres: Routledge.
- Caballero Díaz, Celia (2005): *Pragmática e interculturalidad en la enseñanza de español como lengua extranjera: las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE*. Universidad de Alicante, Alicante.

- Caffi, Claudia (2009): Metapragmatics. En Mey, Jacob L. (Ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics*, 625–630. Amsterdam: Elsevier.
- Calderón Campos, Miguel y García Godoy, Mayte (1993): Algunas reflexiones sobre la autenticidad de los diálogos didácticos: a propósito de los límites de la enseñanza gramatical. En Montesa Peydró, Salvador y Garrido Moraga, Antonio (Eds.), *Actas del III Congreso de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, 137–146. Málaga: ASELE.
- Camerer, Rudolf (2007): Sprache - Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (3). [Extraído el 09.10.2016 de <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/343/333>].
- Cameron, Deborah (1995): *Verbal Hygiene*. Londres: Routledge.
- Campbell, Lucy (2008): *Attitudinal and motivational factors that most influence a change of attitude toward the learning of Spanish language and culture*. Terre Haute Indiana: Indiana State University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Campennolle, Remi A. van y Williams, Lawrence (2012): Teaching, Learning, and Developing L2 French Sociolinguistic Competence: A Sociocultural Perspective. *Applied Linguistics* 33 (2), 184–205.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Nueva York: Routledge.
- Canale, Michael (1983): From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards, Jack C. y Schmidt, Richard. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2–27. Londres: Longman.
- Canale, Michael y Swain, Merrill (1980): *Approaches to Communicative Competence*. Singapur: Seameo.
- Carette, Vincent (2007): Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Éducation - Formation*, 287 (diciembre), 51–61.
- Carrasco Santana, Antonio (2002): *Los tratamientos en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Carricaburo, Norma (1997): *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Casado Velarde, Manuel (2006): *Introducción a la gramática del texto del español. Cuadernos de lengua Española 13*. Madrid: Arco Libros.

- Castro, Paloma y Sercu, Lies (2005). Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time. En Sercu, Lies (Ed.), *Foreign Languages Teachers and Intercultural Competence*, 19–38). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cathala, Mélanie (2012): Perspectiva funcional de la partícula «oye» en español. *Philologica Urcitana. Revista de Iniciación a la Investigación en Filología*, 7, 98–105.
- Cathcart, Ruth Larimer (1989): Authentic Discourse and the Survival English Curriculum. *TESOL Quarterly*, 23 (1), 105–126.
- Celce-Murcia, Marianne (2007): Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Alcón Soler, Eva y Safont Jordà, Pilar (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57. Dordrecht: Springer.
- Celce-Murcia, Marianne, Dornyei, Zoltan y Thurrell, Sarah (1995): Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5–35.
- Celce-Murcia, Marianne y Elite, Olshtain (2005): Discourse-Based Approaches: A New Framework for Second Language Teaching and Learning. En Hinkel, Eli (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 729–742. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cenoz, Jasone (2007): The Acquisition of Pragmatic Competence and Multilingualism in Foreign Language Contexts. En Alcón Soler, Eva y Safont Jordà, Pilar (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 123–140. Dordrecht: Springer.
- Cenoz, Jasone y Valencia, José F. (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Cerrozala, Matilde y Cerrozala, Óscar (1999): *Cómo trabajar con libros de texto*. Madrid: Edelsa.
- Cestero Mancera, Ana M^a. (2003): La función fática del lenguaje en el discurso y en la conversación: recursos lingüísticos para llamar la atención del interlocutor. En Moreno Fernández, Francisco *et al.* (Eds.), *Lengua, variación y contexto* (Vol. 1), 227–243. Madrid: Arco libros.

- Chambers, Jack K. y Trudgill, Peter (1998): Cocktail Party. En Findlay, Michael Shaw (Ed.), *Language and communication. A cross cultural encyclopedia*, 30–31. Santa Barbara, California: ABC-Clio.
- Chen, Guo-Ming y Starosta, William J. (1996): Intercultural Communicative Competence: A Synthesis. En Burelson, B.R. y Kunkel, A.W. (Eds.), *Communication Yearbook* (Vol. 19, pp. 353–383): Londres: Sage.
- (1998): *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chen, Rong (2010): Compliment and compliment response research: A cross-cultural survey. En Trosborg, Anna (Ed.), *Pragmatics across Languages and Cultures*, 79–102. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Chien, Shih-Chieh (2011): Discourse Organization in High School Students' Writing and Their Teachers' Writing Instruction: The Case of Taiwan. *Foreign Language Annals*, 44 (2), 417–435.
- Chodorowska, Mariana (2002): Las ofertas y la cortesía en el español peninsular. En Placencia, María E. y Bravo, Diana (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, 21–36. Múnich: Lincom Europa.
- Chomsky, Noam (1967): *Aspects of the theory of syntax* (4ª Ed.). Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- (1980): *Rules and Interpretations*. Nueva York: Columbia University Press.
- Cicourel, Aaron V. (1991): Semantics, pragmatics, and situated meaning. En Verschueren, Jef (Ed.), *Pragmatics at Issue*, 37–66. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Clyne, Michael (2003): *Dynamics of Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Codina Espurz, Victòria (2008): The Immediate vs. Delayed Effect of Instruction on Mitigators in Relation to the Learner's Language Proficiency in English. En Alcón Soler, Eva (Ed.), *Learning How to Request in an Instructed Language Learning Context*, 227–255. Berna: Peter Lang.
- Cohen, Andrew D. (2003): Learner Strategy Training in the Development of Pragmatic Ability. En Martínez Flor, Alicia, Usó Juan, Esther y Fernández Guerra, Ana (Eds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*, 93–108. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

- Collavin, Elena (2011): *Speech Acts*. En Bublitz, Wolfram y Norrick, Neal R. (Eds.), *Foundations of pragmatics*, 373–395. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Comisión Europea (2007): *Marco de referencia europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (2009): *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
 - (2012): *Special Eurobarometer: Europeans and their languages*. Ciudad de Bruselas: Comisión Europea.
- Conejo López-Lago, Emilia, Duncker, Mónica, Hammer, Eva-Maria *et al.* (2010): *¡Vale vale! 1*. Bamberg: C.C. Buchners.
- Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *Länder* de la República Federal de Alemania (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss*. Múnich: Luchterhand.
- (2012): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife*. Múnich: Luchterhand.
 - (2014): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Berlín: Carl Link.
- Consejo asesor del Instituto Goethe (1998): *Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache - 34 Maximen*. En Knast, Bernd y Neuner, Gerhard (Eds.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, 155–162. Berlín: Langenscheidt.
- Consejo de Europa (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* [consultado el 02.04.2015 en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- Contreras Fernández, Josefa (2004): *Imagen social española versus imagen social alemana*. En Blas Arroyo, José Luis, Velando Casanova, Mónica y Casanova Avalos, Manuela (Eds.), *Jornadas sobre Lengua y Sociedad* (Vol. 2), 605–612. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I Servicio de Publicaciones.
- (2005): *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones: un análisis contrastivo alemán-español*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

- Coperías Aguilar, María José (2007): Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. En Alcón Soler, Eva y Safont Jordà, Pilar (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 59–78. Dordrecht: Springer.
- Coppola, Daria (2000): *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*. Pisa: Edizioni ETS.
- Corbett, John (2003): *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corder, S. Pit (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Cordero Seva, Enrique (2013): *Pragmática infantil y enseñanza de español para niños*. Madrid: Arco Libros.
- Costa Afonso, Clarisse (2011): Intercultural Competence: A Major Issue in Foreign Language Teacher Training? En Witte, Arnd y Harden, Theo (Eds.), *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*, 127–140. Oxford: Peter Lang.
- Coste, Daniel (1991): Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Études de Linguistique appliquée*, 83, 75–88.
- Cots i Caimons, Josep Maria (1991): *The pragmatics of communicative competence. The case of interactions between university professors and students*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (1994): Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación* (11), 46–51.
- Crahay, Marcel. (2006): Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie [en línea]*, 154 (enero - marzo), 97–110. [Extraído el 20.03.2015 de <http://rfp.revues.org/143>].
- Crozet, Chantal y Liddicoat, Anthony J. (1999): The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. En Lo Bianco, Joseph, Liddicoat, Anthony J. y Crozet, Chantal (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*, 113–125. Melbourne: Language Australia.
- Crystal, David (1997): *The Cambridge Encyclopedia of Language* (2ª Ed.). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cueto Vallverdú, Natalia y López Bobo, Mª J. (2003): *La interjección: Semántica y Pragmática*. Madrid: Arco Libros.

- Cuevas Alcañiz, Ángela, Duncker, Mónica, Freudenstein, Martha *et al.* (2016): *Contigo 1*. Bamberg: C.C. Büchner.
- Culpeper, Jonathan, Martí, Leyla, Mei, Meilian *et al.* (2010): Cross-cultural variation in the perception of impoliteness: A study of impoliteness events reported by students in England, China, Finland, Germany and Turkey. *Intercultural Pragmatics*, 7 (4), 597–624.
- CULTURA (Intercultural Project) (2009): Cultural Exchanges: Situation Reaction [consultado el 15.02.2016 en <https://cultura.mit.edu/cultura-exchanges/year/2009/semester/spring/host/mit/guest/universit-de-brest>].
- Cuq, Jean-Pierre (1991): *Le français langue seconde: origines d'une notion et implications didactiques*. París: Hachette.
- Cervantes, Miguel de (1605/1979): *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Deardorff, Darla K. (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266.
- (2011): Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators'. En Witte, Arnd y Harden, Theo (Eds.), *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*, 37–54. Oxford: Peter Lang.
- Decke-Cornill, Helene y Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübinga: Gunter Narr.
- DeKeyser, Robert M. (1995): Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379–410.
- Derenowski, Marek (2011): Strangers in Paradise: The Role of Target Language Culture in Foreign Language Teaching Materials. En Arabski, Janusz y Wojtaszek, Adam (Eds.), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*, 273–286. Heidelberg: Springer.
- Díaz Gutiérrez, Eva (2014): Las instrucciones en los manuales de ELE: análisis contrastivo entre manuales creados en Alemania y en España. Tesina de máster sin publicar. Universidad de Salamanca.
- Dilley, Roy Martin (2002): The problem of context in social and cultural anthropology. *Language & Communication* 22 (4), 437–456.

- Dittmar, Norbert (1995): Soziolinguistik. En Bausch, Karl-Richard *et al.* (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 38–45. Tübinga: Francke.
- Dolz, Joaquim y Ollagnier, Edmée (2000): La notion de compétence: nécessité ou vogue éducative. En Dolz, Joaquim y Ollagnier, Edmée (Eds.), *L'énigme de la compétence de éducation*, 7–26. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Drouve, Andreas (2004): *Kulturschock Spanien*. Bielefeld: Reise Know-How.
- DuFon, Margaret A. (2010): The acquisition of terms of address in a second language. En Trosborg, Anna (Ed.), *Pragmatics across Languages and Cultures*, 309–331. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Dulay, Heidi, Burt, Marina y Krashen, Stephen D. (1982): *Language Two*. Nueva York: Oxford University Press.
- Dumitrescu, Domnita (2011): *Aspects of Spanish Pragmatics*. Nueva York: Peter Lang.
- Dunkel, Amanda y Meierewert, Sylvia (2004): Culture Standards and their impact on teamwork - An empirical analysis of Austrian, German, Hungarian and Spanish culture differences. *Journal for East European Management Studies*, 9 (2), 147–174.
- Duranti, Alessandro. (1997): *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrhardt, Claus (2002): *Beziehungsgestaltung und Rationalität: eine linguistische Theorie der Höflichkeit*. Trieste: Edizioni Parnaso.
- Ek, Jan Ate van (1986): *Objectives for foreign language learning* (vol. I): Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Ek, Jan Ate van y Trim, John Leslie Melville (1984): *Across the threshold*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsen, Adri y St.-John, Oliver (2007): Learner autonomy and intercultural competence. En Jiménez Raya, Manuel y Sercu, Lies (Eds.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*, 15–38. Fráncforte del Meno: Peter Lang.
- Epstein, Mikhail (2009): Transculture: A broad way between globalism and multiculturalism. *American Journal of Economics and Sociology*, 68, 327–352.

- Eriksen, Thomas Hylland (1993): In which sense do cultural islands exist? *Social Anthropology*, 1, 133–147.
- Erndl, Rudolf (1998): Höflichkeit im Deutschen. Konzeption zur Integration einer zentralen Gesprächskompetenz im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (vol.49). Ratisbona: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Escandell Vidal, M. Victoria (1995): Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista española de lingüística*, 25 (1), 31–66.
- (2004): Aportaciones de la pragmática. En Sánchez Gargallo, Isabel y Sánchez Lobato, Jesús (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, 179–196. Madrid: SGEL.
 - (2006): *Introducción a la pragmática* (2ª Ed.): Barcelona: Ariel.
 - (2009): Los fenómenos de interferencia pragmática. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 9, 95–109.
- Fäcke, Christiane (2011): *Fachdidaktik Spanisch*. Tübingen: Narr.
- Faust, Volker (2008): Asperger-Syndrom. Eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS): *Psychiatrie Heute. Seelische Störungen erkennen, verstehen, verhindern, behandeln*. [Extraído el 03.07.2014 de http://www.psychosoziale-gesundheit.net/pdf/faust_asperger.pdf].
- Feist, Katrin, Fernández Fernández, Ana, García Lomeña, Ana et al. (2012): *Puente al español 1*. Braunschweig: Diesterweg.
- Félix-Brasdefer, J. César (2002): Refusals in Spanish and English: A cross-cultural study of politeness strategies among speakers of Mexican Spanish, American English, and American learners of Spanish as a foreign language. Minnesota: Universidad de Minnesota.
- (2003): Declining an invitation: A cross-cultural study of pragmatic strategies in American English and Latin American Spanish. *Multilingua*, 22 (3), 225–255.
 - (2008): Teaching Spanish Pragmatics in the Classroom: Instruction of Mitigation in Spanish as a Foreign Language. *Hispania*, 91 (2), 479–494.
- Félix-Brasdefer, J. César y Hasler-Barker, Maria (2012): Complimenting and Responding to a Compliment in the Spanish FL Classroom: From Empirical Evidence to Pedagogical Intervention. En Ruiz de Zarobe, Leyre y Ruiz de

- Zarobe, Yolanda (Eds.), *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures*, 241–274. Berna: Peter Lang.
- Fernández Amaya, Lucía (2008): Teaching Culture: Is It Possible to Avoid Pragmatic Failure? *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21, 11–24.
- Fernández del Campo, Guadalupe (2011): El piropo como forma de agresión hacia la mujer. En Fuentes Rodríguez, Catalina, Alcaide, Lara y Brenes Peña, Ester (Eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, 345–364. Berna: Peter Lang.
- Fernández Guerra, Ana y Martínez Flor, Alicia (2006): Is teaching how to suggest a good suggestion? An empirical study based on EFL learners' accuracy and appropriateness when making suggestions. *Porta Linguarum* 5, 91–108.
- Fernández Silva, Claudia (2000, 29.09.2011): Me llamo Claudia (E.R.A. ¿Soy o me llamo Claudia?): *Foros* [consultado el 29.09.2011 en <http://cvc.cervantes.es/foros/leer.asp?vId=19303>].
- Fernández, Susana Silvia (2009): Estereotipos y concienciación intercultural. En Pozzo, María Isabel (Ed.), *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*, 241–260; Berna: Peter Lang.
- Fichou, Jean-Pierre (1979): *Enseigner les civilisations*. París: Presses Universitaires de France.
- Findlay, Michael Shaw (1998): *Language and communication. A cross cultural encyclopedia*. Santa Barbara, California: ABC-Clio.
- Firth, John Rupert (1957): *Papers in Linguistics 1934–1951*. Londres: Oxford University Press.
- Fischer, Gudrun (1979): Sprache und Kultur. Linguolandeskunde in Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftliche Konferenz zu Problemen der Landeskunde und Linguolandeskunde. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 16 (1), 42–47.
- Flanagan, John C. (1954): The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358.
- Flechsig, Karl-Heinz. (2000): Transkulturelles Lernen. [Extraído el 23.07.2015 de <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm>].
- Flores Márquez, Óscar A. (2000): ¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo «enseñar» los diversos registros o hablas del castellano? En Martín Zorraquino, María Antonia y Díez Pelegrín, Cristina (Eds.), *XI Congreso Internacional*

- de ASELE: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, 311–316. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Flores Salgado, Elizabeth (2011): *The pragmatics of requests and apologies. Developmental patterns of Mexican students*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Flores, Valle y Belinchón, Mercedes (2005): La (in)competencia pragmática de personas con autismo y síndrome de Down: Problemas de comprensión de actos de habla indirectos. En Moya Corral, Juan Antonio (Ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española*, 193–198. Granada: Universidad de Granada.
- Forschungsgemeinschaft Urlaub und Reisen (FUR) (2016): Reiseanalyse 2016. [Extraído el 03.09.2016 de http://www.fur.de/fileadmin/user_upload/RA_2016/RA2016_Erste_Ergebnisse_DE.pdf].
- Freudenstein, Reinhold (2001): Fremdsprachenlernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 48 (1), 8–19.
- Friedrich, Paul (1989): Language, Ideology and Political Economy. *American Anthropologist*, 91 (2), 295–312.
- Fuentes Rodríguez, Catalina, Alcaide Lara, Esperanza y Brenes Peña, Ester (2011): *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*. Berna: Peter Lang.
- Fukushima, Kazuhiko (2009): Syntax–Pragmatics Interface: Overview. En Mey, Jacob L. (Ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics*, 1055–1061. Amsterdam: Elsevier.
- Galindo Merino, M^a Mar (2005a): La incorporación del nivel pragmático a la investigación sobre los procesos de transferencia en la adquisición de segundas lenguas. *Estudios de Lingüística*, 19, 137–156.
- (2005b): La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. En Álvarez, Alfredo, Barrientos, Laura et al. (Eds.), *XVI Congreso Internacional de ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, 289–297. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Galisson, Robert (1987): Accéder à la culture partagée par l'entreprise des mots a C.C.P. *Études de linguistique appliquée*, 67, 119–140.
- Galisson, Robert y Puren, Christian (2001): *La formation en questions*. París: CLE International.

- Gallardo-Paúls, Beatriz (2005): Categorías inferenciales en pragmática clínica. *Revista de neurología*, 41 (1), 65–71.
- Garcés Conejos Blitvich, Pilar, Lorenzo Dus, Nuria y Bou Franch, Patricia (2010): A genre approach to impoliteness in a Spanish television talk show: Evidence from corpus-based analysis, questionnaires and focus groups. *Intercultural Pragmatics*, 7 (4), 689–723.
- García, Carmen (1992): Refusing an invitation: A case study of Peruvian style. *Hispanic Linguistics*, 5 (1–2), 207–243.
- (2002): La expresión de camaradería y solidaridad: Cómo los venezolanos solicitan un servicio y responden a la solicitud de un servicio. En Placencia, María E. y Bravo, Diana (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, 55–88. Múnich: LINCOM Europa.
 - (2007): »Ché, mirá, vos sabés que no voy a poder«: How Argentinians Refuse an Invitation. *Hispania*, 90 (3), 551–564.
- García, Ofelia, & Otheguy, Ricardo (2015): Spanish and Hispanic bilingualism. En Lacorte, Manel (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 639–658). Nueva York: Routledge.
- García García, Marta (2014): *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- García Marqués, Alfonso (2013): Europa *ad bivium*. El latín: el modo europeo de mirar al mundo. En García Marqués, Alfonso y García Lorente, José Antonio (Eds.), *Europa a examen. Nuevos diálogos sobre el Viejo Mundo*, 63–75. Madrid: Dykinson.
- García Mata, Jorge (2005): Transferibilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua a niños inmigrantes. En Álvarez, Alfredo, Barrientos, Laura *et al.* (Eds.), *XVI Congreso Internacional de ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, 298–307. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- García Wiedemann, Emilio J. y Moya Corral, Juan Antonio (1994): Las fórmulas de salud en E/LE. En Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (Eds.), *IV Congreso Internacional de ASELE: Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua*, 399–412. Madrid: SGEL.

- Garrido Medina, Joaquín (2000): Los actos de habla. Las oraciones imperativas. En Bosque, Ignacio y Demonte Barreto, Violeta (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología* (vol. 3), 3879–3928. Madrid: Espasa Calpe.
- Gass, Susan M. y Neu, Joyce (1996): *Speech acts across cultures. Challenges to communication in a second language*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Geertz, Clifford (1973/2000): *The interpretation of cultures. Selected essays*. Nueva York: BasicBooks.
- Gass, Susan M. y Mackey, Alison (2006): Input, interaction and output: an overview. *AILA Review*, 19, 3–17.
- Gass, Susan y Selinker, Larry (2001): *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Londres: Routledge.
- Ghavannia, Maedeh, Eslami-Rasekh, Abbass y Vahid Dastjerdi, Hossein (2014): A qualitative investigation into the effects of pragmatic instruction on Iranian EFL learners' production of suggestions and requests. *International Journal of Research Studies in Education* (3).
- Gießing, Jürgen (2003): Fremdsprachen lernen trotz Lehrbuch. *Praxis*, 50, 91–93.
- (2004): Zankapfel „Lehrbuch“. Für und wider ein etabliertes Unterrichtsmitel. *Praxis Fremdsprachenunterricht* (2), 82–84.
- Giovannini, Arno, Martín Peris, Ernesto, Rodríguez, María y Simón, Terencio (1999): *Profesor en acción* (vol. 2: *Investigación diáctica*). Madrid: Edelsa.
- Glaser, Karen (2014): *Inductive or Deductive? The Impact of Method of Instruction on the Acquisition of Pragmatic Competence in EFL*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing.
- Goddard, Cliff (2007): Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication. En Palmer, Gary B. y Sharifian, Farzad (Eds.), *Applied Cultural Linguistics*, 105–124. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Goffman, Erving (1974): *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- González, Cristóbal (2007): De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural. En Pastor Villalba, Carmen (Ed.), *Programa de formación para profesorado de ELE 2006–2007*. Múnich: Instituto Cervantes.

- González Casado, Pilar (2002): Contenidos culturales e imagen de España en los manuales de E/LE de los años noventa. *Forma 4*, 63–86.
- Goodenough, Ward H. (1964): Cultural Anthropology and Linguistics. En Hymes, Dell Hathaway (Ed.), *Language in Culture and Society*, 36–39. Nueva York: Harper & Row.
- (1971/1972): Cultura, lenguaje y sociedad. En Kahn, Joel S. (Ed.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*, 157–244. Barcelona: Anagrama.
- Graf-Riemann, Lisa (2001): *Fettnäpchenführer Spanien*. Meerbusch: Conbook.
- Grande Alija, Francisco Javier (2000): La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñar? En Martín Zorraquino, María Antonia y Díez Pelegrín, Cristina (Eds.), *Actas del XI Congreso de ASELE: ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, 393–402. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Grice, Paul (1975): Logic and conversation. En Cole, Peter y Morgan, Jerry L. (Eds.), *Speech acts*. Nueva York: Academic Press.
- Grünewald, Andreas (2011): Förderung der Interkulturellen Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 64–82.
- Grünewald, Andreas y Krämer, Ulrich (2014): *Vielfalt gestalten: Differenzierung im Spanischunterricht. Eine Selbststudieneinheit*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Grupo CRIT (2007): *Culturas cara a cara*. Madrid: Edinumen.
- Grzega, Joachim (2014): Basic Global English [consultado el 10.06.2016 en <http://www.grzega.de>].
- Gudykunst, William B. (2002a): Cross-Cultural Communication. En Gudykunst, William B. y Mody, Bella (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2ª ed), 19–24. Thousand Oaks: Sage.
- (2002b): Intercultural Communication. En Gudykunst, William B. y Mody, Bella (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2ª Ed.), 179–182. Thousand Oaks: Sage.
- Guillén Díaz, Carmen (2002): La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En Guillén Díaz, Carmen y Peña Ortega, Ana María (Eds.), *Lenguas para abrir caminos*, 193–226. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- (2004): Los contenidos culturales. En Sánchez Gargallo, Isabel y Sánchez Lobato, Jesús (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, 835–852. Madrid: SGEL.
- Gumperz, John J. (1971): Types of linguistic communities. En Gumperz, John J. (Ed.), *Language in social groups*, 97–113. Stanford: Stanford University Press.
- (1982): *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1968/1998): The Speech Community. En Giglioli, Pier Paolo (Ed.), *Language and Social Context. Selected Readings*, 219–231. Middlesex: Penguin.
- Gutiérrez Araus, María Luz (2007): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L* (2ª Ed.): Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2002): *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.
- (2005): *Ejercitarás la competencia pragmática*. En Álvarez, Alfredo, Barrientos, Laura et al. (Eds.), *XVI Congreso Internacional de ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, 25–44. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Gutschow, Harald (1975): Grammatik, Kontext, Pragmatik im Fremdsprachenunterricht: Alternativen oder Bausteine? En Goethe-Institut (Ed.), *Beiträge zu den Sommerkursen 1975*, 98–107. Múnich: Goethe-Institut.
- Hager, Michael (2011): *Culture, Psychology, and Language Learning*. Berna: Peter Lang.
- Hall, Edward Twitchell (1976/1989): *Beyond Culture*. Nueva York: Anchor.
- (1983/1989): *The Dance of Life*. Nueva York: Anchor.
- Hall, Edward Twitchell y Redd Hall, Mildred (1990): *Understanding Cultural Differences*. Maine: Intercultural Press.
- Hallet, Wolfgang y Königs, Frank G. (2010): Lehrpläne und Curricula. En Hallet, Wolfgang y Königs, Frank G. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 54–58. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1978): Language Structure and Language Function. En Lyons, John (Ed.), *New horizons in linguistics*, 140–165. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

- Hammerly, Hector (1982): *Synthesis in Second Language Teaching. An Introduction to Linguistics*. Washington: Second Language Publications.
- Hannerz, Ulf (1992): *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*. Nueva York: Columbia University Press.
- Hansen, Klaus P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft* (4ª Ed.): Stuttgart: UTB.
- Harden, Theo (2011): The Perception of Competence: A History of a Peculiar Development of Concepts. En Witte, Arnd y Harden, Theo (Eds.), *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*, 75–87. Oxford: Peter Lang.
- Hassaskhah, Jaleh y Ebrahimi, Hoorieh (2015): A Study of EFL Learners' (Meta) Pragmatic Learning through Explicit (Teacher Explanation) and Implicit (Foreign Film) Interventions: The Case of Compliment. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (2), 292–301.
- Haverkate, Henk (1993): Acerca de los actos de habla expresivos y comisivos en español. *Diálogos hispánicos de Amsterdam*, 12, 149–180.
- (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
 - (2002): *The syntax, semantics and pragmatics of Spanish mood*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Heringer, Hans Jürgen (2009): Duzen und Siezen revisited. En Ehrhardt, Claus y Neuland, Eva (Eds.), *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht*, 61–75. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- (2010): *Interkulturelle Kommunikation* (3ª Ed.): Tübinga Francke.
- Hermanns, Fritz (2003): Interkulturelle Linguistik. En Wierlacher, Alois y Bogner, Andrea (Eds.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 363–373. Stuttgart: Metzler.
- Hernández Alcaide, Carmen y Vacas Matos, Marta (2019): No es para tanto... Enseñanza explícita de pragmática en los cumplidos del español de España. *E-Aesla* 5, 229–238.
- Hernández Flores, Nieves (2002): *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Hernández Sacristán, Carlos (1996). Actos de habla desde una perspectiva contrastiva: apuntes metodológicos. En Briz Gómez, Antonio, Martínez, Mª José y grupo Val.Es.Co (Eds.), *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio de análisis del discurso oral*, 317–327. Valencia: Universidad de Valencia.

- Hesse, Hermann-Günter y Göbel, Kerstin (2007): Interkulturelle Kompetenz. En Beck, Bärbel y Klieme, Eckhard (Eds.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*, 256–272. Weinheim: Beltz.
- Hickey, Leo (1991): Comparatively Polite People in Spain and Britain. *Association for Contemporary Iberian Studies*, 4 (2), 2–6.
- (2005): Politeness in Spain: Thanks But No <Thanks>. En Hickey, Leo y Stewart, Miranda (Eds.), *Politeness in Europe*, 317–330. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hickey, Leo y Vázquez Orta, Ignacio (1994): Politeness as Deference: A Pragmatic View. *Pragmalingüística* 2, 267–286.
- Hidalgo Navarro, Antonio (2011): En torno a la (des)cortesía verbal y el papel modalizador. En Fuentes Rodríguez, Catalina, Alcaide, Lara y Brenes Peña, Ester (Eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, 75–102. Berna: Peter Lang.
- Hinkel, Eli (2005): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinnenkamp, Volker (2009): Intercultural communication. En Senft, Gunteryal, Östman, Jan-Ola y Verschueren Jeff (Eds.), *Culture and Language Use* (vol. 2), 185–201. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hofstede, Geert (2001): *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2ª Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Hofstede, Geert y Hofstede, Gert Jan (2005): *Cultures and Organizations. Software of the mind* (2ª Ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- House, Juliane (2003): Teaching and Learning Pragmatic Fluency in a Foreign Language: the case of English as a Lingua Franca. En Martínez Flor, Alicia, Usó Juan, Esther y Fernández Guerra, Ana (Eds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*, 133–159. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- (2005): Politeness in Germany. Politeness in *Germany?* En Hickey, Leo y Stewart, Miranda (Eds.), *Politeness in Europe*, 13–28. Clevedon: Multilingual Matters.

-
- (2007): What Is an “Intercultural Speaker”? En Alcón Soler, Eva y Safont Jordà, Pilar (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 7–21. Dordrecht: Springer.
 - (2010): Impoliteness in Germany: Intercultural encounters in everyday and institutional talk. *Intercultural Pragmatics*, 7 (4), 561–595.
- House, Juliane y Kasper, Gabriele (1981): Politeness Markers in English and German. En Coulmas, Florian (Ed.), *Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*, 157–186. La Haya: Mouton.
- House, Robert J., Hanges, Paul J., Javidan, Mansour *et al.* (2004): *Culture, Leadership and Organisation. The GLOBE Study of 62 Societies*. Londres: Sage.
- Hu, Adelheit (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10 (2), 277–303.
- (2010): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. En Hallet, Wolfgang y Königs, Frank G. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 75–79. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Huang, Yan (2007): *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- (2010): Anglo-American and European Continental Traditions. En Cummings, Louise (Ed.), *The Pragmatics Encyclopedia*, 13–14. Nueva York: Routledge.
- Hudson, Richard A. (1996): *Sociolinguistics* (2ª Ed.): Cambridge: Cambridge University Press.
- Hübler, Axel y Bublitz, Wolfram (2007). Introducing metapragmatics in use. En A. H. Jucker (Ed.), *Metapragmatics in use* (pp. 1–26). Amsterdam: Benjamins Publishing Company.
- Hummel, Martin. (2002): *Formen der Anrede im Spanischen Chiles*. Ponencia presentada en Gramática y pragmática del Español : actas de la Sección Gramática und Pragmatik im Spanischen del XIII. Deutscher Hispanistentag.
- Hutchinson, Tom y Torres, Eunice (1994): The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48 (4), 315–328.
- Hymes, Dell Hathaway (1972/1986): On Communicative Competence. En Pride, J. B. y Holmes, Janet (Eds.), *Sociolinguistics* (4ª Ed.), 269–293. Middlesex: Penguin.

- (1974): *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- (1986): Models of the Interaction of Language and Social Life. En Gumperz, John J. y Hymes, Dell Hathaway (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, 35–71. Oxford: Basil Blackwell.
- Iglesias Casal, Isabel (2000): Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. *Espéculo*. [Extraído el 24.10.2014 de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>]
- Iglesias Recuero, Silvia (2007): Politeness Studies on Peninsular Spanish. En Placencia, María E. y García, Carmen (Eds.), *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World*, 21–34. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Instituto Cervantes (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (vol. 1): Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca Nueva.
- Ishihara, Noriko y Cohen, Andrew D. (2010): *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet* (1ª Ed.): Harlow: Pearson Longman.
- Izquierdo Gil, M^a Carmen (2000): ¿Qué variedades léxicas enseñar en el nivel elemental? El caso de adolescentes francohablantes en un marco escolar. En Martín Zorraquino, María Antonia y Díez Pelegrín, Cristina (Eds.), *Actas del XI Congreso de ASELE: ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, 451–460). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Jæger, Kirsten (1999): *Kulturbegriff, Kulturbeschreibung, Kulturanalyse*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Jeon, Eun Hee y Kaya, Tadayoshi (2006): Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development. En Norris, John M. y Ortega, Lourdes (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning*, 165–211. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Jonnaert, Philippe (2003): *Compétences et socioconstructivisme*. Bruselas: De Boeck.
- Jorques Jiménez, Daniel (1998): Poder, solidaridad y convivencia en la sociedad hispanoamericana actual: Pragmática de las formas interpelativas. En Sánchez Macarro, Antonia, Salvador, Vicent y Gómez Molina, José Ramón (Eds.), *Pragmática intercultural*, 37–53. Valencia: Universitat de València.

- Judd, Elliot L. (1999): Some issues in the teaching of pragmatic competence. En Hinkel, Eli (Ed.), *Culture in second language teaching and learning*, 152–166. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jung, Ji-Young (2002): Issues in Acquisitional Pragmatics. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2 (3), 1–34. [Extraído el 23.11.2014 de <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/21>].
- Jürgens, Ulrike (2009): Lehrwerke. En Arnold, Karl-Heinz, Sandfuchs, Uwe y Wiechmann, Jürgen (Eds.), *Handbuch Unterricht* (2ª Ed.), 304–311. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kachru, Braj Bihari (2001): Speech Community. En Mesthrie, Rajend (Ed.), *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*, 105–108. Amsterdam: Elsevier.
- Kaplan, Robert B. (1966): Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education. *Language Learning*, 16 (1–2), 1–20.
- Kasper, Gabriele (1992): Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8 (3), 203–231.
- Kasper, Gabriele y Roever, Carsten (2005): Pragmatics in Second Language Learning. En Hinkel, Eli (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 317–334. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaul de Marlangeon, Silvia (2012): A typology of verbal impoliteness behaviour for the English and Spanish cultures. *RESLA*, 25, 69–92.
- Kearney, Mary-Louise (1984): La sociolinguistique et l'enseignement des langues. *Revue internationale des sciences sociales*, XXXVI (1), 163–173.
- Kecskes, Istvan y Romero-Trillo, Jesús (2013): *Research Trends in Intercultural Pragmatics*. Berlín: De Gruyter.
- Keim, Lucrecia (1998): Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerken. En Knast, Bernd y Neuner, Gerhard (Eds.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, 162–182. Berlín: Langenscheidt.
- Kieweg, Werner (1985): *Lernprozessorientierte Kriterien zur Evaluierung von Lehrwerken für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I*. Múnich: Frank.
- Klink, Hella y Willenbrink, Birgit (2010): *Rutas Uno*. Braunschweig: Schöningh.
- Knapp, Annelie (2008): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. En Auernheimer, Georg, Bukow, Wolf-Dietrich, Butterwegge, Christoph et al. (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und*

- pädagogische Professionalität* (2ª Ed.), 81–100. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knapp, Karlfried y Knapp-Pothoff, Annelie (1990): Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 62–93.
- Kniffka, Hannes (2003): Anthropologische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. En Wierlacher, Alois y Bogner, Andrea (Eds.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 380–388. Stuttgart: Metzler.
- Koike, Dale A. y Pearson, Lynn (2005): The effect of instruction and *feedback* in the development of pragmatic competence. *System*, 33 (3), 481–501.
- König, Michael (2010): Lehrwerkarbeit. En Hallet, Wolfgang y Königs, Frank G. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 177–182. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Korder, Saskia y Meyerhoff, Miriam (2007): Communities of practice in the analysis of intercultural communication. En Kotthoff, Helga y Spencer-Oatey, Helen (Eds.), *Handbook of Intercultural Communication*, 441–461. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Kramsch, Claire (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (1998): The privilege of the intercultural speaker. En Byram, Michael y Fleming, Michael (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, 16–31. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1999): Thirdness: The Intercultural Stance. En Vestergaard, Torben (Ed.), *Language, Culture and Identity*, 41–58. Aalborg: Aalborg University Press.
- (2010): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire y Uryu, Michiko (2012): Intercultural contact, hybridity, and third space. En Jackson, Jane (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 211–225. Londres: Routledge.
- Kroeber, Alfred Louis y Kluckhohn, Clyde (1952): *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Krumm, Hans Jürgen (2003): Interkulturelle Fremdsprachenunterricht. En Wierlacher, Alois y Bogner, Andrea (Eds.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 413–417. Stuttgart: Metzler.
- Kühn, Peter (2006): *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Traugott Bautz

- Labov, William (2001): *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell.
- (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Ladmiral, Jean-René y Lipiansky, Edmond Marc (1989): *La Communication inter-culturelle*. París: Armand Colin.
- Lado, Robert y Fries, Charles C. (1958): *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers* (2ª Ed.). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Lakoff, Robin Tolmach (1973) The logic of politeness: Or, minding your p's and q's. En Corum, Claudia, Cedric Smith-Stark, Thomas y Weiser, Ann (Eds.), *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 292–305. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- (1990): *Talking Power: The Politics of Language in Our Lives*. Nueva York: BasicBooks.
- Landone, Elena (2009): *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Berna: Peter Lang.
- Lausberg de Morales, Uta (2002): *Fijate vos que... Grammatik, Pragmatik und Soziolinguistik der Anredeformen im Spanischen von Guatemala*. En Gil, Alberto y Schmitt, Christian (Eds.), *Gramática y pragmática del Español: actas de la Sección Grammatik und Pragmatik im Spanischen del XIII. Deutscher Hispanistentag*, 229–254. Leipzig: Romanistischer Verlag.
- Le Boterf, Guy (2010): *Construire les compétences individuelles et collectives: Agir et réussir avec compétence* (5ª Ed.). París: Eyrolles.
- Leech, Geoffrey (1983): *Principles of Pragmatics*. Harlow: Longman.
- Lehman, Darrin R., Chiu, Chi-yue y Schaller, Mark (2004): Psychology and Culture. *Annual Review of Psychology*, 55, 689–714.
- Lenczowski, Katarina (2007): *Interculturelle Kommunikation, interkulturelles Lernen, interkulturelle Semantik*. Norderstedt: Grin.
- Leupold, Eynar (1999): Ein Lernbuch für die Lehrwerkphase. En Bausch, Karl-Richard (Ed.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 138–145): Tubinga: Narr.
- (2009): *Miniglossar Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Liceras, Juana M., Carballo, Alicia y Droege, Sonja (1994–1995): El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, 11–12, 291–308.
- Liddicoat, Anthony J. y Crozet, Chantal (1997): *Teaching Language. Teaching Culture*. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia.
- Liddicoat, Anthony J. y Scarino, Angela (2013): *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lim, Tae-Seop (2002): Language and Verbal Communication across Cultures. En Gudykunst, William B. y Mody, Bella (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2ª Ed.), 69–88. Thousand Oaks: Sage.
- Limberg, Holger (2015): Principles for pragmatics teaching: *Apologies* in the EFL classroom. *ELT Journal*, 69 (3), 275–285.
- Litters, Ulrike (1995): *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager*. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Liu, Jianda (2010): Testing interlanguage pragmatic knowledge. En Trosborg, Anna (Ed.), *Pragmatics across Languages and Cultures*, 467–487. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Llobera, Miquel (2008): Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 7. [Extraído el 23.12.2013 de http://marcoele.com/descargas/7/llobera_discurso.pdf]
- Llorián, Susana (2007): *Entender y utilizar el Marco común Europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana.
- LoCastro, Virginia (2003): *An Introduction to Pragmatics. Social Action for Language Teachers*. Michigan: Michigan University Press.
- (2011): *Pragmatics for Language Educators: A Sociolinguistic Perspective*. Nueva York: Routledge Chapman & Hall.
- Lomas, Carlos y Vera Hidalgo, Manuel (2004): Los libros de texto. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 36 (1). [Extraído el 22.04.2014 de <http://textos.grao.com/revistas/textos/036-los-libros-de-texto/los-libros-de-texto>].
- Long, Mike H. (2003) Español para fines específicos: ¿textos o tareas? En Antonio, V. de, Cuesta, R, Hooft, A. van et al. (Eds.), *Español para fines específicos*.

- Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 15–39. Amsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España.
- (2014): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- López García, María (2010): Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿La lengua materna es la lengua de la »madre patria«? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 89–108.
- Lorenzo Dus, Nuria (2001): Compliment responses among British and Spanish university students: a contrastiv study. *Journal of Pragmatics*, 33 (1), 107–127.
- Lüger, Heinz-Helmut (1993): *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlín: Langenscheidt.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2012): *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer* (3ª Ed.): Stuttgart: Metzler
- Lustig, Myron W. y Koester, Jolene (2010): *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures*. Boston: Pearsons Education.
- Lyster, Roy (1994): The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15 (3), 263–287.
- Maalouf, Amin (1998): *Les identités meurtrières*, París: Grasset.
- Majjala, Minna (2008): Zwischen den Welten - Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (1). [Extraído el 15.05.2014 de <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Majjala1.htm>].
- Maletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Malinowski, Bronislaw (1923): The Problem of Meaning in Primitive Languages. En Ogden, Charles Kay y Richards, Ivor Armstrong (Eds.), *The Meaning of Meaning: A Study of Influence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism*, 296–336. Nueva York: Harcourt, Brace and World.
- Malinowski Rubio, María Paula (2000): Algunos de los defectos más frecuentes en los manuales de autores no españoles de español lengua extranjera. *X Congreso Internacional de ASELE* (vol. 1), 425–432. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Malmberg, Bertil (1988): *Introducción a la lingüística*. Barcelona: Círculo de Lectores.

- Manes, Joan y Wolfson, Nessa (1981): The compliment formula. En Coulmas, Florian (Ed.), *Conversational Routines: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*, 115–133. La Haya: De Gruyter.
- Marcum, Karen L. (1986): Teaching to Enhance Acquisition of Pragmatic Competence. *WATESOL Working Papers*, 3, 38–49.
- Marín Amann, Sara, Schleyer, Jochen, Vicente Álvarez, Araceli *et al.* (2010): *Encuentros 1*. Berlín: Cornelsen.
- Marín, Marta (1997): *Conceptos claves, Gramática, Lingüística, Literatura*. Buenos Aires: Aique.
- Marotta, Vince (2014): The multicultural, intercultural and transcultural subject. En Mansouri, Fethi y de B'heri, Boulou Eband (Eds.) *Global Perspectives on the Politics of Multiculturalism in the 21st Century*. Nueva York: Routledge. 90–102.
- Márquez Reiter, Rosina y Placencia, María Elena (2004): Displaying closeness and respectful distance in Montevidean and Quiteño service encounters. En Márquez Reiter, Rosina y Placencia, María Elena (Eds.), *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*, 121–156. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- (2005): *Spanish pragmatics*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Martín Butragueño, Pedro (2014): Más sobre la llamada entonación imperativa. Datos del español de México. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*, XIX, 173–196.
- Martín Leralta, Susana (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martín Peris, Ernesto, Miquel López, Lourdes, Sans Baulenas, Neus *et al.* (1983): *Para empezar*. Barcelona: Edelsa/Edi 6.
- (1985): *Esto funciona*. Barcelona: Edelsa/Edi 6.
- Martínez Flor, Alicia (2006): The effectiveness of explicit and implicit treatments on EFL learners' confidence in recognizing appropriate suggestions. En Bardovi-Harlig, Kathleen, Félix-Brasdefer, J. César y Omar, Alwiya S. (Eds.), *Pragmatics and Language Learning*, 199–225. Honolulu: University of Hawaii Press.

- Martínez Flor, Alicia y Fukuya, Yoshinori (2005): The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System*, 33 (3), 463–480.
- Martínez Flor, Alicia y Usó Juan, Esther (2006): A comprehensive pedagogical framework to develop pragmatics in the foreign language classroom. The 6Rs approach. *Applied Language Learning* 16 (2), 39–64.
- (2008): Teaching learners to appropriately mitigate requests. *ELT Journal*, 62 (4), 349–357.
 - (2010): The teaching of speech acts in second and foreign language instructional contexts. En Trosborg, Anna (Ed.), *Pragmatics across Languages and Cultures*, 423–442. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Martinez, Hélène (2011): Kompetenzorientierung und Lehrwerke für Französisch- und Spanisch: Zwischen Tradition und Innovation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 83–105.
- Martos Villa, Pilar, Menzel, Wolfgang, Nilsson, Torsten *et al.* (2007): ¿Qué pasa? 1. Braunschweig: Diesterweg.
- Masouleh, Fatemeh Abdollahizadeh, Arjmandi, Masoumeh y Vahdany, Fereydoon (2014): The Effect of Explicit Metapragmatic Instruction on Request Speech Act Awareness of Intermediate EFL Students at Institute Level. *Universal Journal of Educational Research*, 2 (7), 504–511.
- Matte Bon, Francisco (1995/2010): *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea* (tomo I). Madrid: Edelsa.
- (2004): Los contenidos funcionales y comunicativos. En Sánchez Gargallo, Isabel y Sánchez Lobato, Jesús (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, 811–834. Madrid: SGEL.
- McConachy, Troy y Hata, Kaori (2013): Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal*, 67 (3), 294–301.
- Meier, Ardith J. (2003): Posting the Banns: a Marriage of Pragmatics and Culture in Foreign and Second Language Pedagogy and Beyond. En Martínez Flor, Alicia, Usó Juan, Esther y Fernández Guerra, Ana (Eds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*, 185–210. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Meißner, Franz-Joseph y Bär, Marcus (2007): Didaktik des Fremdverstehens/Interkulturelles Lernen in Lehrwerken des Spanischunterrichts. En Bredella,

- Lothar y Christ, Herbert (Eds.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, 109–132. Tübinga: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph y Tesch, Bernd (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Melde, Wilma (1987): *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*: Gunter Narr.
- Merlini Barbaresi, Lavinia (2009): Morphopragmatics. En Mey, Jacob L. (Ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics*, 649–652. Amsterdam: Elsevier.
- Mey, Hartmut (1995): Lehrwerke, Kriterien ohne Ende? *Fremdsprachenunterricht*, 39 (48), 123–124.
- Mey, Jacob Louis (1985): *Whose language? A study in linguistic pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- (1999): *When Voices Clash. A Study in Literary Pragmatics*. Berlín: Mouton de Gruyter.
 - (2001): *Pragmatics. An Introduction*: Blackwell.
 - (2004): Between culture and pragmatics: Scylla and Charybdis? The precarious condition on intercultural pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, 1 (1), 27–48.
- Meyer, Meinert (1991): Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En Buttjes, Dieter y Byram, Michael (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, 136–158. Clevedon: Multilingual Matters.
- Millikan, Ruth Garret (2001): *Language Thought and Other Biological Categories*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- (2005): *Language: A Biological Model*. Oxford: Oxford University Press.
- Milroy, James (1992) *Linguistic Variation and Change*. Oxford: Blackwell.
- Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Federal de Alemania (2016): Beziehungen zu Deutschland [consultado el 03.09.2016 en http://www.auswaertigesamt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Spanien/Bilateral_node.html].
- (2016b): Lateinamerika als strategisch wichtige Region [consultado el 30.11.2016 en http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/RegionaleSchwerpunkte/Lateinamerika/Lateinamerikapolitik_node.html].

- Ministerio de Educación y Ciencia de España (1992): Cajas Rojas. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Minsky, Marvin (1974): *A Framework for Representing Knowledge*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Miquel López, Lourdes (2004a): La subcompetencia sociocultural. En Sánchez Gargallo, Isabel y Sánchez Lobato, Jesús (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, 511–532. Madrid: SGEL.
- (2004b): Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *redELE revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 2. [Extraído el 08.01.2014 de http://www.mecd.gov.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11_Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b].
- Miquel López, Lourdes y Sans Baulenas, Neus (2004): El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 0. [Extraído el 08.01.2014 de http://www.mecd.gov.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9].
- Mir, Montserrat (1992): Do We All Apologize the Same? - An Empirical Study on the Act of Apologizing by Spanish Speakers Learning English. *Pragmatics and Language Learning. Monograph Series*, 3, 1–19.
- Moeschler, Jacques y Reboul, Anne (1994): *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*. París: Éditions du Seuil.
- Moirand, Sophie (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París: Hachette.
- Montanari, Elke (2011): Erst- und Zweitsprache: Zum Umgang mit Begriffen. *Kitta-Fachtexte*. [Extraído el 11.05.2016 de https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Montanari_2011.pdf]
- Montesquieu, Charles Louis de (1821): *De l'esprit des lois*. París: Abel Lanoë.
- Montiel Alafont, Francisco Javier (2015): El desarrollo de la competencia intercultural en la clase de español. Consideraciones fundamentales y recomendaciones para la concepción de materiales. *Hispanorama*, 149, 68–74.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco libros.
- (2009): *Principios de sociolingüística y sociología de lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- Moser, Karolin (2011): Turn-taking kontrastiv: Argentinien-Deutschland. En Erhardt, Claus, Neuland, Eva y Yamashita, Hitoshi (Eds.), *Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz*, 253–268. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Mosquera Blanco, Cristina (2008): *Los actos de habla en la enseñanza del español como lengua extranjera: el caso de la sugerencia*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Mott, Brian Leonard (2009): *Introductory semantics and pragmatics for Spanish learners of English*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Müller-Jacquier, Bernd (1999): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*. Coblenza: Universität Koblenz-Landau.
- Munby, John (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Standards in Foreign Language Education, Collaborative Project (2006): *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence (Kansas): Allen Press.
- Nauta, Jan Peter (1992): ¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural. *Cable*, 10, 10–14.
- Navarro Gala, Rosario (2000): Una propuesta teórico-práctica para la enseñanza de las formas de tratamiento de segunda persona en las clases de ELE. En Martín Zorraquino, María Antonia y Díez Pelegrín, Cristina (Eds.), *XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, 551–558. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2010): *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nebrija, Antonio (1492/1995): Gramática de la lengua española. »Prólogo«. En Foster, David William (Ed.), *Literatura española. Una antología*, 392–397. Nueva York: Garland.
- Nees, Greg (2000): *Germany. Unraveling an Enigma*. Boston: Intercultural Press.
- Negueruela, Eduardo y Lantolf, James P. (2005): *Concept-based instruction: Teaching grammar in an intermediate-advanced Spanish L2 university classroom*. Pennsylvania: CALPER.

- Nerrière, Jean-Paul (2011): *Globish. Die neue Weltsprache?* Berlín: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard (1995): Lehrwerke. En Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert y Krumm, Hans-Jürgen (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 292–295. Tübinga: Francke.
- (1998): Einführung. En Knast, Bernd y Neuner, Gerhard (Eds.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 8–22. Berlín: Langenscheidt.
 - (2003): Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache. En Wierlacher, Alois y Bogner, Andrea (Eds.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 417–424. Stuttgart: Metzler.
- Newby, David, Allan, Rebecca, Fenner, Anne-Brit et al. (2007): *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. S.l.: Publicaciones del Consejo de Europa. [Extraído el 22.02.2016 de <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>].
- Nicholas, Allan (2015): A concept-based approach to teaching speech acts in the EFL classroom. *ELT Journal*, 69(4), 383–394.
- Nieweler, Andreas (2000): Sprachenlernen mit dem Lehrwerk - Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. En Fery, Renate y Raddatz, Volker (Eds.), *Lehrwerke und ihre Alternativen*, 13–19. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Nizgorodcew, Anna (2011): Understanding Culture Through a Lingua Franca. En Arabski, Janusz y Wojtaszek, Adam (Eds.), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*, 7–20. Heidelberg: Springer.
- Nuzzo, Elena y Gauci, Phyllisienne (2012): *Insegnare la pragmatica in italiano L2*. Roma: Carocci.
- Ochs Keenan, Elinor (1976): The universality of conversational postulates. *Language in Society*, 5, 67–80.
- O'Connor, Mary Catherine (1996): Managing the Intermental: Classroom Group Discussion and the Social Context of Learning. En Slobin, Dan Isaac, Gerhardt, Julie, Kyratzis et al. (Eds.), *Social Interaction, Social Context, and Language*, 495–509. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Odlin, Terence (1989): *Language Transfer: Crosslinguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oficina Federal de Estadísticas de Alemania (2015): Schüler/innen mit fremdsprachlichem Unterricht. Allgemeinbildende und berufliche Schulen. [Extraído el 03.09.2016 de <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html>].
- Ogden, Charles Kay (1930): *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. Londres: Paul Treber & Co.
- Ohta, Amy Snyder (2005): Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development. *System*, 33 (3), 503–517.
- Oksaar, Els (1988): *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oliveras, Àngels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Edinumen.
- Ortiz, Fernando (1965): *Transculturalismo*. Ciudad de México: El Colegio de México
- Ovando, Martha N. (1993): Individualized Learning Modules. *International Journal of Educational Management*, 7 (3), 21–26.
- Pablos Ortega, Carlos de (2010): Attitudes of English Speakers towards Thanking in Spanish. *Pragmatics*, 20 (2), 149–170.
- Pastor Villalba, Carmen (2005): *Estudio transcultural del texto argumentativo: la carta de queja en español y en alemán*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija,
- Patrick, Peter L. (2002): The speech community. En Chambers, Jack K., Trudgill, Peter y Schilling-Estes, Natalie (Eds.), *The Handbook of Language Variation and Change*, 573–597. Malden: Blackwell.
- Payrató, Lluís (2010): *Pragmàtica, discurs i llengua oral introducció a l'anàlisi funcional de textos* (2ª Ed.). Barcelona: UOC.
- (2016): Es pot normativitzar la pragmàtica? Algunes reflexions i alguna proposta. *Els Marges*, 108, 12–32.
 - (2018): Introducción a la pragmática. Madrid: Síntesis.

- Pearson, Lynn (2006): Patterns of Development in Spanish L2 Pragmatic Acquisition: An Analysis of Novice Learners' Production of Directives. *The Modern Language Journal*, 90 (4), 473–495.
- Peiyang, Ji (2007): Exploring pragmatic knowledge in college English textbooks. *CELEA Journal*, 30 (5), 109–119.
- Perdhani, Widya Caterine (2016): Interlanguage Pragmatic Motivation in EFL Context. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 1 (1), 75–85.
- Pérez de Herrasti, Natalia. (2010): *Gramática de la cultura (I): Estilos de conversación*. Norderstedt: BOD.
- (2013): Lengua y cultura 2 ¿cómo damos las gracias en español? En Pérez de Herrasti, Natalia, La cultura invisible. [extraído el 06.05.2015 de <http://herrasti.jimdo.com/2013/03/31/lengua-y-cultura-1-c%C3%B3mo-damos-las-gracias-en-espa%C3%B1ol/#permalink>].
- Perrenoud, Philippe (2000): D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? En Dolz, Joaquim y Ollagnier, Edmée (Eds.), *L'énigme de la compétence de éducation*, 45–60. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- (2011): *Construire des compétences dès l'école* (6^a Ed.): Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Pezzulo, Giovanni (2012): The “Interaction Engine”: A Common Pragmatic Competence Across Linguistic and Nonlinguistic Interactions. *Transactions on autonomous mental development*, 4 (2), 105–123.
- Piaget, Jean (1977): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (9^a Ed.). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Pizziconi, Barbara (2009): Politeness. En Mey, Jacob L. (Ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics*, 706–710. Amsterdam: Elsevier.
- Placencia, María E. (1997): Address forms in Ecuatorian Spanish. *Hispanic Linguistics*, 9 (1), 165–202.
- (2005): Pragmatic Variation in Corner Store Interactions in Quito and Madrid. *Hispania*, 88 (3), 583–598.
- Placencia, María E. y Mancera Rueda, Ana (2011): «Dame un cortado de máquina cuando puedas»: estrategias de cortesía en la realización de la transacción central en bares de Sevilla. En Fuentes Rodríguez, Catalina, Alcaide, Lara y

- Brenes Peña, Ester (Eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, 491–508. Berna: Peter Lang.
- Pohl, Gabriela (2004): Cross-Cultural Pragmatic Failure and Implications for Language Teaching. *SLLT*, 4(5), 1–10. [Extraído el 24.09.2014 de <http://www.wce.wvu.edu/Resources/CIRCLE/Articles/cc%20pragmatics.pdf>].
- Pons Bordería, Salvador (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Porcher, Louis (1988): Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/ apprentissage d'une culture étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 69, 91–100.
- (1994): L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, 108, 5–12.
- Porroche Ballesteros, Margarita (1998): Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Alonso, Kira, Moreno Fernández, Francisco y Gil Bürmann, María (Eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro : actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, 651–660. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Poyatos, Fernando (1994): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación* (vol. 1): Madrid: Istmo.
- Precht, Elisabeth y Davidson Lund, Anne (2007): Intercultural competence and assessment: perspectives from the INCA Project. En Kotthoff, Helga y Spencer-Oatey, Helen (Eds.), *Handbook of Intercultural Communication*, 467–490. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Prego Vázquez, Gabriela (2006). Evaluación de la cohesión en el habla infantil: los usos de »y« en edad temprana. En Gallardo, Beatriz., Hernández, Carlos y Moreno, Verónica (Eds.), *Lingüística Clínica y Neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica* (vol. 2), 265–279. Valencia: Universitat de València.
- Quetz, Jürgen (1999): Welche linguistischen, didaktischen, administrativen und ökonomischen Normen muss ein Lehrwerk erfüllen, bevor es selbst Normen setzen kann? En Vogel, Klaus y Börner, Wolfgang (Eds.), *Lehrwerke im Fremdsprachen-unterricht*, 3–32. Bochum: AKS.

- Quirk, Randolph (1981): International communication and the concept of nuclear English. En Smith, Larry E. (Ed.), *English for Cross-Cultural Communication*, 151–165. Londres: Macmillan.
- (1985): The English language in a global context. En Quirk, Randolph y Widdowson, Henry George (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, 1–36. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raga Gimeno, Francisco (2005): *Comunicación y cultura. Propuestas para al análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Fráncfort del Meno: Vervuert.
- Ramírez, Arnulfo G. (1996): Dialectología y sociolingüística. En Alvar, Manuel (Ed.), *Manual de dialectología hispánica*, 37–48. Barcelona: Ariel.
- (2001): Desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 12, 59–84.
- Ramírez, Arnulfo G. y Hall, Joan Kelly (1990): Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 1 (74), 48–65.
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (3), 1–21.
- Real Academia Española (2014): Diccionario de la lengua española [consultado el 29.09.2016 en <http://dle.rae.es/?id=N77BOII>].
- Reimann, Daniel (2016): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. En Bär, Marcus y Franke, Manuela (Eds.): *Spanisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 92–110. Berlín: Cornelsen.
- Reisener, Helmut (1995): Lehrwerke heute: Neue Fragen braucht das Land. *Fremdsprachenunterricht*, 39 (48), 118–122.
- Renkema, Jan (1999/2004): *Introducción a los estudios del discurso*. México D.F.: Gedisa.
- Reyes, Graciela (2002): *Metapragmática: lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Richards, Jack C. (1993): Beyond the text book: The role of commercial materials in Language Learning. *Perspective*, 5 (1), 43–53.

- (2006): Materials Development and Research - Making the Connection. *RELC Journal* 37 (1), 5–26.
- Richards, Jack C. y Lockhart, Charles (2008): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Rickheit, Gert, Strohner, Hans y Vorweg, Constanze (2008): The concept of communicative competence. En Rickheit, Gert y Strohner, Hans (Eds.), *Handbook of Communicative Competence*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Ringbom, Håkan (1980): On the Distinction between Second-Language Acquisition and Foreign-Language Learning. *Nordic Conference on Applied Linguistics: Language Learning and Language Acquisition in Espoo (Finland)*, 36–44. [Extraído el 17.11.2015 de <http://eric.Ed.gov/?id=ED269973>].
- Risager, Karen (1999): Language and Culture: Disconnection and Reconnection. En Vestergaard, Torben (Ed.), *Language, Culture and Identity*, 83–98. Aalborg: Aalborg University Press.
- (2007): *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roberts, Celia, Byram, Michael, Barro, Ana et al. (2001): *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multicultural Matters.
- Rodrigo Alsina, Miquel (2012): *La comunicació intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, Silvia (2004): Actividades para la enseñanza de pragmática en español como L2: el caso de los actos de habla. En *Actas del Congreso World Languages and Cultures de la Universidad de Indiana Purdue University Indianapolis*. [Extraído el 30.11.2013 de <https://www.iupui.edu/~flac/rodriguez-01.pdf>].
- Rössler, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz. En Meißner, Franz-Joseph y Tesch, Bernd (Eds.), *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, 137–149. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- (2013): *Standards interkultureller Kompetenz*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Roever, Carsten (2009): Teaching and Testing Pragmatics. En Long, Michael H. y Doughty, Catherine J. (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*, 560–577. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Roever, Carsten y Al-Gahtani, Saad (2015): The development of ESL proficiency and pragmatic performance. *ELT Journal*, 69 (4), 395–404.
- Rojo, Laura (2005): “Te quería comentar un problemilla...” The Speech Act of Apologies in Peninsular Spanish: A pilot study. *Hipertexto*, 1, 63–80. [Extraído el 20.02.2014 de http://portal.utpa.edu/utpa_main/daa_home/coah_home/modern_home/hipertexto_home/docs/Hiper1Rojo.pdf].
- Romaine, Suzanne (2000): *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rose, Kenneth R. (1993): Sociolinguistic consciousness-raising through video. *Language Teacher*, 17 (10), 7–8.
- (1997): Film in interlanguage pragmatics research. *Perspectives: Working Papers*, 9, 111–144.
- Rühlemann, Christoph y Aijmer, Karin (2015): *Corpus Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz de Zarobe, Leyre (2001): Estrategias de invitación en español e imagen social de los hablantes: un estudio empírico. *Pragmalingüística*, 9, 261–278.
- (2013): Enseñar la competencia pragmática. En Ruiz de Zarobe, Leyre y Ruiz de Zarobe, Yolanda (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera*, 40–183. Berkeley: Portal Publishing.
- Rychen, Dominique Simone y Salganik, Laura H. (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe.
- Sabaté i Dalmau, Maria (2009): The Interlanguage of Complaints by Catalan Learners of English. En Gómez Morón, Reyes, Padilla Cruz, Manuel, Fernández Amaya, Lucía et al. (Eds.), *Pragmatics Applied to Language Teaching and Learning*, 141–164. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Sacia, Laura Ellen (2006): *The translation of <you>: an examination of German, Portuguese and Vietnamese address terms and their treatment in dictionaries and L2 learning materials*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Sadiq, Hayder Mohamad (2007): *A Study of Senior of University Students' Communicative Competence*. Erbil: Salahaddin University.
- Sánchez Carnicer, Jaime (2015): *Las reglas ortográficas del español y del alemán en contraste: Los signos de puntuación*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Sánchez Lobato, Jesús, Alba de Diego, Vidal y Pinilla, Raquel (2009): *Aspectos del español actual – Descripción, enseñanza y aprendizaje (L1 y L2)*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, Jesús, Cervera Rodríguez, Angel y Hernández García, Guillermo (2006): *Saber escribir*. Madrid: Aguilar.
- Sánchez Pérez, Aquilino (2000): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Alcobendas: SGEL.
- Sánchez Sarmiento, Rafael (2005). El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE. En Álvarez, Alfredo, Barrientos, Laura et al. (Eds.), *XVI Congreso Internacional de ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Saramago, José (2003): *O homem duplicado*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sarter, Heidemarie (2010): Sprachmittlung und pragmalinguistische Aspekte interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. En Caspari, Daniela y Küster, Lutz (Eds.), *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*, 85–102. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Saussure, Ferdinand de (1916/1995): *Cours de linguistique générale* (4ª Ed.). París: Payot et Rivages.
- Savignon, Sandra (1983/1997): *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning* (2ª Ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Saville-Troike, Muriel (1985): The place of silence in an integrated theory of communication. En Tannen, Deborah y Saville-Troike, Muriel (Eds.), *Perspectives of silence*, 3–18. Norwook: Alex Publishing Corporation.
- (2003): *The ethnography of communication. An introduction* (3ª Ed.). Malden: Blackwell.
- Sbisà, Marina (2002): Speech acts in context. *Language & Communication* 22 (4), 421–436.
- Schäfer, Werner (2003): Unterrichten ohne Lehrbuch? Einige zeitgemäße Bemerkungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3, 305–311.
- Schlickau, Stephan (2009): *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik - Didaktik - interkulturelle Kommunikation*. Fráncfort del Meno: Lang.

- Schlugk, Michael (2004): *Interkulturelle Kommunikation: Kulturbedingte Unterschiede in Verkauf und Werbung*. München: Vahlen.
- Schmidt, Richard (1993): Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics. En Kasper, Gabriele y Blum-Kulka, Shoshana (Eds.), *Interlanguage Pragmatics*, 21–42. Oxford: Oxford University Press.
- (2001): Attention. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and second language instruction*, 3–32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schönhuth, Michael (2005): *Glossar Kultur und Entwicklung. Ein Vademecum durch den Kulturdschungel*. Tréveris: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit der Universität Trier.
- Schreier, Judith (2009): *Der Piropo als Instrument verbaler Interaktion. Eine soziopragmatische Untersuchung am Beispiel Venezuelas*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Schröder, Konrad (2007): Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht. En Beck, Bärbel y Klieme, Eckhard (Eds.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*, 290–298. Weinheim: Beltz.
- Schumann, Adelheid (2011): Soziolinguistische Varietäten und ihre Funktion für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Spanischunterricht. En Abendroth-Timmer, Dagmar, Bär, Marcus, Roviró, Bàrbara et al. (Eds.), *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik*, 43–64. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- (2013): Critical Incidents in der Fremdsprachenlehrausbildung. Zum Einsatz interkultureller Trainingsverfahren in der Hochschule. En Rössler, Andrea (Ed.), *Standards interkultureller Kompetenz*, 71–86. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Serra, Miquel, Serrat, Elisabet, Searle, John R. (1964): How to Derive “Ought” to “Is”. *The Philosophical Review*, 73 (1), 43–58.
- (2009): *Actos de habla* (2ª Ed.): Madrid: Cátedra.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Selmy, Elsayed Madbouly (2012): Die interkulturelle Systemgrammatik. Voraussetzungen, Erkenntnisinteresse und Vorgehensweise. *Interculture Journal*, 11 (17), 61–71.

- Sercu, Lies (2007): Foreign language teachers and intercultural competence. What keeps teachers from doing what they believe in? En Jiménez Raya, Manuel y Sercu, Lies (Eds.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*, 65–80). Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- (2013): Lehrerbildungsprogramme für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Eine Suche nach Prinzipien für ihre Neugestaltung. En Rössler, Andrea (Ed.), *Standards interkultureller Kompetenz*, 23–49. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Serra, Miquel, Serrat, Elisabet, Solé, Rosa et al. (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Sewell, William H. Jr. (1999): The Concept(s) of Culture. En Bonnell, Victoria E. y Hunt, Lynn (Eds.), *Beyond the Cultural Turn: New Directions in the Study of Society and Culture*, 35–61. Bekerley: University of California Press.
- Shaules, Joseph (2015): *The Intercultural Mind: Connecting Culture, Cognition, and Global Living*. Boston: Intercultural Press.
- Siebold, Kathrin (2008): *Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán. Estudio pragmalingüístico e intercultural*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- (2012): Implicit and Explicit Thanking in Spanish and German. En Ruiz de Zarobe, Leyre y Ruiz de Zarobe, Yolanda (Eds.), *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures*, 155–172. Berna: Peter Lang.
- Silva, Vasco da (2013): Interkulturelles Lernen mit kritischen Fallgeschichten. Erfahrungsbasiertes Lernen im Anschluss an einen Auslandsaufenthalt während des Lehramtstudiums. En Rössler, Andrea (Ed.), *Standards interkultureller Kompetenz*, 87–101. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Silverstein, Michael (1996): Monoglot ‹standard› in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. En Brenneis, Donald y Macalay, Ronald K.S. (Eds.), *The Matrix of Language*, 284–306. Boulder: Westview Press.
- Skopinskaja, Liljana (2003): The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective. En Lázár, Ildikó (Ed.), *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, 39–58. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Smith, Peter B. y Bond, Michael Harris (1998): *Social psychology across cultures* (2. Ed.): Londres: Prentice Hall Europe.

- Soler-Espiauba, Dolores. (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Sommerfeld, Kathrin (2011): *Fachmethodik: Spanisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlín: Cornelsen.
- Song, Sooho (2012): *Politeness and Culture in Second Language Acquisition*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Sorace, Antonella (1988): Linguistic intuitions in interlanguage developments: the problem of indeterminacy. En Pankhurst, James, Sharwood Smith, Mike y Van Buren, Paul (Eds.), *Learnability and Second Languages. A book of Readings*, 167–190. Dordrecht: Foris.
- Sorea, Daniela (2012): *Pragmatics. Some Cognitive Perspectives* (2ª Ed.): Bucarest: Contemporary Literature Press.
- Sosa Mayor, Igor (2006): *Routineformeln im Spanischen und im Deutschen*. Viena: Presens Verlag.
- Spitzberg, Brian H. (2000): A model of intercultural communication competence. En Samovar, Larry A. y Porter, Richard E. (Eds.), *Intercultural Communication: a Reader*, 375–387. Belmont: Wadsworth.
- Springer, Bernd F. W. (2015): ¿Qué enseñamos cuando impartimos clases de lengua extranjera? *Doblele*, 1, 47–77.
- Starkey, Hugh (1991): World Studies and Foreign Language Teaching: Converging Approaches in Textbook Writing. En Buttjes, Dieter y Byram, Michael (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, 209–227. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stern, Hans H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Strawson, Peter Frederick (1964): Intention and Convention in Speech Acts. *The Philosophical Review*, 73 (4), 439–460.
- Streck, Jürgen (1992): Kulturelle Kodes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation. En Rehbein, Jochen (Ed.), *Interkulturelle Kommunikation*, 103–120. Tübinga: Narr.
- Swales, John M. (1990): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Taguchi, Naoko (2008): The Role of Learning Environment in the Development of Pragmatic Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 423–452.
- Takahashi, Satomi (2010): Assessing learnability in second language pragmatics. En Trosborg, Anna (Ed.), *Pragmatics across Languages and Cultures*, 391–422. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Takeda, Arata (2012): *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung*. Münster: Waxmann.
- Takimoto, Masahiro (2007): The Effects of Input-Based Tasks on the Development of Learners' Pragmatic Proficiency. *Applied Linguistics*, 30 (1), 1–25.
- (2008): The Effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence. *Modern Language Journal*, 92 (3), 369–386.
- Tang, Yanfang (2006): Beyond Behavior: Goals of Cultural Learning in the Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 90 (1), 86–99.
- Taylor, David S. (1988): The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 9 (2), 148–168.
- Telles Ribeiro, Branca y Hoyle, Susan M. (2009): Frame analysis. En Brisard, Frank, Verschueren, Jef y Östman, Jan-Ola (Eds.), *Grammar, meaning and pragmatics*, 74–90. Amsterdam John Benjamins Publishing Company.
- Thaler, Jürgen (2011): Die Zukunft des Lehrwerks - Das Lehrwerk der Zukunft. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 15–30.
- Thomas, Alexander (1988): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. *SSIP-Bulletin* 58.
- (2003a): Lernen und interkulturelles Lernen. En Wierlacher, Alois y Bogner, Andrea (Eds.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 276–287. Stuttgart: Metzler.
- (2003b): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. En Thomas, Alexander (Ed.), *Kulturvergleichende Psychologie* (2ª Ed.), 433–488. Gotinga: Hogrefe.
- Thomas, Alexander y Eckensberger, Lutz H. (1993): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Gotinga: Hogrefe.

- Thomas, Alexander y Schenk, Eberhard (1996): *Abschlußbericht zum Forschungsprojekt Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards in der Interaktion zwischen Deutschen und Chinesen*. Hannover: Volkswagen-Stiftung.
- Thomas, Jenny (1983): Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4 (2), 91–112.
- Thornbury, Scott y Meddings, Luke (2009): *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. Surrey: DELTA.
- Ting-Toomey, Stella (1999): *Communicating Across Cultures*. Nueva York: Guilford.
- Tolkien, John Ronald Reuel (1937/2013): *The Hobbit*. Londres: Harper Collins.
- Traoré, Salifou (2008): *Interkulturelle Grammatik*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Trujillo Sáez, Fernando (2006): *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Tusón, Jesús (1984): *Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje con textos comentados y ejercicios*. Barcelona: Barcanova.
- Tusón Valls, Amparo (2009): El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 9, 223–235.
- Usó Juan, Esther (2007): The Presentation and Practice of the Communicative Act of Requesting in Textbooks: Focusing on Modifiers. En Alcón Soler, Eva y Safont Jordà, Pilar (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 223–243. Dordrecht: Springer.
- Valeiras Viso, Jesús M. (2002): «Deja tu mensaje después de la señal»: Despedidas y otros elementos de la sección de cierre en mensajes dejados en contestadores automáticos en Madrid y Londres. En Placencia, María E. y Bravo, Diana (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, 209–232. Múnich: LINCOM Europa.
- Valéry, Paul (1960): *Œuvres* (vol. II): París: Gallimard.
- Valls Anguera, Carme (2012): “Ay, perdona, no quería molestarte”. Enseñar y aprender a disculparse en español. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 15, 1–64.
- Vásquez, Camilla y Sharpless, Donna (2009): The role of pragmatics in the master’s TESOL curriculum: Findings from a nationwide survey. *TESOL Quarterly*, 43 (1), 5–28.

- Vázquez, Graciela (2009): El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento. En Vera Luján, Agustín y Martínez Martínez, Inmaculada (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, 117–127. Comillas: Fundación Comillas.
- Vellenga, Heidi (2004): Learning Pragmatics from ESL & EFL Textbooks: How Likely? *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 8 (2), 1–18. [Extraído el 13.04.2013 de <http://tesl-ej.org/ej30/a3.html>].
- Vences, Ursula (2007): Interkulturelles Lernen - weit mehr als Landeskunde. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 16, 4–9.
- Vera Luján, Agustín y Blanco Rodríguez, Mercedes (2014): *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Vereščagin, Eugenij M. y Kostomarov, Vitali Grigorevich (1974): Sprachbezogene Landeskunde. Versuch einer methodischen Begriffsbestimmung am Beispiel des Russischen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 21, 308–315.
- Verschueren, Jef, Baena, Elisa, Lacorte, Marta et al. (2002): *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- Vez, José Manuel (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Vielau, Axel (2005): Lehrwerk, quo vadis? Einflüsse auf die Lehrwerkentwicklung. En Burwitz-Melzer, E. y Solmecke, G. (Eds.), *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*, 137–147. Berlín: Cornelsen.
- Vila Pujol, M. Rosa (1994): Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Miquel López, Lourdes (Ed.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (vol. 2), 205–216. Madrid: Fundación Actilibre.
- Vilà, Ruth (2003): El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En Perera i Parramon, Joan (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*, 1–13. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. [Extraído el 09.01.2013 de <https://mireialfonso.files.wordpress.com/2009/05/45vila.pdf>].

- Vílchez Tallón, José Antonio (2006): *La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Vollmer, Helmut Johannes (2010): Kompetenzstandards und Aufgabenentwicklung. En Hallet, Wolfgang y Königs, Frank G. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 372–376. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Wagner, Lisa (1999): *Towards a sociopragmatic characterization of apologies in Mexican Spanish*. Ohio: Ohio State University.
- Weier, Ursula (2005): *Lehrbuch und Realität. Realitätskonstruktionen in Englisch-Lehrbüchern für die Erwachsenenbildung*. Heidelberg: Winter.
- Welsch, Wolfgang (2010a): Was ist eigentlich Transkulturalität? En Darowska, Lucyna y Machold, Claudia (Eds.), *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*, 39–66. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- (2010b): Standbeine dürfen nicht zum Klumpfuß werden. Wie Musik Menschen zusammenführen kann: Wolfgang Welsch im Gespräch über eine transkulturelle orientierte Gesellschaft. *Musikforum* (8), 1, 8–12.
- Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. En Rychen, Dominique Simone y Salganik, Laura H. (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, 45–66. Seattle: Hogrefe.
- (2002): *Leistungsmessungen in Schulen* (2ª Ed.). Weinheim: Beltz.
- Weinreich, Uriel (1951/2011): *Languages in Contact. French, German and Romanian in Twenty-Century Switzerland*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Widdowson, Henry George (1982): The Use of Literature. En Hines, Mary y Rutherford, William (Eds.), *TESOL'81. Selected Papers from the Annual Conference of Teachers of English to Speaker of Other Languages*, 203–214. Washington: TESOL.
- (1984): *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierlacher, Alois (2003): Interkulturalität. En Wierlacher, Alois y Bogner, Andrea (Eds.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 257–264. Stuttgart: Metzler.
- Wierzbicka, Anna (1979): Ethno-Syntax and the Philosophy of Grammar. *Studies in Language*, 3 (3), 313–383.

- (2003): *Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction* (2^a Ed.). Berlín: Mouton de Gruyter.
 - (2008): A conceptual basis for intercultural pragmatics and world-wide understanding. En Pütz, Martin y Neff-van Aertselaer, JoAnne (Eds.), *Developing Contrastive Pragmatics*, 3–46. Berlín: Mouton de Gruyter.
 - (2009): Intercultural Pragmatics and Communication. En Mey, Jacob L. (Ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics*, 392–399. Amsterdam: Elsevier.
 - (2010): Cultural scripts and international communication. En Trosborg, Anna (Ed.), *Pragmatics across Languages and Cultures*, 43–78. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Wikan, Unni (2002): *Generous Betrayal*. Chicago: Chicago University Press.
- Willems, Gerard M. (2002): *Language Teacher Education Policy Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication. Guide for the development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Williams, Marion (1988): Language Taught for Meetings and Language Used in Meetings: Is there Anything in Common? *Applied Linguistics*, 9 (1), 45–58.
- Windmüller, Florence (2010): Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l’enseignement/apprentissage de langues. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21 (1), 3–30.
- (2011): *Français langue étrangère. L’approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin.
- Wittgenstein, Ludwig (2009): *Philosophical Investigations/Philosophische Untersuchungen*. Wiley-Blackwell: West Sussex.
- Wolfson, Nessa (1983): An empirically based analysis of complimenting in English. En Wolfson, Nessa y Judd, Elliot L. (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*, 82–95. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- (1989): *Perspectives: Sociolinguistics and Tesol*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Xu, Wei (2009): *Gaining Pragmatic Competence in English as a Second and a Foreign Language: The Effects of the Learning Environment and Overall L2 Proficiency*. Reno: Universidad de Nevada.

- Yates, Linda (2010): Pragmatic challenges for second language learners. En Trosborg, Anna (Ed.), *Pragmatics across Languages and Cultures*, 287–308. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Yu Liu, Tzu (2012): Contraste pragmalingüístico de las expresiones de disculpa entre el español y el chino. *Pragmalinguística*. 255–278.
- Yule, George (1996): *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2008): *Cómo aprender y enseñar competencias* (2ª Ed.): Barcelona: Graó.
- Ziem, Alexander (2008): Frame-Semantik und Diskursanalyse. En Warnke, Engo H. y Spitzmüller, Jürgen (Eds.), *Methoden der Diskurslinguistik: Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*, 89–116. Berlín: De Gruyter.
- Zimmermann, Günther (1999): Verständlichkeit (und Verstehen) von Lehrwerktexten, ein vernachlässigtes Thema der Fremdsprachforschung. En Bausch, Karl-Richard (Ed.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 250–264. Tübinga: Narr.
- Zuskin, Robin D. (1993). Assessing L2 Sociolinguistic Competence: In Search of Support from Pragmatic Theories. *Pragmatics and Language Learning*, 4 (Monograph Series).

Sin pragmática no sería posible la comunicación, dado que no podría interpretarse enunciados lingüísticos. A cualquier aprendiz de una lengua que no domina no le basta con ser competente lingüísticamente, puesto que su fin es comunicarse con otras personas y en contextos determinados. Solo una enseñanza que facilite la habilidad de producir y comprender enunciados para realizar actos de lengua, seleccionando los más apropiados para un contexto determinado, podrá decirse que es eficiente.

El trabajo que aquí se presenta pretende dar a conocer a la comunidad científica y, en especial, a los y las involucrados directa e indirectamente en el proceso de enseñanza, el concepto de pragmática verbal y contrastarlo con otros como gramática, cultura o interculturalidad, así como concienciarlos de la importancia y de la necesidad imperiosa del establecimiento de la pragmática como disciplina relevante en el proceso comunicativo y, en especial, de su inclusión sistemática y manifiesta en los libros de texto de español como lengua extranjera elaborados para el contexto escolar.

Para ello se investiga la presencia de elementos pragmáticos y el fomento de la competencia pragmática en libros de texto para principiantes, por ser estos el material utilizado por excelencia en las escuelas y por su relevancia a la hora de especificar contenidos, tipo de progresión y metodología.

Antonio Barquero es doctor en didáctica de lenguas extranjeras (Universidad de Potsdam), licenciado en Filología Hispánica (UNED) y Anglogermánica (Universidad de Barcelona) y ha realizado estudios de máster de ELE (Universidad de La Rioja). Ha impartido cursos de didáctica en diversos másteres, así como numerosos cursos de formación en el ámbito ELE. Es autor de diversos manuales y materiales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y ha publicado varios artículos sobre didáctica. En la actualidad es profesor titular de español en la Universidad Humboldt de Berlín.

