

ÍNDICE

1. Introducción.	3
2. La interculturalidad como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.	6
2.1 Cultura y competencia sociocultural.	7
2.2 Errores pragmáticos: el choque cultural.	11
2.3 Etapas de la adquisición de la competencia cultural.	15
3. La cortesía y los actos de habla.	17
3.1. Relación entre actos de habla y cortesía.	18
3.2. Teoría de los actos de habla.	20
3.3. Teorías sobre la cortesía.	22
3.4. Actos de habla corteses y no corteses. Propuesta de Haverkate.	26
3.5. La cortesía en la enseñanza de E/LE.	29
4. Pragmática e interculturalidad dentro del <i>M. R. E.</i>	32
4.1. La cortesía dentro del <i>M. R. E.</i>	35
5. Análisis de los manuales.	39
5.1 Criterios para la elección del corpus.	39
5.2 Metodología para el análisis.	40
5.3 Actos de habla analizados.	42
5.4 Análisis de <i>Prisma</i> .	49
5.4.1 Descripción.	49
5.4.2 Contextualización de las actividades.	49
5.4.3 Aspectos de interculturalidad.	51
5.4.4 Información pragmática en algunos actos de habla.	54
5.4.5 Conclusiones.	64
5.5 Análisis de <i>Gente</i> .	67
5.5.1 Descripción.	67
5.5.2 Contextualización de las actividades.	68
5.5.3 Aspectos de interculturalidad.	69

5.5.4	Información pragmática en algunos actos de habla.	70
5.5.5	Conclusiones.	81
5.6	Análisis de <i>Avance</i> .	84
5.6.1	Descripción.	84
5.6.2	Contextualización de las actividades.	85
5.6.3	Aspectos de interculturalidad.	86
5.6.4	Información pragmática en algunos actos de habla.	88
5.6.5	Conclusiones.	98
5.7	Análisis de <i>Sueña</i> .	100
5.7.1	Descripción.	100
5.7.2	Contextualización de las actividades.	100
5.7.3	Aspectos de interculturalidad.	104
5.7.4	Información pragmática en algunos actos de habla.	107
5.7.5	Conclusiones.	121
6.	Propuesta didáctica.	124
7.	Conclusiones generales.	132
8.	Bibliografía.	140

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo expone la importancia de la competencia pragmática e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). Hace dos años que vivo en un país extranjero y mi experiencia como profesora de E/LE se limita a un periodo muy breve, pero en este pequeño recorrido, tanto personal como profesional, he podido comprobar que muchas veces los problemas de comunicación entre hablantes de diferentes lenguas y culturas se deben, más que a dificultades gramaticales, a cuestiones socioculturales. Es por este motivo por el que he decidido centrar mi investigación en uno de los temas en los que mejor se observa este fenómeno: la cortesía, que puede ser abordada desde una doble perspectiva, la gramatical (pues existen diversos fenómenos lingüísticos que dependen de ella), y la socio-pragmática.

Respecto a la metodología de E/LE, España ha ido incorporando poco a poco el enfoque comunicativo. Esto ha provocado una oferta, cada vez mayor, de manuales y materiales que siguen las pautas de este enfoque. Por tanto, se incluyen en éstos no sólo el estudio gramatical de la lengua, como veíamos en los métodos estructuralistas, sino también la vertiente pragmática, es decir, se tiene en cuenta la lengua en uso, presentando unas muestras de lengua lo más cercanas posible a la realidad. Es obligación del docente hacer ver a sus alumnos que no están aprendiendo solamente una lengua diferente, sino también una cultura diferente, teniendo en cuenta siempre que un solo individuo no representa la totalidad de una cultura.

Es por esta razón por la que en los manuales y materiales de E/LE encontramos, cada vez más, actividades y textos que intentan hacer ver a los estudiantes que lengua y cultura son conceptos inseparables y que cada cultura tiene una serie de creencias y conocimientos compartidos que no tienen por qué coincidir con las del alumno. El problema viene cuando esta información aparece a medias o no está bien explicada, pues a veces se presenta simplemente como un apartado superficial. Es decir, 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. Esta nueva visión está pensada para comprender al “otro”, es decir, estaríamos hablando de un enfoque intercultural que “tiene como objetivo que el discente establezca

relaciones entre su cultura y las otras, a partir del diálogo y del reconocimiento de los valores y los estilos de vida, y que sea capaz de comprender al ‘otro’ a partir de su punto de vista, de su categoría de pensamiento, de sus prácticas y representaciones” (Castro y Pueyo, 2003: 61). El profesor pasa a ser un “mediador intercultural” que involucra a su alumno en la nueva cultura, aunque sin abandonar la suya.

El análisis que expondré posteriormente se centra en el fenómeno de la cortesía visto desde una óptica pragmalingüística, es decir, teniendo en cuenta las diferentes estructuras lingüísticas que se utilizan para alcanzarla según el contexto en que nos encontremos. Para ello me apoyaré en el *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (M.R.E.)*, que es uno de los textos claves donde se recoge la visión actual sobre el aprendizaje y enseñanza de cualquier lengua extranjera en Europa, el cual está dedicado no sólo a estudiantes y profesores, sino también a los autores de manuales y materiales.

De esta forma, en este trabajo analizo diferentes libros de texto o manuales específicos de E/LE para observar cómo viene explicado este fenómeno, el de la cortesía, y si sus autores tienen en cuenta todos estos factores que hemos comentado. Es decir, pretendo comprobar qué importancia se le da a la cortesía verbal, teniendo en cuenta que es uno de los campos que mayores errores pragmáticos produce.

También creo oportuno dedicar un espacio para comprobar si existe una progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia pragmática (o sociopragmática), de la misma forma que existe una progresión de la enseñanza de la competencia gramatical; para ello me basaré en la graduación de M^a Pilar López García (2002), que desarrollaré en el punto 2.3, “Errores pragmáticos: el choque cultural”. Es decir, uno de los objetivos de este trabajo es ver si se va ampliando esta competencia a lo largo del proceso con el fin de que el alumno consiga un buen conocimiento de ésta, teniendo en cuenta las tendencias actuales que recoge el *M.R.E.* De hecho, fue la lectura de este artículo la que me llevó a la reflexión sobre si los manuales y materiales utilizados para la enseñanza de E/LE cumplían o no estas etapas. Concretamente, me centraré, como veremos en los siguientes apartados, en los niveles superiores del proceso de aprendizaje-enseñanza, ya que pienso que en ellos el alumno comienza a reflexionar sobre la cultura de la nueva lengua y, por tanto, se debe profundizar más en la enseñanza de la competencia sociopragmática, con el fin de que los estudiantes comprendan mejor los mecanismos de la lengua extranjera y no mantengan los estereotipos creados en los primeros estadios de aprendizaje.

El análisis de los manuales ha sido realizado atendiendo a los diferentes actos de habla utilizados en español para indicar la cortesía, teniendo en cuenta la clasificación de Haverkate (1994). Por esta razón, he creído oportuno dedicar un apartado de este estudio a la explicación de la teoría de los actos de habla y la relación de éstos con el fenómeno de la cortesía, enumerando a su vez las diferentes teorías que sirven de base para el estudio de ésta.

Así pues, la metodología utilizada en este análisis, la cual desarrollaré más ampliamente en el capítulo 5, se basa, en líneas generales, en los siguientes criterios. En primer lugar, tener presente para la elección del corpus las tendencias metodológicas utilizadas por los autores de los manuales en cuestión, pues esto nos ayudará a comprender la tipología de actividades utilizadas en cada manual, su contextualización y las muestras de habla. Por otra parte, he restringido el corpus a cuatro manuales, en los que incluyo tanto el libro del profesor como el del alumno y el material auditivo, dejando para posibles futuras investigaciones otros manuales y material didáctico complementario. Los manuales que he seleccionado (*Prisma*, *Gente*, *Avance* y *Sueña*) siguen todos el método comunicativo, lo cual permite realizar una comparación más efectiva, y engloban desde niveles iniciales hasta avanzados con lo que, de esta manera, podremos comprobar si existe la progresión que he comentado anteriormente. Por último, he fijado la atención en algunos actos de habla donde se pueden estudiar la cortesía estratégica, aspecto elegido para este análisis. Concretamente, me centraré en los siguientes actos de habla: “Aconsejar”, “Invitar”, “Dar órdenes”, “Hacer cumplidos” y “Expresar acuerdo y desacuerdo”. De tal manera que, teniendo en cuenta la clasificación de Haverkate (1994), analizaré dos actos corteses, uno expresivo (“Hacer cumplidos”) y uno comisivo (“Invitar”), y tres no descorteses, uno exhortativo impositivo (“Dar órdenes”) y dos exhortativos no impositivos (“Aconsejar” y “Expresar de acuerdo o desacuerdo”). Este último, además, suele estudiarse de manera más exhaustiva en los niveles superiores y, por ello, creo que puede ser interesante para comprobar si los manuales introducen información pragmática sobre las estrategias de cortesía utilizadas en este acto de habla.

Resumiendo lo dicho hasta ahora, el objetivo principal de este trabajo es analizar cómo vienen explicados algunos actos de habla que necesitan del conocimiento del componente sociocultural para no crear malentendidos culturales, en los distintos manuales que he citado anteriormente.

2. LA INTERCULTURALIDAD COMO PARTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

La lengua no se puede estudiar sin tener en cuenta el contexto en el que se habla. Esta es una afirmación sobre cuya certeza hoy no tenemos duda, pero que en las primeras concepciones de la enseñanza de lenguas extranjeras (recordemos los métodos tradicionales y estructuralistas) no era tan obvia, pues la cultura era vista como algo accesorio al proceso de aprendizaje de una lengua, a través de unas actividades y muestras de habla poco reales y descontextualizadas que no acercaban al alumno la verdadera realidad de esa cultura y que, la mayor parte, presentaban una visión estereotipada, es decir, se enseñaba la cultura para “enriquecer” el saber de los alumnos, ayudándoles a ser más “cultos”, pero sin conectar los conceptos de lengua y cultura.

Sin embargo, hoy en día, como dice Carmen Guillén (2004: 838): “lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural”. Esto es, lengua y cultura son inseparables, ya que la lengua expresa cultura y la cultura se adquiere a través de la lengua.

Uno de los textos clave para la actual concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras es el *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, ya que reúne las actuales tendencias en el campo de las lenguas extranjeras. En el tema que nos ocupa, éste recoge uno de los conceptos más importantes hoy en día: la interculturalidad. Ésta puede entenderse como el fenómeno por el cual un usuario de una lengua extranjera es capaz de relacionar la cultura materna con la nueva sin producir una separación entre estas sino que, por el contrario, se convierte en plurilingüe (Consejo de Europa, 2002: 45).

Así pues, es muy difícil hablar ya de un proceso de enseñanza-aprendizaje sin incluir la cultura en él. Debemos tener en cuenta que hoy en día en la enseñanza en general y, en particular en la de lenguas extranjeras, nos encontramos en una misma aula con alumnos de diferentes culturas, debido entre otros factores a la realidad político-social, en la que la movilidad, la cooperación internacional y el respeto a la diversidad cultural forman parte del contexto actual.

Muchos autores han investigado sobre la interculturalidad y citarlos sería hablar de una gran lista de nombres, artículos y libros demasiado amplia para exponerla aquí.

En particular, me parece interesante la conclusión de la profesora Isabel Iglesias (2003: 24), que permite comprobar qué implica hablar de comunicación intercultural y advierte de la importancia de ésta en la enseñanza de las lenguas extranjeras:

En la comunicación intercultural el proceso de descodificación... con otras culturas implica establecer comparaciones, siempre odiosas, pero a menudo inevitables, entre lo cercano y lo distante, entre lo que es similar y lo que es distinto, teniendo siempre en cuenta que nuestro objetivo debe consistir en ir más allá de la comprensión periférica y superficial. Por eso favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto... ha de ser una práctica habitual en el aula de lenguas extranjeras.

De hecho, siguiendo a Carmen Guillén (2004: 848), en el aula los profesores deben intentar crear siempre en el alumno una “interrogación intercultural” para desarrollar los siguientes aspectos:

- La sensibilización y conciencia de las diferencias culturales para la *identificación*, lo cual supone una sensibilización a la propia cultura y al funcionamiento de la sociedad en general;
- La interpretación y conocimiento de los elementos culturales para la *apropiación*, lo cual supone comparar, analizar y reflexionar sobre la propia cultura, al mismo tiempo que clasificar, categorizar, opinar y explicar las percepciones sobre los objetos culturales para elaborar y estructurar los significados;
- La comprensión, aceptación, respeto y valoración positiva de esas diferencias para la *empatía*.

A continuación, desarrollaré los conceptos de cultura y de competencia cultural en el apartado 2.1., del de choque cultural en 2.2. y de las etapas de adquisición de la competencia cultural en 2.3., pues considero que todos éstos son necesario para comprender la importancia de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2.1. CONCEPTO DE CULTURA Y COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

El concepto de cultura se ha definido numerosas veces a lo largo del tiempo y no creo que pueda ofrecer una definición mejor de las que ya encontramos en muchos autores. En general, se ha venido diferenciando entre “Cultura” con mayúsculas y “cultura” con minúsculas. La primera hace referencia a la tradición cultural de un país, su arte, su literatura, folclore, etc., es decir, la cultura legitimada. Mientras que la segunda se acerca más a la actuación de los hablantes; Lourdes Miquel (1997: 5) la define como “el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo ‘culturalmente’

similar”. Otra definición de cultura es la que ofrece Poyatos y que recoge Iglesias (2003: 7):

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros.

A partir de estas definiciones podríamos decir que la cultura con minúsculas es aquella que incluye las pautas culturales, las presuposiciones, los valores y creencias de que disponen los miembros de una comunidad.

Dice Escandell (1995: 60) que, como miembros de una cultura, aprendemos a comportarnos como el resto del grupo al que pertenecemos y, puesto que cada cultura establece sus propios principios, los individuos que la integran comparten una serie de supuestos básicos. Estos supuestos, que veremos con más detalle posteriormente, permiten comprobar la importancia de la cultura en el tema que nos concierne, la cortesía, pues las estrategias de cortesía no son universales, sino que, por el contrario, difieren según la sociedad en que nos encontremos.

La competencia comunicativa¹, entendida hoy en día como “la serie de conocimientos –de reglas lingüísticas, psicolingüísticas, culturales y sociales- inconscientes y necesarios de un individuo para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación” (Giovannini *et al.*, 1996: 29), está compuesta por seis subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social. Aunque no es mi intención aquí exponer el desarrollo de este concepto, pues para ello tenemos bibliografía que hace hincapié en este aspecto como, por ejemplo, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y malentendidos* de Àngels Oliveras (2000) o el artículo “El concepto de competencia comunicativa” de Jasone Cenoz, recogido en el *Vademécum de para la formación de profesores* (2004).

Hoy en día existe también el concepto de competencia intercultural que, según Àngels Oliveras (2000: 32-36) va más allá del de competencia sociocultural, pues éste está basado en la teoría de la competencia comunicativa. El enfoque holístico parte de la

¹ Término acuñado por Dell Hymes en 1970, el cual se puede ver como la evolución de las nociones de competencia lingüística y actuación chomskiana. Hymes añade a la competencia gramatical de Chomsky otra de tipo contextual o sociolingüística.

idea de que la competencia intercultural es ante todo una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular y su objetivo es la adquisición de conocimientos y comprensión de los sistemas culturales. Por tanto, aunque en este trabajo podría hacer referencia al concepto de competencia intercultural, utilizaré el de competencia sociocultural, tomándolo como parte integrante de la competencia comunicativa.

Así pues, el concepto de cultura se relaciona directamente con el de competencia sociocultural. Pertenecer a una determinada cultura nos dota de unas presuposiciones, creencias y valores de los que nos es muy difícil desprendernos a la hora de involucrarnos en otra. De hecho, para Lourdes Miquel (2004: 513):

El componente sociocultural... es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones..., socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.

Otros autores como Arno Giovannini, Ernesto Martín Peris, M^a Rodríguez y Terencio Simón (1996: 29) describen la competencia sociocultural con las siguientes palabras: “es 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”.

Algunos de los componentes socioculturales más importantes, según apunta Lourdes Miquel (2004: 519-523) son, entre otros, los símbolos, las creencias, las actuaciones y las presuposiciones. Respecto a los símbolos, se encuentran en el contexto y no dan información previa a la actuación lingüística, un ejemplo sería un aro de oro en la mano, que indica que esa persona está casada. En cuanto a las creencias, son ejemplos típicos las supersticiones, pero también existen otras más interiorizadas como que la despedida es dolorosa, razón por la que los españoles prolongamos las nuestras. Un ejemplo de actuaciones, que tienen que ver con las interacciones comunicativas, sería que, en España, el día de cumpleaños invita quien los cumple. Por último, las presuposiciones son pautas inconscientes cuyo cumplimiento es esperado por todos los miembros de la misma comunidad como, por ejemplo, que si rechazamos una invitación, nuestro interlocutor insistirá en ella.

Para entender mejor el componente sociocultural, podemos utilizar el siguiente ejemplo: una amiga (A) le dice a otra (B) *Chica, qué guapa estás* y B le contesta

Gracias. Esta contestación hace reflexionar a A sobre por qué B ha sido tan escueta en su respuesta, pues, según las reglas socioculturales del español, la contestación adecuada hubiera sido *Ah, muchas gracias es que voy a una fiesta* o *Qué va, tú que me miras con buenos ojos*, es decir, se presupone que hay que restar importancia al cumplido, que hay que minimizar el elogio o que considere que es una engreída, aunque, lógicamente, esto dependerá del tono con que se diga. El incumplimiento de esta regla hace que A extraiga una serie de implicaturas como, por ejemplo, que B esté enfadada con ella o que quiera ocultarle alguna información.

De esta forma, podemos comprobar cómo el componente sociocultural, siguiendo siempre a Lourdes Miquel (2004: 524), “solo es observable en el discurso, en la comunicación, por tanto, en manifestaciones, enunciados o actos de habla contextualizados”. Y es a partir de éstos como el profesor de lengua extranjera debe explicar a sus alumnos este componente, analizando los errores pragmáticos de los estudiantes y creando análisis contrastivos entre su cultura y la que están aprendiendo. Por ejemplo, si alguien nos invita a tomar un café a la hora del almuerzo, los españoles sabemos que existen una serie de pasos que se deben cumplir para que la comunicación siga su curso normal:

- Alguien nos invita *¿Te apetece ir a tomar un café?*
- Si la respuesta es afirmativa, diremos, por ejemplo, *Vale, un momento que cojo el bolso*.
- Sin embargo, si la respuesta es negativa, se agradece la invitación y se justifica por qué no puedes ir e, incluso, se da opción a quedar otro día: *Muchas gracias, pero es que tengo mucho trabajo, si quieres podemos ir después (del trabajo)*.

Si en la respuesta negativa a la invitación, nuestro interlocutor nos contestara con un simple *No, gracias*, el emisor del ofrecimiento pensaría que algo ha fallado en la comunicación y que el destinatario ha querido decirnos a través de una implicatura, por ejemplo, que no le gusta salir a tomar café durante el trabajo o que no quiere tomárselo conmigo.

Este ejemplo, además, nos permite comprobar la importancia de las creencias y presuposiciones de los españoles. En este caso, me refiero al concepto de almuerzo y lo que ello implica, es decir, que los españoles normalmente hacen una pausa dentro del horario laboral para tomar un tentempié, que suele ir acompañado de un café, y que bajan al bar a tomarlo.

Por eso es muy importante que el profesor trabaje siempre con actividades contextualizadas, pues en el discurso entran en juego muchos y diferentes factores como, por ejemplo, la entonación, la edad de los interlocutores, el sexo, la jerarquía social, etc. que hacen que los hablantes utilicen diferentes estrategias comunicativas para obtener el objetivo propuesto.

Arno Giovannini, Ernesto Martín Peris, M^a Rodríguez y Terencio Simón (1996: 37) afirman que los profesores no deben convertirse en especialistas, pero sí deben intentar tener en cuenta la cultura del estudiante y la cultura hispana, haciendo reflexionar al alumno sobre las diferencias o similitudes entre ambas. Enumeran algunos de los factores que un profesor debe tener siempre presente a la hora de explicar los contenidos socioculturales:

- a) el comportamiento/la comunicación no verbal:
 - Los gestos [...] con ellos podemos completar, aclarar o modificar lo dicho mediante la palabra.
 - La distancia interpersonal [...], así como las manifestaciones físicas de afecto o cortesía.
 - Las convenciones sociales en cuanto a las relaciones en el interior de los grupos: vestuario, saludos, cumplidos...
- b) organización social, servicios públicos, etc.
- c) registro o marcadores culturales o lingüísticos: nos referimos a aquellas palabras, fechas o expresiones con un valor cultural importante para poder leer o entender una expresión, una palabra, una canción o una situación.

Todo esto nos lleva a concluir que la importancia del contenido sociocultural tiene que ver, entre otras cosas, con el concepto de choque cultural, el cual desarrollo en el siguiente punto, pues éste viene provocado, en muchas ocasiones, por una mala adecuación pragmática de este contenido.

2.2. ERRORES PRAGMÁTICOS: EL COCHE CULTURAL

La actitud ante los errores ha cambiado mucho desde los métodos tradicionales y estructuralistas hasta los nocio-funcionales y comunicativos. Tradicionalmente, el error siempre ha estado penalizado por ser un fallo grave que demuestra una falta de estudio por parte del alumno. Sin embargo, a partir de finales de los años 60 con la aparición del “análisis de errores” de Corder, los errores comienzan a verse desde otra perspectiva, pasan a ser algo normal dentro del proceso de aprendizaje que prueban que éste se está llevando a cabo. La teoría de Corder crea un lazo entre la lengua madre y la lengua extranjera, pues el alumno elabora hipótesis y deduce reglas a través de lo que conoce, es decir, de su lengua materna, creando a su vez un estado intermedio entre ambas, la

llamada “interlengua”. Esta teoría ha ido evolucionando y tomando cada vez más importancia en la didáctica de lenguas extranjeras, de hecho, hoy en día tanto profesores como alumnos deben apoyarse en los errores para conseguir mejores resultados en su proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando y reflexionando sobre por qué se han producido.

Creo que hablar aquí de la diferente tipología de errores existente como, por ejemplo, de errores de tipo lingüístico, sería demasiado extenso y, además, no es objeto de este análisis. Para ello podemos acercarnos a diversa bibliografía que nos explicita alguna clasificación de errores y nos muestra muchos y diferentes ejemplos de errores como, por ejemplo, *¿Errores? ¡Sin falta!* de Graciela Vázquez (1999).

De todas formas, sí creo necesario hablar de los errores de tipo pragmático, donde seguiré a esta autora, que habla de un criterio comunicativo. Según esta Vázquez, cuando estudiamos los errores desde una dimensión pragmática, debemos tener en cuenta la ambigüedad con respecto al mensaje, la irritación con respecto al interlocutor, la estigmatización con respecto a quien habla y la falta de pertinencia. Es decir, el hablante debe adecuar su mensaje al contexto en el que lo emite, teniendo en cuenta a su interlocutor y la posible reacción que éste puede tener al recibir el mensaje. En palabras de Graciela Vázquez (1999: 44-54):

Una producción perfectamente aceptable desde el punto de vista morfosintáctico y fonético puede transformarse en una desviación con respecto a la norma pragmática si no se atiende a las pautas discursivo-culturales de la lengua en cuestión.

Cuando hablamos de errores pragmáticos debemos hacer referencia al concepto de “interferencia pragmática”. Como señala Escandell (1995: 99):

El concepto de *interferencia* proviene... del análisis contrastivo, y alude a la transferencia a la lengua objeto de aprendizaje de los hábitos verbales de la lengua materna o incluso de otra lengua aprendida con anterioridad [...] Y se produce una interferencia *pragmática* cuando quienes aprenden otra lengua aplican a ésta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida.

Respecto a las interferencias pragmáticas, cabe señalar dos tipos diferentes, las pragmalingüísticas y las sociolingüísticas. Las primeras, siguiendo a Escandell (1995: 99-100), están constituidas por el uso en una lengua de una fórmula propia de otra que, normalmente, afecta a los aspectos más convencionalizados de las relaciones interpersonales. Un ejemplo sería las fórmulas para saludar que cambian según la cultura en que nos encontremos, es decir, mientras que en algunas culturas orientales como la

vietnamita o la china diríamos *¿Va usted a comprar arroz?*, en español utilizaríamos la fórmula *¿Cómo está usted?*

Por otra parte, las interferencias sociopragmáticas son más difíciles de detectar, pues, como dice Escandell (1995: 104):

Éstas no se asocian al uso de fórmulas más o menos específicas, sino a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta adecuada y las relaciones sociales entre los participantes de la interacción.

Uno de los ejemplos más conocidos de este tipo de interferencias es el de ofrecer un regalo: en las sociedades orientales, la persona que regala tiende a ensalzar el poco valor del regalo, pues para estas culturas ofrecer un regalo es un poco ofensivo, es decir, una visión contraria a la que tenemos en las culturas occidentales donde hacer un regalo supone agradar al otro.

De esta forma, y en relación con todo lo dicho anteriormente, creo que ni a los fenómenos pragmlingüísticos ni a los sociopragmáticos se les da todavía la importancia que se merecen, pues, desde el punto de vista de la comunicación intercultural, los errores provocados por la incomprensión sociocultural son, en ocasiones, más perjudiciales para el contacto social que un error puramente gramatical, aunque éstos también puedan crear algunas veces incomprensiones en la comunicación. Esto es, si un hablante no nativo se confunde en el uso del pretérito perfecto y el indefinido la comunicación no queda dañada pero, si por el contrario, comete un error de cortesía verbal puede poner en peligro la imagen, concepto que explicaremos más adelante, de su interlocutor. Normalmente, este tipo de errores son los que crean los tópicos y generalizaciones sobre las culturas, es decir, si un usuario extranjero se equivoca en un aspecto gramatical siempre está justificado por su condición de no nativo, sin embargo, si comete un error pragmlingüístico seguramente su interlocutor pensará “qué raro es este tipo”, “es que los de este país son muy estrictos, antipáticos...”, los llamados estereotipos, sin pensar que ese error puede deberse, igual que el gramatical, a un desconocimiento de las normas sociales del país extranjero. Podríamos hablar, por tanto, de un problema de adecuación pragmática.

Los siguientes ejemplos, que sirven para entender los errores pragmáticos, en este caso, la inadecuación que puede ocasionar no adquirir una competencia sociocultural, están tomados de Graciela Vázquez (1999: 45) que, a su vez, extrae de Lourdes Miquel. En ellos se muestran diferentes diálogos gramaticalmente bien contruidos, en los que, aún así, no existe una adecuación pragmática:

- *¡Qué pena que Juan no haya podido venir!*
 - *Sí, es una pena, la verdad.*
- *¡Qué pena que Juan no haya podido venir!*
 - *Sí.*
- *¿Le importa si fumo?*
 - *No, no, fume, fume.*
- *¿Le importa si cierro la puerta?*
 - *No*

Los ejemplos 2 y 4 crean una reacción en el emisor del mensaje, pues en 2 ese *Sí* es demasiado escueto para la respuesta que el emisor esperaba obtener ante una expresión de lástima y en 5, esa simple negación no responde al esquema que tiene cualquier nativo español cuando contesta a una petición de permiso, que correspondería más bien a la del diálogo 3.

Otros ejemplos de choques culturales los encontramos en la obra de Àngels Oliveras (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, donde la autora, a través de la recogida y análisis de un amplio y variado corpus, habla sobre el choque cultural, clasificando muchas muestras del mismo que sirven como ejemplos de errores de tipo sociocultural.

Este tipo de errores son los que llevan a un choque cultural², que se produce por la ansiedad al ver que “todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social” no nos sirve en la nueva cultura, pues ésta tiene otra serie de elementos que pueden coincidir o no con los nuestros. Así pues, el choque cultural está caracterizado por la tensión que provoca el encontrarse en una situación en la que la comunicación es fallida, el miedo a ser rechazado por el interlocutor, la desorientación del que no conoce la cultura a la que se enfrenta, la sensación de pérdida y de sorpresa ante las diferencias que se observan y experimentan y, finalmente, y el sentimiento de impotencia al ver que la habilidad de actuar en el nuevo entorno se ve amenazada precisamente por este vacío de información sobre cómo actuar en la nueva cultura (Iglesias, 2003: 11).

² Concepto introducido por Oberg en 1960, recogido por Iglesias (2003: 11).

2.3. ETAPAS DE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Iglesias (2003: 11-13), cita la propuesta de Oberg respecto al choque cultural, que distingue cuatro etapas: “la luna de miel”, “la crisis”, “la recuperación” y “la adaptación”. La primera de éstas se refiere al principio del encuentro intercultural, donde las relaciones son superficiales y existe una sensación de curiosidad por las novedades que ofrece la cultura extranjera; podemos decir que en esta primera etapa entran en juego los prejuicios y estereotipos creados antes de comenzar a estudiar la nueva lengua. En la segunda etapa, las diferencias de valores, comportamientos, etc. de las dos culturas salen a la luz y es cuando el extranjero ve que el entorno en el que está es diferente y le resulta difícil adecuarse; esta es una etapa crucial, pues puede que el alumno acabe rechazando la nueva cultura. En el estrato siguiente, “la recuperación”, el hablante empieza a superar la crisis causada por esas diferencias entre las dos culturas y recobra la seguridad en sí mismo. Por último, en “la adaptación”, se consigue una empatía por la nueva cultura al superar los miedos anteriores y adecuarse finalmente al nuevo contexto, como dice Iglesias, “puede realizarse plenamente”.

M^a Pilar López (2002: 13-14) recoge la teoría de D. Buttjes de 1982, que reduce estas etapas a tres: de “orientación pragmático-comunicativa”, en la que el aprendizaje de la nueva cultura ayuda a reducir problemas de comunicación, en esta etapa el estudiante permanece como observador; de “comprensión ideológica”, en la que se reflexiona sobre la nueva cultura y se compara con la propia; y de “orientación hacia la acción política”, donde se comprende y se analiza críticamente a través de una participación directa en la nueva sociedad.

De esta forma, las etapas de las que habla Oberg y, más tarde, Buttjes, pueden relacionarse con las que M^a Pilar López García (2002: 14) distingue en el proceso de adquisición de la competencia cultural: etapa de “percepción inicial”, de “generalización”, de “reflexión” y de “conceptualización”. En la primera, el estudiante se fija en todo aquello que es diferente a su cultura, comparándola con la propia, aunque tiende siempre a ensalzar la suya. En la siguiente fase se cuestionan los valores de la nueva cultura y se crean generalizaciones que llevan a estereotipos. En la de “reflexión”, el nuevo usuario de la lengua extrae conclusiones que pueden llevar a la aceptación de la cultura o, por el contrario, al rechazo, reformulando las generalizaciones de la etapa anterior. En la última etapa, la de “conceptualización”, se crea una comprensión empática hacia la nueva cultura, es decir, el estudiante se involucra en los sentimientos de

la nueva sociedad, normalmente para llegar a esta última etapa es necesario que el nuevo usuario tenga una experiencia directa con la cultura extranjera.

Estas etapas son importantes a la hora de afrontar el componente sociocultural en el aula de lengua extranjera. En primer lugar, esta progresión de la adquisición del componente sociocultural debe hacernos reflexionar, como profesores, sobre la importancia que tiene este componente, el cual se incluye en la competencia comunicativa. Además, estas etapas nos permiten hacer una hipótesis sobre en qué estadio se encuentran nuestros alumnos y, a partir de ahí, crear estrategias para que aprendan a desarrollar una competencia intercultural. Como dice Iglesias (2003: 12):

Conocer las características, los síntomas y las etapas del componente cultural nos puede ayudar a comprender nuestras reacciones, de pensamiento y de emoción, ante situaciones que involucran encuentros interculturales.

3.- LA CORTESÍA Y LOS ACTOS DE HABLA.

Englobando todo lo dicho hasta ahora, creo que ha quedado clara la importancia que adquiere la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Como hemos venido diciendo, cultura y lengua no pueden separarse, la competencia sociocultural es parte indisociable de la competencia comunicativa, es decir, sin ella no conseguiremos que nuestros alumnos alcancen una competencia comunicativa total. Más concretamente, en este análisis he creído oportuno centrarme en un único aspecto, pues hablar de cultura en general pienso que sería demasiado extenso para el estudio que nos ocupa. Así pues, he optado por el fenómeno de la cortesía como un aspecto en el que se puede ver esta relación entre cultura y lengua.

Uno de los motivos que me ha llevado a elegir este aspecto es que las estrategias utilizadas para la cortesía difieren según la sociedad en que nos encontremos, es decir, no son universales y, por tanto, pueden llevar a una inadecuación pragmática si no las tenemos en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Escandell (1995: 41) nos da un ejemplo de la no universalidad de estas estrategias, de las cuales hablaremos más detalladamente en otros apartados: mientras que para un español el enunciado *¿Puede pasarme la sal?* es una fórmula de cortesía porque con ella el hablante deja que su interlocutor decida sin imponerle ninguna obligación, en tai³ este mismo ejemplo puede ofender al destinatario del mensaje, pues, para la cultura tailandesa, cuestiona la capacidad de éste para ejecutar esa acción, en tal caso, debería decir *Ayúdeme a coger la sal*.

Además, la cortesía siempre ha sido importante dentro de la sociedad, esto es, siempre se han tenido en cuenta los “buenos modales”, aunque dentro del ámbito puramente social, como dice Escandell (1995: 32):

Tradicionalmente, la cortesía se ha concebido como un conjunto de muestras de respeto o deferencia, cuyo uso determina y exige la organización social de acuerdo con el estatuto relativo de los participantes en la interacción. El conocimiento y el dominio de los principios que regulan la etiqueta conversacional constituía un objetivo central de la educación y era una de las notas distintivas de los buenos modales.

Con el paso del tiempo, y gracias a la aparición de la pragmática, la cortesía comienza a estudiarse desde una óptica diferente, es decir, como una cortesía estratégica

³ Lengua nacional de Tailandia, también se habla en algunas zonas de Vietnam y China.

más que social. Pero, acerca de esta visión de la cortesía y de los principales autores y teorías sobre ésta, hablaré en el siguiente apartado.

3.1.- RELACIÓN ENTRE ACTOS DE HABLA Y CORTESÍA

La aparición del enfoque nocio-funcional cambia la visión de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en cuanto a los enfoques y teorías anteriores. Uno de los cambios más importantes, respecto de los enfoques tradicionales y estructuralistas, es que los objetivos dejan de girar en torno a conocimientos lingüísticos y pasan a programarse alrededor de los actos de habla, es decir, se adopta una nueva óptica sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, pues hablar de actos de habla supone reconocer que la lengua no debe estudiarse solamente desde un punto de vista lingüístico, sino que debe tenerse en cuenta que la lengua se utiliza para “hacer cosas” y estas cosas se desarrollan siempre dentro de un contexto extralingüístico, esto es, se comienza a prestar atención a la lengua en uso a través de una perspectiva comunicativa.

Como afirma Susana Pastor (2004: 156):

La aplicación de tales presupuestos a la nueva formulación de los programas de enseñanza de idiomas desde una perspectiva funcional y comunicativa aumentó su eficacia y contribuyó a que se plasmaran de un modo más patente las necesidades de comunicación de los aprendientes de segundas lenguas.

Tomando la definición de Searle, los actos de habla son la unidad mínima de comunicación lingüística, algunos ejemplos pueden ser dar órdenes, plantear preguntas, pedir permiso... La estructura de éstos no es universal, es decir, no es igual en todas las lenguas, cosa que lleva a confusión a los hablantes no nativos de una lengua, pues se crean interferencias pragmáticas con su lengua materna. Si, además, tenemos en cuenta el fenómeno de la cortesía, el cual, aunque existe como tal en cualquier sociedad e idioma, se caracteriza por utilizar una serie de estrategias que tampoco son universales, obtendremos numerosos ejemplos de choques y malentendidos culturales. Como dice Escandell Vidal (2004: 187):

Estos dos ámbitos [los actos de habla y la cortesía] son también del mayor interés para los profesores porque son los dos campos en los que se hacen más evidentes las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refieren y, por tanto, son [... aquéllos] en los que se manifiestan de manera más clara los fenómenos de *interferencia pragmática*.

Dentro de los factores necesarios para entender la pragmática tenemos, por una parte, los elementos básicos de la comunicación (emisor, hablante, destinatario, oyente,

situación y enunciado) y, por otra, las relaciones que existen entre estos. Respecto a estas últimas, se distinguen la intención (qué quiere conseguir el emisor con su enunciado, la intención modera la conducta, si el destinatario no la interpreta adecuadamente se puede producir un malentendido) y la distancia social (relación entre los interlocutores según las pautas socioculturales). Así pues, cuando en la cita anterior la autora hace referencia a “estos dos campos” se está refiriendo, además, a estas dos relaciones, pues, para Escandell Vidal (2004: 8)⁴, “los *actos de habla* catalogan las *intenciones* [... y] la *cortesía* estudia los parámetros que determinan la *distancia social* y sus manifestaciones lingüísticas”.

Por otra parte, ni el conjunto de actos de habla perteneciente a una lengua tiene por qué coincidir con el de otra, ni todos los actos que designamos con la misma etiqueta se realizan de la misma manera en todas las culturas. Escandell (1995: 45-46) nos da un ejemplo: los alemanes utilizan expresiones como *mmm* o *ja* para marcar que están siguiendo la conversación de su interlocutor con gran interés, cosa que para otras culturas puede resultar demasiado insistente e, incluso, irónico, mientras que para los alemanes la falta de estas marcas indica total desinterés. Así pues, el pensar que los actos de habla son iguales en todos los idiomas puede crear también malentendidos o errores pragmáticos.

Los actos de habla suelen tener una estructura interna compleja, es decir, suelen estar constituidos por varias partes. Utilizando el ejemplo que nos proporciona Escandell (1995: 43-44) sobre el acto de habla de disculparse en español, observamos la siguiente estructura prototípica:

- a) expresión de la disculpa: *Lo siento, Perdone, Perdona...*
- b) aceptación de la responsabilidad: *Ha sido culpa mía, No era mi intención, Tiene motivos para estar enfadado...*
- c) explicación: *Resulta que, Es que...*
- d) oferta compensatoria: *si quieres, puedo...*
- e) “propósito de la enmienda”: *no volverá a ocurrir...*

Aunque no estén presentes todas las partes a la hora de la enunciación del acto, por norma general al menos dos o tres sí, pues, por el contrario, si un hablante nativo español no siguiera ninguna de éstas crearía en su oyente una serie de dudas sobre por

⁴ La cursiva es de la autora.

qué su interlocutor no ha seguido la estructura de dicho acto o qué implicaturas le está transmitiendo al crear esa alteración. Sin embargo, para los japoneses la disculpa solamente consta de una parte que es la expresión de la disculpa, la cual debe repetirse varias veces. Como afirma esta autora (1995: 43):

Lo habitual es que un único acto de habla tenga varias partes, cada una de las cuales desempeña una función específica con respecto al conjunto [...] las variaciones afectan también a la estructura interna de un mismo acto de habla.

De esta forma, creo oportuno dedicar un espacio a la teoría de los actos de habla y a su utilización por parte de algunos autores que han estudiado la cortesía verbal.

3.2. TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA

En primer lugar, debo citar a Austin (1982), considerado padre de la pragmática moderna, por ser el primero en hablar sobre este tipo de unidades. Su teoría parte de que el lenguaje no solamente sirve para describir, sino también para realizar acciones. De este modo, diferencia dos tipos de enunciados: performativos (aquellos con los que se hace exactamente lo que se dice como, por ejemplo, *Yo juro* o *Yo te bautizo*) y constatativos (los que se utilizan para describir). A su vez, plantea la teoría del infortunio, es decir, los actos performativos no son ni verdaderos ni falsos, sino que se dividen en afortunados o desafortunados, esto es, si se realiza la acción o no. Más tarde, se da cuenta de que esta teoría no era del todo válida, pues todos los actos son performativos, aunque algunos no sean evidentes como es el caso de “insultar” que no tienen un verbo performativo explícito (**Yo te insulto*) u otros casos en los que tampoco se necesita un performativo explícito como, por ejemplo, *¡Gire!* (*Le ordeno que gire*); diferencia así actos de habla performativos explícitos e implícitos.

Otra de las aportaciones de Austin, que ha servido como base para el resto de estudiosos, es la distinción, dentro de un acto de habla, de tres fuerzas: locutiva, la forma lingüística del acto (*Me dijo: dáselo a ella*); ilocutiva, el sentido con el que se emite el acto (*Me aconsejó que se lo diera a ella*); y perlocutiva, el efecto que crea en el interlocutor (*me convenció de que se lo diera a ella*). Sin embargo, esta distinción es más bien teórica, pues las tres fuerzas se realizan de manera simultánea.

Searle (1986), discípulo de Austin, reformuló la teoría de los actos de habla. Para éste, los actos de habla son las unidades de comunicación lingüística y están determinados por una serie de normas, es decir, su uso es convencional. Habla de la

relación entre fuerza ilocutiva y forma lingüística, de modo que los actos de habla indirectos son el ejemplo de máxima distancia entre los componentes de esta relación. Es decir, con el enunciado *¿Puedes pasarme la sal?* emitido a través de una interrogativa, realmente no estoy realizando un acto ilocutivo de pregunta, sino una petición que podría realizarse con un acto de habla más directo como, por ejemplo, *Dame la sal, por favor*. Searle propone los siguientes pasos para explicar la oración interrogativa anterior, recogidos por Escandell (2002: 73):

- I. El emisor me ha preguntado si soy capaz de pasarle la sal.
- II. Supongo que su comportamiento es cooperativo y que su enunciado responde a una intención determinada (principio de cooperación).
- III. El contexto de la conversación no indica ningún interés teórico en mi habilidad para pasar la sal (información contextual).
- IV. Además, el emisor probablemente ya sabe que la respuesta a la pregunta es *sí* (información contextual).
- V. Por lo tanto, su enunciado no debe ser una simple pregunta.
- VI. Una condición preparatoria para cualquier acto ilocutivo directivo es la capacidad del oyente para realizar el acto en cuestión (teoría de los actos de habla).
- VII. Por lo tanto, el emisor me ha hecho una pregunta cuya respuesta afirmativa indica que se satisface la condición preparatoria para pedirme la sal (inferencia a partir de I y IV).
- VIII. Sabemos que en la mesa se utiliza la sal, que las personas se la pasan unas a otras, etc. (conocimientos compartidos).
- IX. Al aludir a la satisfacción de una condición preparatoria para las peticiones, supongo que mi interlocutor quiere indicarme las condiciones de obediencia de una petición (inferencia a partir de VII y VIII).
- X. En ausencia de ninguna otra finalidad ilocutiva plausible, el emisor está probablemente pidiéndome que le pase la sal (inferencia a partir de V y IX).

Con su hipótesis realizativa afirma que todo enunciado está dotado de un acto realizativo abstracto, el cual puede ser o no elidido; dicho de otra forma, Searle piensa que la fuerza ilocutiva de un acto de habla forma parte del significado semántico y de su estructura sintáctica. Así pues, habla de actos ilocutivos, los cuales cumplen una serie de condiciones: de contenido proposicional, es decir, las características significativas; preparatorias, que son obligatorias para que tenga sentido emitir el acto; de sinceridad, el hablante desea sinceramente que el interlocutor participe; y esenciales, que definen, por ejemplo, una petición como tal y no como otro acto.

Este autor, basándose en Austin, elabora una división de los diferentes tipos de actos de habla existentes que servirá como referente para estudios y clasificaciones posteriores. Distingue cinco tipos:

- Asertivos o representativos, como “afirmar” o “asegurar”, en los que el hablante se compromete con la verdad que expresa dicho enunciado.

- Directivos o impositivos, sería el caso de “invitar”, “rogar”, “ordenar”, con los que el hablante intenta que el oyente realice una acción futura.
- Comisivos, como “prometer” u “ofrecer”, en este caso el hablante crea un compromiso con una acción futura.
- Expresivos, como “alabar” o “agradecer” con los que el hablante muestra una reacción personal ante una acción ya realizada.
- Declarativos, como “bautizar” o “jurar”, con los que el hablante relaciona el contenido proposicional y la realidad cuando emite el enunciado.

3.3. TEORÍAS SOBRE LA CORTESÍA

El origen de la palabra cortesía lo encontramos en la vida de la corte, en la que los cortesanos seguían una serie de pautas sociales que les distinguía del pueblo llano. Esta definición ha evolucionado enormemente hasta nuestros días, pasando de considerarse un aspecto puramente social a uno estratégico y conversacional. Hoy en día sabemos que la cortesía, vista desde una óptica social, existe en todas las lenguas y culturas, pero que sus diferentes manifestaciones dependen de las creencias, valores y presupuestos, es decir, de las convenciones socioculturales que éstas tengan, como afirma Haverkate (1994: 12); uno de los estudiosos que mejor han tratado este tema:

Aunque la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, es sabido que existe una serie de diferencias interculturales en lo que no sólo respecta a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica.

Un ejemplo clásico es la diferencia entre las culturas orientales, concretamente la japonesa, y las occidentales. En las primeras existe una jerarquía muy rígida que no permite a sus hablantes utilizar diferentes estrategias en el uso, por ejemplo, de las fórmulas de tratamiento (*tú-usted*), mientras que los occidentales, por el contrario, somos más flexibles y las opciones estratégicas para la elección de una u otra fórmula son mayores.

La definición que da Fraser de la cortesía, recogida por Haverkate (1994: 16), es muy interesante. Para él la cortesía verbal hace referencia a, lo que denomina, “contrato conversacional”, es decir, los derechos y obligaciones mutuas de las personas que traban una conversación:

Dada la noción del contrato conversacional, podemos decir que una locución es cortés en el sentido de que el hablante, a juicio del oyente, no ha violado los derechos u obligaciones vigentes en ese momento en que la profiere.

Por supuesto, debemos tener en cuenta que la cortesía afecta a la interacción verbal, no al contenido proposicional del mensaje. Es decir, un hablante que no tuviera en cuenta las normas de cortesía podría ser más o menos cortés o crear errores pragmáticos o con su enunciación, pero lingüísticamente el mensaje sería recibido y decodificado por el oyente.

Otro de los autores fundacionales de la teoría pragmática que conviene recordar aquí es Grice, quien, en los años 60, teoriza sobre el principio de cooperación (todos los hablantes presuponemos que nuestro interlocutor va a cooperar en el acto comunicativo a través del cumplimiento de una serie de máximas), con el que se intenta asegurar una transmisión de información eficaz. Se le conoce, fundamentalmente, por haber establecido las máximas que rigen toda conversación y que son las siguientes:

- La de cantidad, con la que se especifica que el hablante no debe dar ni más ni menos información de la solicitada por su interlocutor.
- La de cualidad, el hablante no debe decir nada que crea falso o de lo que no tenga pruebas para comprobar su veracidad.
- La de relación, los hablantes deben ser relevantes en sus conversaciones.
- La de modalidad, el hablante no debe crear ambigüedades, debe ser ordenado en su exposición.

Cuando se viola una máxima o no se sigue el principio de cooperación se crea un proceso inferencial que lleva a una implicatura⁵. De la misma forma que habla de estas máximas, también afirma que hay otras (estéticas, sociales, morales...) como, por ejemplo, “sea cortés” y que, por tanto, como afirma Escandell (1998: 8), el efecto cortés nace de una implicatura.

Es Lakoff (1991), en los años 70, el primero en hablar de dos reglas básicas de adecuación pragmática: “sea claro”, esto es, sea eficaz en la transmisión de la información, y “sea cortés”, es decir, atenúe las posibles tensiones que pueden surgir en una interacción. De esta forma, la segunda regla permite una subdivisión: “no se imponga”, “ofrezca opciones” y “refuerce los lazos de camaradería”. La primera

⁵ Ernesto Martín Peris en su *Diccionario de términos clave* la define: “Se entiende por implicatura una información que el emisor de un mensaje trata de hacer manifiesta a su interlocutor sin expresarla explícitamente”.

subdivisión tiene que ver con evitar o mitigar la imposición sobre el interlocutor a través de diferentes estrategias como las formas indirectas o la petición; por ejemplo, en la sala de espera del médico, donde los interlocutores no tienen confianza, un enunciado podría ser *¿Le importaría, si no es molestia, cerrar la ventana?*; otro ejemplo lo encontraríamos en un piso de estudiantes donde todavía no se conocen demasiado ni tienen pactados los horarios, en este caso podría decirse: *Hay que bajar la basura*. Con “ofrezca opciones”, el interlocutor intenta no crear tensiones si se rechaza la propia opinión, es decir, un enunciado como *¿Te parece bien si tú bajas la basura mientras yo friego los platos?*, serviría para no dañarnos a nosotros mismos si el interlocutor no aceptase la opción que le damos, ya que con este enunciado dejamos abierta otra posibilidad. La última se utiliza cuando ya existe una familiaridad con el interlocutor y nuestra intención es estrecharla más a través de estrategias como mostrar interés por el interlocutor, ponernos en su lugar, etc. (como, por ejemplo, cuando en clase la profesora pregunta *¿Hemos hecho hoy los deberes?*).

Leech (1983), una década más tarde, en 1983, propone el principio de cortesía, olvidando así la división en reglas de Lakoff. Para él, la comunicación sirve para mantener o modificar la relación existente entre los interlocutores, y esto se consigue a través del principio regulador de la cortesía, en el cual entran en juego las posiciones sociales de los interlocutores. Por otra parte, también habla de la “cortesía absoluta”, es decir, algunos actos son por naturaleza descorteses como, por ejemplo, el mandato, y otros son corteses, por ejemplo, un ofrecimiento.

Este autor crea una relación de coste-beneficio, cuanto mayor es el coste y menor el beneficio para el destinatario, estamos ante un acto más descortés que uno en el que el coste es menor y el beneficio mayor. Teniendo en cuenta esta fórmula, propone la siguiente clasificación:

- a) “acciones que apoyan la cortesía”: como felicitar, saludar, ofrecer...
- b) “acciones prácticamente indiferentes a la cortesía”: afirmar, informar...
- c) “acciones que entran en conflicto con la cortesía”: pedir, preguntar...
- d) “acciones dirigidas frontalmente contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores”: amenazar, acusar...

Lógicamente, estas acciones se pueden interrelacionar, dependiendo siempre del tipo de cortesía, la cual puede ser positiva o negativa: “la *cortesía negativa* consiste en

minimizar la descortesía de las ilocuciones descorteses y la [cortesía] positiva, en maximizar la cortesía de las corteses” (Escandell, 2002: 145).

Brown y Levinson (1987) también harán una distinción entre cortesía positiva y negativa, pero diferente a la de Leech. En primer lugar, éstos parten de la idea de que la sociedad es inherentemente agresiva, la cortesía presupone esta agresividad e intenta minimizarla a través de estrategias para mantener las relaciones sociales. Así pues, estos autores se basan en la “imagen pública” para elaborar su teoría, los hablantes deben intentar no dañar ni amenazar dicha imagen, y para ello se ponen en práctica una serie de estrategias. Diferencian entre dos tipos de imagen: la negativa (no sufrir imposiciones de los otros interlocutores) y la positiva (ser apreciado por los demás). La noción de “imagen” es universal, al igual que sus dos vertientes, lo que varía según la cultura en que nos encontremos son los rasgos que componen cada una de ellas.

Para estos autores, hay una serie de “acciones que amenazan la imagen pública”, las cuales tienden a ser suavizadas por el interlocutor. Para ello existen las siguientes estrategias: abierta y directa; abierta e indirecta, con cortesía positiva; abierta e indirecta, con cortesía negativa; encubierta; y evitar tales acciones. Una estrategia es “abierta”, cuando el interlocutor muestra su intención al destinatario. Si, además, esta estrategia es “directa”, el emisor es claro y conciso como, por ejemplo, en *Pon la mesa*, donde el mayor o menor grado de cortesía lo indica el nivel de amenaza a la imagen pública. La diferencia entre estrategias “directas” e “indirectas” es que estas últimas intentan mitigar el posible daño a dicha imagen. Dentro de las indirectas, podemos distinguir las estrategias en las que se usa cortesía positiva y en las que se usa negativa, con las primeras se intenta crear un ambiente de familiaridad y amistad identificándonos con nuestro interlocutor, de esta forma, el ejemplo anterior podría transformarse en *Tenemos que poner la mesa*. Con aquellas en las que se utiliza la cortesía negativa, el emisor intenta que el destinatario no se vea en la obligación de hacer lo que le pide dándole opciones, uno de los enunciados que ejemplifica estas estrategias es *¿Puedes poner la mesa, por favor?* Por último, con una estrategia “encubierta”, a diferencia de una “abierta”, el interlocutor no expresa claramente su intención, las oraciones impersonales serían un ejemplo, así pues, diríamos *Hay que poner la mesa*.

En la teoría de Sperber y Wilson (1989), existe un único principio, el principio de relevancia, que establece que toda comunicación se presupone relevante. Para estos autores, al contrario que para Grice, no existen máximas cuya violación crea implicaturas; la fuerza ilocutiva depende tanto de la forma lingüística como del contexto,

entendido éste último como “el subconjunto particular de supuestos que el oyente utiliza para la interpretación de un determinado enunciado” (Escandell, 2002). Teniendo esto en cuenta, podemos decir que para Sperber y Wilson la cortesía es un efecto que depende de los supuestos previos que un individuo haya adquirido sobre cuál es el comportamiento adecuado es, por tanto, un tipo particular de efecto contextual, es decir, para saber si un enunciado es cortés o no, el hablante debe saber lo que resulta cortés o descortés en esa cultura.

Tras un repaso de los diferentes autores y teorías sobre la cortesía y los actos de habla, creo oportuno dedicar el siguiente punto a comentar la clasificación de Haverkate (1994) sobre los diferentes actos de habla, pues es en la que me he basado para seleccionar los actos analizados en este trabajo y, como he dicho anteriormente, uno de los estudiosos actuales que mejor han tratado este tema.

3.4. ACTOS DE HABLA CORTESES Y NO CORTESES. PROPUESTA DE HAVERKATE

Centrándonos en autores más actuales, cabe señalar en este apartado a Henk Haverkate (1994), el cual ha dedicado parte de su obra al estudio de los actos de habla en relación con la cortesía verbal, desde una perspectiva pragmalingüística. Éste basa su teoría en los actos de habla de Austin y Searle, las máximas conversacionales de Grice, la cortesía verbal de Leech, el concepto de imagen y de cortesía verbal de Brown y Levinson y la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, que he intentado presentar brevemente en las líneas precedentes. Concretamente, basándose en la clasificación de Searle sobre los actos de habla que señalo en el punto 3.2, Haverkate hace la siguiente distinción entre corteses y no corteses, cuyo esquema presento a continuación:

- Actos corteses:
 - Actos expresivos (agradecer, hacer cumplidos, dar la bienvenida)
 - Actos comisivos (invitar, prometer)

- Actos no corteses:
 - Actos descorteses (insultar)
 - Actos no descorteses:
 - Actos asertivos (aserción)
 - Actos exhortativos:
 - Actos impositivos (ruego, súplica, mandato)
 - Actos no impositivos (consejo, recomendación, instrucción)

En primer lugar, los actos de habla corteses, cuya realización está a disposición de beneficiar intrínsecamente al interlocutor, se clasifican en expresivos y comisivos.

Los primeros tienen como intención “la expresión de un estado psicológico del hablante, causado por un cambio, que atañe al interlocutor o a él personalmente” (Haverkate, 1994: 80). En éstos se incluyen “agradecer”, “felicitar”, “pedir perdón”, “dar el pésame”, “lamentar”, “dar la bienvenida”, que, sintácticamente, se formulan con expresiones como *Te lo agradezco, Felicidades, Perdóneme, Le doy mi más sincero pésame, Lo siento, Bienvenido...* Se distinguen, entre los más frecuentes, “el saludo”, “el cumplido”, “el agradecimiento” y “la disculpa”.

Los actos comisivos, por su parte, tienen como objeto ilocutivo “la expresión de la intención del hablante de realizar, en beneficio del oyente, la acción descrita por el contenido proposicional” (Haverkate, 1994: 106). Éstos, a diferencia de los primeros, se refieren a una situación futura y sus componente prototípicos son “la promesa” y “la invitación”. Estos actos deben cumplir unas condiciones previas: la de habilidad, la de aceptabilidad y la de razonabilidad. La primera hace referencia a la capacidad del hablante de efectuar el acto prometido (*Yo podría hacer esto por usted, Puedo ayudarte*); la condición de aceptabilidad concierne al beneficio del oyente, es decir, el oyente quiere que el hablante cumpla el acto prometido (*¿Quiere que le ayude?, ¿Apago la luz?, ¿Cierro la ventana?*); la condición de racionalidad tiene que ver con los motivos que tiene el hablante para efectuar el acto comisivo (*Sería mejor que lo hiciera yo; Necesitas mi ayuda, Carlota*).

Por otra parte, en los actos comisivos, además de estas condiciones previas, se distinguen otras tres: la condición esencial, la de sinceridad y la de contenido proposicional. La primera conviene que locuciones expresan convencionalmente actos comisivos (*Te prometo que te traeré los libros, Te devolveré los libros*); la de sinceridad hace referencia a que el hablante debe tener intención de llevar a cabo el acto prometido (*Tengo la intención de prestarte dinero*); y la condición de contenido proposicional determina la estructura léxico-sintáctica de la locución comitiva.

Respecto a las fórmulas lingüísticas utilizadas en los actos comisivos, es mucho más variada que las usadas para los expresivos debido a que la dualidad coste-beneficio de Leech se desequilibra en los primeros, esto es, “partiendo del análisis coste-beneficio, se puede argumentar que no sería racional invertir un esfuerzo especial en un acto cuyo objeto intrínseco es beneficiar al interlocutor” (Haverkate, 1994: 114). Sin embargo, en los comisivos como, por ejemplo, “las invitaciones”, se crea una interacción más compleja, pues “al que acepta una invitación le corresponde restablecer el equilibrio del balance coste-beneficio” (Haverkate, 1994: 115) y por esta razón el emisor debe elegir

entre una lista más extensa de estrategias. Una invitación prototípica sería: *¿Quieres quedarte a cenar? Se está haciendo tarde. Voy a preparar cualquier cosa.* La interrogativa de esta invitación sería el núcleo, después le seguiría la justificación de la invitación y, por último, la indicación por parte del hablante de que no invertirá mucho coste en llevar a cabo la oferta.

Por otra parte, tenemos los actos de habla no corteses, es decir, que no benefician al interlocutor, divididos, a su vez, en actos descorteses y no descorteses. Los primeros muestran una reacción negativa frente al destinatario como, por ejemplo, “insultar”, “amenazar” o “agraviar”, por esto no pueden unirse a la expresión de cortesía y, consecuentemente, no forman parte de este estudio. Los actos no descorteses no muestran ningún tipo de cortesía, pero tampoco lo contrario, es decir, son neutros y los más representativos son “la aserción” y la “exhortación”.

En primer lugar, con “la aserción”, el emisor del acto tiene como intención convencer a su interlocutor de que lo que está expresando corresponde a un estado de cosas real, para ello el hablante debe intentar mitigar lo que está diciendo a través de diferentes estrategias como, por ejemplo, expresar incertidumbre (*Creo que, Pienso que, Me parece que, Puede ser que me equivoque, Si no me engaño*), dar un punto de vista impersonal (*Se comenta que, La gente dice que...*) o no imponerse sobre el destinatario (*En mi opinión, Tienes razón, pero...*). Los actos exhortativos, por su parte, tienen como objeto ilocutivo influir en el destinatario del acto para que realice la acción descrita por el emisor; éstos llevan intrínseca una amenaza a la imagen negativa, ya que cohiben la libertad del destinatario. Dentro de este último tipo de actos de habla existe una subdivisión: impositivos y no impositivos. Aquéllos hacen referencia, principalmente, al “ruego”, “súplica” y “mandato”, con los que el hablante pretende conseguir un beneficio para sí mismo, algunos ejemplos podrían ser *Manolo, ¿quieres limpiar tu habitación?, ¡Manolo, limpia tu habitación!, ¿Vas a limpiar tu habitación, sí o no?, Si no limpias tu habitación ahora mismo, te doy dos bofetadas.* En cambio, al emitir actos no impositivos, el hablante intenta que el favorecido sea el oyente, en este caso los actos prototípicos son el “consejo”, la “recomendación” y la “instrucción” como, por ejemplo, *Te aconsejaría que terminaras los estudios, Lo mejor es que termines los estudios, Yo si fuera tú, terminaría los estudios.*

3.5. LA CORTESÍA EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

Hoy en día, en la enseñanza de lenguas extranjeras, el estudio de la pragmática es indispensable para conseguir una enseñanza comunicativa, es decir, conocer los factores que determinan la comunicación como, por ejemplo, la relación entre los participantes de la conversación, su intención, la situación comunicativa o el contexto cultural.

La cortesía es uno de los aspectos donde mejor se ejemplifica la diversidad cultural como bien demuestra la definición de Sperber y Wilson, que hemos comentado anteriormente, en la que la cortesía está íntimamente relacionada con las presuposiciones de cada cultura sobre lo que es cortés y lo que no. Este fenómeno se basa en reglas, normas y principios cuyo conocimiento y aprendizaje llevarán al alumno de una lengua extranjera a no cometer errores sociopragmáticos.

Las estrategias utilizadas en una cultura para no amenazar la imagen de nuestro interlocutor son importantes si queremos mantener una actitud cordial con él. Por ejemplo, a través de la siguiente actividad, podemos estudiar en clase las diferentes estrategias que pueden utilizarse para no amenazar la imagen de nuestro interlocutor. Para ello, tendremos que ver las estructuras lingüísticas utilizadas, en este caso concreto, en las diferentes partes del acto de habla de “invitar”. Creamos un juego de rol en clase donde los estudiantes tienen las siguientes instrucciones:

- a) El alumno A llama a B todos los días para invitarle a diferentes actividades como, por ejemplo, tomar café, ir al cine, ir a comer o ir a la playa, pero de manera insistente.
- b) Al principio B quedaba con él, pero ahora piensa que es demasiado pesado y no quiere aceptar todas esas invitaciones, aunque quiere seguir siendo su amigo.

Con este ejemplo he querido poner en evidencia la importancia del estudio de la cortesía y sus diferentes normas y estrategias en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues su aprendizaje evitará en nuestros alumnos algunos choques culturales a los que se ven expuestos cuando van a un país extranjero donde se habla la lengua que están estudiando.

Después de exponer el porqué de la importancia de este fenómeno en la enseñanza de E/LE, creo oportuno comentar algunos de los estudios que se han hecho en este campo para, de esta manera, poder corroborar tal importancia, viendo las obras que se han editado recientemente sobre este tema y que incluyo en la bibliografía. Debemos

tener en cuenta que la pragmática es una disciplina que surge en la segunda mitad del siglo XX y que, por tanto, los estudios sobre la cortesía verbal son relativamente recientes. De hecho, como podemos observar si echamos un vistazo a la bibliografía, los nombres de autores, libros y artículos sobre este tema son muy numerosos, pues estamos ante un fenómeno que, en estos últimos años, ha alcanzado un interés particular por parte de los estudiosos.

Respecto a las obras citadas en el punto 8., primeramente, quiero señalar el artículo de Escandell (2004) “Aportaciones de la Pragmática”, incluido en el *Vademécum para la formación de profesores* (obra esencial para el estudio de E/LE), en el que encontramos un espacio dedicado a la relación entre cortesía y actos de habla, ya que fue la lectura de éste lo que me llevó a decidir el tema de este trabajo. Otra obra muy interesante es la de Diana Bravo y Antonio Briz (2004) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, en la que se recogen artículos de diferentes autores sobre aspectos generales como, por ejemplo, qué es la cortesía y artículos sobre este fenómeno en diferentes países hispanoamericanos y en internet. Además, Diana Bravo es la directora de EDICE (Estudios del Discurso de Cortesía en Español), que, desde la red, intenta divulgar las últimas investigaciones en este campo. La obra más reciente que he incluido como bibliografía de referencia en este trabajo es la de Salvador Pons (2005), *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, en la que tenemos un pequeño análisis sobre algunos aspectos de cortesía en cuatro manuales de E/LE, tres de los cuales coinciden con los que analizo en el apartado 5. (*Prisma, Gente, Avance*).

En cuanto al análisis de manuales, cabe citar, en primer lugar, las tesis doctorales de Ernesto Martín (1996), *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE* y de Horacio Miranda (2000), *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*, las cuales me han servido, principalmente, para ver cómo se analizan manuales, aunque realmente la forma de tratar este tipo de obras no sea exactamente la que yo he utilizado en este trabajo. Por otra parte, Consuelo García (2003) resume, en su artículo “Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE”, su memoria de máster titulada de la misma manera. En el artículo de Sara Bani y Almudena Nevado (2004) “Aproximación a la cortesía verbal en los manuales de E/LE”, se tratan diferentes aspectos de este fenómeno en algunos manuales y se proponen algunas actividades para mejorar su enseñanza desde un punto de vista sociocultural.

Otro autor muy importante dentro del estudio de este fenómeno y que también es miembro de EDICE es Henk Haverkate, cuyas obras sobre cortesía son numerosas, aunque en este trabajo hemos seguido, principalmente, su libro *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico* (1994). También podemos señalar como un buen estudio sobre este tipo de cortesía la memoria de máster de Javier Domínguez (2001), *La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español*.

Como hemos comentado antes, el estudio de la cortesía en la enseñanza de E/LE es indispensable para no cometer errores sociopragmáticos,. En este sentido, creo oportuno citar la obra de M^a Àngels Oliveras (2002), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, donde, por una parte, se hace un repaso al concepto de competencia comunicativa e intercultural y, por otra, se recogen muchos y diferentes ejemplos de estudiantes extranjeros que narran los choques culturales que han sufrido con algún nativo de español.

Vemos pues, con este breve resumen de las obras que he tenido en cuenta como bibliografía, el creciente auge que están teniendo los estudios y publicaciones sobre este fenómeno.

4.- PRAGMÁTICA E INTERCULTURALIDAD DENTRO DEL *M.R.E.*

Llegados a este punto, creo oportuno hacer un breve recorrido sobre la evolución de la enseñanza de la lengua desde los enfoques estructuralistas de mediados del siglo XX para, de esta manera, ver la concepción que, hoy en día, se tiene de ésta. Estos enfoques estructuralistas enseñaban la lengua sin tener presente la realidad a la que el estudiante tendría que enfrentarse cuando hiciera uso de ella, es decir, fuera de su contexto. No instruían al alumno en interaccionar con la lengua, sino que trataban a ésta como un sistema de signos que el estudiante tenía que aprender y aplicar correctamente, desde el punto de vista gramatical. Con la aparición de enfoques más humanistas y, en particular, con los enfoques comunicativos, esta concepción de la lengua cambia, ese sistema de signos pasa a ser el medio por el cual los hablantes se comunican e interaccionan y, por tanto, deja de estudiarse aisladamente para pasar a formar parte de un complejo más grande.

Como dice Susana Pastor (2004: 155-157), existen tanto factores lingüísticos como extralingüísticos (pedagógicos y socioculturales) en los motivos de este cambio de perspectiva. Respecto a aquéllos, las teorías lingüísticas comienzan a centrarse no sólo en las estructuras lingüísticas, sino también en el concepto de competencia comunicativa. En cuanto a los factores pedagógicos, el profesor deja de ser el centro de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje y pasa a ser un intermediario que ayuda al estudiante, verdadero protagonista del proceso, quien ha de conseguir el aprendizaje de la lengua. Además, los contenidos, que ya no son solamente lingüísticos, comienzan a desarrollarse en función de los objetivos y empieza a cobrar importancia la evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, en lo concerniente a los factores socioculturales, cabe mencionar la conexión económica, política y cultural cada vez mayor entre los países europeos que llevó a promocionar la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos. En este caso, fue el Consejo de Europa el organismo que potenció la enseñanza de idiomas, pues facilitó el diseño de programas de aprendizaje, basándose sobre todo en las necesidades reales de los aprendices de lenguas en el continente.

El contexto, entendido, según Coseriu, como el conjunto de todo lo que, tanto física como culturalmente, rodea al acto de enunciación, y la información pragmática, definida como el conjunto de creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un

hablante, son conceptos esenciales de esta nueva disciplina y, por extensión, de los nuevos enfoques comunicativos (Escandell, 2002: 31-32). Son precisamente conceptos como éstos los que permitirán hablar de la importancia de la cultura en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual derivará, posteriormente, en lo que he definido en el capítulo 2.1. como interculturalidad o, mejor dicho, competencia intercultural.

Así pues, en el ya citado *Marco de Referencia Europeo* (2002: 12), encontramos esa concepción intercultural de la enseñanza que hoy en día forma parte esencial de la enseñanza y aprendizaje de lenguas:

Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura.

Como vemos, ya en su definición, este texto deja clara la postura que toma ante esta nueva realidad mundial y, específicamente en Europa, pues, como ya he mencionado, hoy en día vivimos en un mundo en el que las distancias entre los diferentes países se han estrechado, lo que implica una mayor cercanía entre las diferentes culturas.

El *M.R.E.* recoge las diversas teorías básicas que hoy en día son claves para entender cuál es la óptica de la enseñanza de lenguas. En uno de sus capítulos, “El uso de la lengua y el usuario o alumno”, se centra precisamente en el aspecto que mencionábamos antes como cambio respecto a los métodos estructuralistas, es decir, la lengua en su contexto de uso. Se habla, pues, de una competencia comunicativa. El Consejo de Europa (2002: 46) distingue al menos cuatro ámbitos (personal, público, profesional y educativo) que a su vez se dividen en situaciones que pueden ser definidas en función de los siguientes aspectos:

- a) El lugar y los momentos en que ocurren.
- b) Las instituciones u organizaciones: la estructura y los procedimientos de los que controlan gran parte de lo que normalmente puede ocurrir.
- c) Las personas implicadas, sobre todo según la relevancia de sus papeles sociales en relación con el usuario o alumno; los objetos (animados e inanimados) del entorno; los acontecimientos que tienen lugar.
- d) Las intervenciones realizadas por las personas implicadas.

- e) Los textos que se encuentran dentro de esa situación.

Es decir, como ya he señalado antes, en esta nueva concepción de la enseñanza de idiomas la lengua se estudia en todas sus dimensiones, no solamente desde un punto de vista gramatical. El hecho de que se tengan en cuenta todas estas situaciones, permite comprobar la importancia que adquiere el contexto en el que se desarrolla un enunciado.

El concepto de competencia ha evolucionado mucho desde que Chomsky hablara por primera vez de la competencia lingüística en 1965, como ya he presentado en el apartado 2.1. Centrándonos en el *M.R.E.*, éste distingue dos tipos de competencias, generales y comunicativas. Las competencias generales se dividen en:

- a) El conocimiento declarativo que incluye el conocimiento del mundo que tienen los hablantes de una lengua, el sociocultural, y la consciencia intercultural de éstos.
- b) Las destrezas y habilidades, es decir, la capacidad de actuar, éstas pueden ser prácticas o interculturales.
- c) La competencia existencial está relacionada con las motivaciones, las actitudes, la personalidad, las creencias, etc. del alumno.
- d) La capacidad de aprender donde se incluyen las estrategias de aprendizaje como, por ejemplo, la reflexión sobre la lengua o las destrezas de estudio.

Por su parte, las competencias comunicativas engloban tres subcompetencias más:

- a) Lingüística, que a su vez se divide en léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.
- b) Sociolingüística, que tiene que ver con la parte social del uso de la lengua, centrándose en los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.
- c) Y pragmática, dentro de la cual se encuentran las competencias discursiva, funcional y organizativa que tienen que ver con la distribución, secuenciación, coherencia, cohesión, etc. de los mensajes.

El concepto de competencia comunicativa que comentaba anteriormente como uno de los cambios en la nueva visión de la enseñanza de lenguas extranjeras, destaca la importancia del contexto en el que se produce la comunicación a la hora de estudiar un idioma. Como afirma Cenoz (2004: 462):

Hoy en día es evidente que los estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras deben aprender a utilizar la lengua en un contexto adecuado, transmitir y comprender intenciones comunicativas, elaborar y comprender textos orales y escritos y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación. El reto actual consiste en que sean capaces de adquirir esas dimensiones de la competencia en varias lenguas y en relación a sus propias necesidades comunicativas.

4.1. EL TRATAMIENTO DE LA CORTESÍA EN EL *M. R. E.*

Vista la distinción entre las diferentes competencias que ofrece el *M.R.E.*, la cortesía, objeto de este estudio, forma parte de la competencia sociocultural y no de la pragmática. Esto se debe a que en este caso prima la definición de Grice, es decir, la cortesía vista como una estrategia a favor de las relaciones sociales. En el *M.R.E.* (2002:113), las normas de cortesía:

Proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del «principio de cooperación» [...] Varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente.

Esta cita nos muestra claramente la óptica de esta obra. La teoría de Grice, basada en el “principio de cooperación” ya expuesto en el punto 3.3., considera la cortesía como un fenómeno en el que no sólo se tienen en consideración las llamadas máximas conversacionales (cantidad, cualidad, relación y modalidad), sino que además entran en juego otras estéticas, morales, sociales... (Escandell, 2002: 138-139).

De todas formas, todas estas competencias comunicativas no están aisladas unas de otras, sino que forman un todo. Vemos, por ejemplo, que la cortesía se relaciona con algunos de los aspectos que el *M.R.E.* incluye dentro de las competencias pragmáticas, me refiero a los turnos de palabras, dentro de la competencia discursiva, ya que las estrategias utilizadas para ceder o robar el turno en ocasiones son también estrategias de cortesía. Ocurre lo mismo con la competencia funcional, donde el entorno cultural es imprescindible para una correcta utilización de los actos de habla.

La clasificación del *M.R.E.* es simplemente una clasificación más de las diferentes subcompetencias de la competencia comunicativa. Concretamente, respecto a la noción de competencia sociolingüística o pragmática, no existe una conformidad a la

hora de definir las ni en los fenómenos que abarcan cada una. La cortesía no pertenece solamente a una competencia sociolingüística, pues en las estrategias utilizadas a la hora de ser o no ser cortés se ponen en funcionamiento procesos pragmáticos como, por ejemplo, la inferencia o la implicatura, aunque es cierto que ésta varía de una cultura a otra y que, por tanto, es parte de la sociedad y de sus costumbres, creencias, presuposiciones y valores.

Ya que existe cierta discrepancia entre competencia sociolingüística y pragmática, según el autor que escojamos, en este trabajo he decidido seguir a Escandell Vidal (1996), pues creo que sus definiciones son muy claras y concisas, y optar por la diferencia entre sociopragmática, que se encarga de estudiar el filtro cultural en la lengua, y pragmalingüística, que se ocupa de los recursos lingüísticos utilizados en cada acto de habla. Para entender mejor la diferencia entre sociopragmática y pragmalingüística, tomaré un ejemplo de Lourdes Miquel (1997): en español cuando se entrega un regalo se espera que nuestro interlocutor lo agradezca y que, incluso, insista en ello (componente sociopragmático) a través de una serie de estructuras lingüísticas como, por ejemplo, *No tendrías que haberte molestado*, *Muchas gracias*, etc. (componente pragmalingüístico).

Grice afirma que, de la misma manera que las máximas conversacionales, las máximas de la cortesía son también universales y, por ende, este fenómeno (Escandell, 2002: 149), pero no es ésta la única teoría al respecto. Como vemos en la cita anterior, la cortesía no se ve como un fenómeno universal, sino como un conjunto de normas que cambian según la cultura. Esta visión no universal forma parte de la teoría de Brown y Levinson. Además, también encontramos en el *M.R.E* la distinción entre cortesía positiva (deseo de ser apreciado por los demás) y negativa (no sufrir imposiciones por parte de otros interlocutores) de estos autores. El *M.R.E* (2002: 104) distingue los siguientes ítems según el tipo de cortesía:

- | | |
|---------------------|--|
| Cortesía «positiva» | <ul style="list-style-type: none">• Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.• Compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc.• Expresar admiración, afecto, gratitud, etc.• Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc. |
| Cortesía «negativa» | <ul style="list-style-type: none">• Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.).• Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.).• Utilizar enunciados evasivos (por ejemplo: «Creo que...», preguntas cortas de confirmación, etc.).• Uso apropiado de «por favor», «gracias», etc. |

Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía)	<ul style="list-style-type: none"> • Brusquedad, franqueza. • Expresión de desprecio, antipatía. • Queja fuerte y reprimenda. • Descarga de ira, impaciencia. • Afirmación de la superioridad.
--	---

El *M.R.E.* especifica en el cuadro de niveles los diferentes contenidos que debe ir aprendiendo el alumno progresivamente para conseguir una buena competencia sociolingüística. De esta manera, respecto a la adecuación sociolingüística y, concretamente, respecto a la cortesía, el *M.R.E.* (2002: 116) propone la siguiente progresión en diferentes niveles, los cuales detallaré en el apartado 5.1.:

- A1** Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: "por favor", "gracias", "lo siento", etc.
- A2** Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
- B1** Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.
- B2** Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
- C1** Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
- C2** Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.

Como podemos observar en la gradación anterior, en el paso del nivel A2 al B1 hay un punto de inflexión, ya que el alumno, llegado a esta etapa, debe ser “consciente” para poder desenvolverse “adecuadamente”. Así pues, esta progresión se adecua a la de M^a Pilar López García (2002: 14) que he comentado en el punto 2.3., en la que se diferencia una etapa de generalización y estereotipación de otra de reflexión y empatía hacia la nueva cultura. Como vemos aquí, el nivel B1 haría referencia a ese punto de reflexión que supone el paso hacia la aceptación de la nueva sociedad.

A lo largo de todos estos apartados, he intentado exponer la importancia de la cultura en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, centrándome en la cortesía como uno de los aspectos donde mejor se puede observar esta relación entre lengua y cultura. Como he intentado demostrar al ver la inclusión de este fenómeno en el *M.R.E.* (texto que hemos considerado clave porque recoge las tendencias actuales de la

enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas), la cortesía tiene, hoy en día, una cierta importancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y su estudio es obligatorio para los alumnos de cualquier idioma, incluyéndola a través de una progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el siguiente apartado, analizaré algunos manuales de E/LE para comprobar cómo tratan este aspecto en sus programas y si esa progresión de la que habla el *M.R.E.* se tiene en cuenta.

5. ANÁLISIS DE LOS MANUALES

En el presente capítulo voy a realizar el análisis de algunos actos de habla en diferentes manuales de E/LE para comprobar la importancia de la unión entre lengua y cultura que he venido comentado hasta ahora y, concretamente, el fenómeno de la cortesía vista como estrategia que puede ayudar a evitar malentendidos culturales. Para ello, expondré en los siguientes puntos los criterios que he tenido en cuenta para elegir el corpus, la metodología seguida en esta parte práctica del trabajo y el análisis de los cinco actos de habla en cada uno de los manuales seleccionados, haciendo una breve descripción de cada uno de éstos.

5.1. CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DEL CORPUS

Los manuales seleccionados para este análisis han sido *Prisma*, *Gente*, *Avance* y *Sueña*, cuya referencia completa está en el apartado 8, titulado “Bibliografía”. Para la elección de éstos he tenido en cuenta, como primer criterio, que todos ellos abarquen desde los niveles iniciales hasta los superiores. Siguiendo las denominaciones del *M.R.E*, el proceso de enseñanza-aprendizaje se divide en las siguientes etapas:

Usuario básico (A)	Acceso (A1)
	Plataforma (A2)
Usuario independiente (B)	Umbral (B1)
	Avanzado (B2)
Usuario competente (C)	Dominio operativo eficaz (C1)
	Maestría (C2)

Concretamente, en este análisis solamente he escogido manuales que engloben desde el A1 hasta el B2 incluido, ya que la escasez de publicaciones para los niveles C1 y C2, es decir, “dominio operativo eficaz” y “maestría”, dificultaba la selección del corpus.

El hecho de que estos dos últimos no estén incluidos, creo que no impide conseguir el objetivo de comprobar si en los manuales de español como lengua extranjera existe una progresión en la enseñanza-aprendizaje de la competencia

pragmática, pues a través del análisis de las cuatro primeras etapas podemos conseguir una visión global de la supuesta gradación pragmática existente en éstos. Además, el análisis de las fases “umbral” y “avanzado” (B1 y B2, respectivamente) nos da la oportunidad de estudiar cómo se presenta la cortesía en los niveles avanzados, pues, como hemos visto en la introducción, es a partir de éstos cuando el alumno comienza su etapa de reflexión hacia la nueva lengua-cultura.

Por otra parte, otra de las razones para la elección de los manuales es que sean definidos por los autores como métodos que siguen las tendencias metodológicas actuales, es decir, comunicativas. Cabe mencionar que, como veremos en el punto 5.3, esto no significa que exista unanimidad a la hora de presentar las actividades y las muestras de habla, sino que el objetivo principal que se persigue es que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa, aunque los caminos para llegar a tal fin sean diferentes.

Por último, puesto que existen ya desde los años ochenta manuales que cumplen los dos criterios anteriores, he tenido en cuenta el año de publicación, es decir, que las publicaciones no superen los diez años para, de esta forma, limitar el campo de elección a materiales didácticos que constaran de varios volúmenes correspondientes a los distintos niveles, para poder ver la progresión, y que pudieran recoger las últimas tendencias en la enseñanza de E/LE.

5.2. METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS

Hablar de la metodología y análisis de manuales obliga a hacer referencia directa a la tesis doctoral de Ernesto Martín Peris, *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE* (1996), cuya lectura me ha servido para reflexionar sobre cómo estructurar este apartado.

En primer lugar, creo necesario diferenciar método de manual, pues un uso incorrecto de estos términos puede crear confusiones. En este trabajo he optado por la definición de Martín Peris (1996: 8) que define manual como “juego completo de materiales que, publicados en uno o varios soportes físicos (impreso, sonoro, informático, visual, audiovisual...), forman un conjunto didáctico que se comercializa como un único paquete”. Este concepto, muchas veces, aparece sustituido por el de método, esto se debe a que, anteriormente, los manuales partían de un método o escuela concretos. Como veremos en las definiciones de los libros, hoy en día las bases para

elaborar un manual no atañen a un único método, sino que, por el contrario, los autores señalan en sus introducciones de los libros de texto que, para la realización de éste, han optado por una visión ecléctica en la que han unido diferentes tendencias metodológicas.

En el análisis del corpus he tenido en cuenta tanto el libro del alumno como el del profesor, pues en ocasiones las explicaciones respecto a los contenidos que ofrecen los ejemplares para el docente proporcionan mayor información. Por otra parte, no sólo he prestado atención al soporte escrito, sino que también han sido objeto de este análisis las cintas auditivas que forman parte de cada manual, pues son muestras de lengua orales en las que factores como, por ejemplo, la entonación, son una parte esencial que ayuda a contextualizar las actividades.

Los dos primeros apartados, “Descripción” y “Contextualización de las actividades”, están relacionados entre sí. En el primero, realizo una breve descripción del método seguido por los autores de cada manual, el año de publicación y cómo está estructurado su programa. Mientras que, en el segundo, comento cuál es la tipología de actividades que utiliza cada uno, cuyo tratamiento tiene mucho que ver con el método que hayan decidido seguir los autores.

El apartado “Aspectos de interculturalidad” tiene como objetivo hacer un recorrido por todos los niveles del manual para comprobar si existe una progresión respecto a la competencia sociopragmática que he comentado anteriormente. Concretamente, teniendo en cuenta las etapas de López García (2002) que he enunciado en el punto 2.3., comprobaremos de qué forma los manuales hacen reflexionar al alumno sobre la nueva cultura, intentando desmentir los estereotipos previos al proceso de aprendizaje o aquellos que pueden formarse durante éste.

Respecto a los actos de habla analizados (“Aconsejar”, “Invitar”, “Dar órdenes”, “Hacer cumplidos” y “Expresar acuerdo y desacuerdo”), comprobaré en el apartado “Información pragmática en algunos actos de habla”, si en los manuales que he elegido para comparar su tratamiento (y que especifico en el capítulo siguiente), existe información pragmática, tanto pragmalingüística como sociopragmática, en su explicación. Como ejemplo, tomamos el acto cortés comisivo “invitar”, en el que se usa la cortesía positiva. Este acto en concreto tiene una estructura más complicada que otros actos corteses como, por ejemplo, “dar la bienvenida” o “saludar”, porque la interacción entre los interlocutores es más compleja debido a que, entre otras cosas, el acto de “invitar” puede desarrollarse de diferentes maneras, esto es, aceptando o rechazando la

invitación, por tanto los interlocutores tendrán que conocer una serie de estrategias de cortesía para no dañar la imagen del otro.

Centrándome en la cortesía, analizaré algunos actos de habla para comprobar cómo viene tratado en los diferentes manuales, en qué niveles aparece, si existe una progresión según se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje y si su aparición en el manual va acompañada de una explicación pragmática o sociocultural.

Por otra parte, para explicar algunos aspectos gramaticales que sirven para expresar cortesía tomaré como gramática de referencia la *Gramática comunicativa* de Francisco Matte Bon (1992), pues ésta es “una gramática que sitúa a los interlocutores y la interacción que existe entre ellos en el centro del análisis” (1992: VII), es decir, se tiene en cuenta el momento de la enunciación y, por tanto, el contexto que envuelve a ese momento, esto es, se analiza la lengua en uso.

Teniendo en cuenta estos resultados, analizaré si los manuales objeto de este estudio siguen o no lo dicho en el *M.R.E* sobre la cortesía, tal como hemos visto en el punto 4.1.

A partir de aquí, enumeraré propuestas didácticas que ayuden a los alumnos a conocer las diferentes estrategias de cortesía utilizadas en español en algunos de los actos de habla analizados, pues como ya he dicho anteriormente, la cortesía es un fenómeno universal, pero sus estrategias varían según la cultura en que nos encontremos.

5.3. ACTOS DE HABLA ANALIZADOS

La clasificación de Haverkate (1994) expuesta en el punto 3.4 ha sido el punto de referencia para la elección de los actos de habla analizados en este trabajo.

- Actos corteses:
 - Actos expresivos (agradecer, hacer cumplidos, dar la bienvenida)
 - Actos comisivos (invitar, prometer)

- Actos no corteses:
 - Actos descorteses (insultar)
 - Actos no descorteses:
 - Actos asertivos (aserción)
 - Actos exhortativos:
 - Actos impositivos (ruego, súplica, mandato)
 - Actos no impositivos (consejo, recomendación, instrucción)

He optado por escoger un acto de habla perteneciente a cada grupo, excepto aquellos pertenecientes a los actos de habla no corteses descorteses, pues, como dijimos en el punto 3.4., éstos no pueden unirse a la definición de cortesía, ya que crean una reacción negativa en el destinatario⁶. Concretamente, los actos elegidos, que pasaré a explicar a continuación de manera independiente, son:

- a) “Aconsejar”: acto no cortés, no descortés, exhortativo, no impositivo.
- b) “Invitar”: acto cortés, comisivo.
- c) “Dar órdenes”: acto no cortés, no descortés, exhortativo, impositivo.
- d) “Hacer cumplidos”: acto cortés, expresivo.
- e) “Expresar acuerdo o desacuerdo”: acto no cortés, no descortés, asertivo.

a) “Aconsejar”

Clasificado por Haverkate (1994) como acto no cortés, no descortés, exhortativo, no impositivo. La enunciación de este acto crea una amenaza a la imagen negativa del interlocutor, puesto que el emisor intenta que aquél realice lo que éste propone. Así pues, el interlocutor debe utilizar una serie de estrategias de cortesía para evitar esta amenaza o, como, mínimo, para mitigarla como, por ejemplo, ponerse en el lugar de su interlocutor, dándole diferentes opciones, hablando de una manera más general sin involucrarse en su consejo, pues quizá éste vaya en contra de la opinión de su interlocutor... Estas estrategias las definiré más detalladamente en el acto “dar órdenes”, con el fin de no repetirlas.

b) “Invitar”

Acto cortés, comisivo, prototípico para comunicar cortesía positiva, pues se propone al oyente algo en beneficio de éste. Respecto a la invitación, cabe señalar que su estructura es más compleja que la de los actos corteses expresivos, ya que en ella entran en juego diferentes subactos que pueden amenazar la imagen del interlocutor.

En primer lugar, cuando en español se hace una invitación a un interlocutor esperamos que éste, si no tiene suficiente confianza, rechace nuestra primera oferta, pues el interlocutor sabe que esa invitación puede ocasionar alguna molestia a su

⁶ Cabe mencionar a este respecto que en la cultura española no siempre el insulto es signo de amenaza. De hecho, cuando existe una relación de familiaridad estrecha es común, en un registro coloquial y un lenguaje juvenil, insultarse mutuamente y decir “tacos”.

emisor, aunque también sabe que la invitación se propondrá al menos una segunda vez. A partir de aquí se crea una negociación entre emisor-destinatario para que éste último acepte la propuesta.

Si el emisor realiza la invitación simplemente por un motivo social, es decir, “insinceridad comitiva”, seguramente esta negociación no sea tan insistente por su parte. En cambio, si de verdad quiere llevarla a cabo se alargará más, intentando convencer a su interlocutor para que la acepte, utilizando diferentes estrategias como, por ejemplo, convencer al destinatario de que la invitación no supone un esfuerzo para el emisor.

Finalmente, el destinatario puede aceptarla o rechazarla. Si la rechaza, el destinatario tendrá que tener en cuenta otra serie de estrategias, dependiendo de la implicación que tenga respecto al emisor, así pues, podrá dar alguna justificación de por qué no puede, excusarse, agradecer la invitación o lamentar no poder aceptarla (*Lo siento muchísimo, pero es que...; Me encantaría, pero no tengo tiempo...*). El hecho de que la contestación a la invitación sea un simple *Sí* o *No* hace pensar al emisor de ésta que hay algo que no funciona, es decir, que existe algún problema con su interlocutor, pues estos monosílabos expresan una respuesta demasiado tajante que puede llevar a implicaturas como, por ejemplo, que el interlocutor está enfadado con el emisor.

Existe también en este acto la estrategia de la “invitación exhortativa” a través de la cual se utiliza el imperativo para que el oyente acceda a la invitación, en español esta estrategia se acentúa repitiendo el imperativo (*Pase, pase*), aunque este recurso también funciona como concesión de permiso.

A este propósito, Lourdes Miquel (2004: 520) habla sobre las creencias, las actuaciones y las presuposiciones que tenemos los hablantes de la cultura española (peninsular) que nos llevan a comportarnos de una manera determinada. En concreto, respecto a la invitación, dice “que negarse a aceptar propuestas o invitaciones es difícil, por lo que las negaciones en español se acompañarán siempre de justificaciones... que la insistencia no es pesada sino un modo de manifestar interés por el interlocutor (de ahí que nos permitamos insistir ante primeras negativas en los ofrecimientos, insistamos en la concesión de permiso o al elogiar a alguien)”, creencia que también sirve como explicación para el acto de habla de hacer cumplidos.

c) “Dar órdenes”

Acto no cortés, no descortés, exhortativo, impositivo. Cuando se piensa en dar órdenes, la primera estructura gramatical que nos viene a la mente es el imperativo, pero sabemos que no es la única estructura, ya que, de hecho, éste se utiliza en relaciones de familiaridad muy estrecha, cuando las relaciones sociales están muy marcadas (tipo vendedor-cliente: *Póngame dos kilos de plátanos*⁷) o bien acompañado de expresiones más corteses como, por ejemplo, *Abra la puerta, por favor*. Algunos de los recursos lingüísticos que podemos utilizar para dar órdenes son, como señala Mendizábal de la Cruz (1996: 260-261), las formas verbales flexivas en presente o futuro de indicativo (*Tú te vas ahora mismo*), el presente de subjuntivo precedido por la partícula *que* (*Que te calles*), el infinitivo (*A dormir*), el gerundio, aunque menos usado (*Andando*), el vocativo (*Luis*), formas adverbiales (*Allí*), sustantivos impresionistas (*Luces, cámara, acción*) o los pronombres. Por otra parte, elementos extralingüísticos como los gestos o la entonación también forman parte decisiva en este acto de habla.

Otros recursos señalados por Haverkate (1994) son las oraciones interrogativas, en este caso el mandato se fundiría con el ruego, pues en una expresión como *¿Me da un paquete de chicles?* existe un significado explícito (la interrogación) y otro implícito (el ruego)⁸. Así pues, uno de los aspectos más importantes en los actos exhortativos son los actos de habla directos e indirectos; siguiendo a este autor (1994: 156-157), la distinción entre estos debe basarse en criterios lingüísticos y pragmáticos, esto es, tener en cuenta la estructura proposicional y la interpretación de los actos de habla. De esta manera, un enunciado como *¿Quiere usted apartar su coche?* sería tan directo como *Aparte usted su coche*, pues los dos explicitan quién es el interlocutor y cuál es el acto pedido. De esta forma, podemos decir que existe

⁷ Matte Bon, en el primer tomo de su *Gramática comunicativa* (1992: 92), a propósito de estas relaciones dice que “el empleo de un 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... a pesar del empleo de *Por favor*. Sin embargo, el mismo enunciado dicho después de que el camarero se haya puesto en disposición de recibir órdenes, o después de que se haya creado esta situación y actitud mediante otro pedido, parece perfectamente normal *¿Qué va a tomar?/ Póngame una cerveza.*”

⁸ Como vemos, estos dos actos de habla, mandato y ruego, pueden relacionarse y formar parte uno de otro, aunque los contextos que los propician son diferentes; según Haverkate (1994: 150-151), los del mandato son los siguientes: el hablante tiene poder sobre el oyente física o socialmente, el hablante está emocionado o disgustado por el comportamiento del oyente, hay circunstancias externas a la interacción que requieren que el oyente reaccione inmediatamente a la exhortación. Mientras que los del ruego son: el hablante también tiene poder sobre el oyente, pero no lo manifiesta; y no existe entre éstos relación social jerárquica.

una estrategia de exhortación indirecta, por ejemplo, para el enunciado *¿Has echado la carta al correo ya?* una posible respuesta sería *No te preocupes; lo haré ahora mismo* y no un simple *No*, pues implícitamente se está diciendo al interlocutor que debe echarla. La escala que propone este autor (1994: 159), desde los actos de habla directos hasta los indirectos, la ejemplifica con los siguientes enunciados:

- a) *Aparte usted su coche, ¿Quiere usted apartar su coche? y ¿Puedes apartar el coche?* son actos de habla directos porque se especifica el acto exhortativo completo (“apartar el coche”).
- b) En *Quisiera que se encendiera la luz y Hace falta encender la luz* se describe el acto exhortado (“encender la luz”), pero no se especifica el interlocutor, es decir, son oraciones impersonales.
- c) *¿Está cerrada la puerta? y ¿Hay sal en la mesa?* no explicitan el acto (“cerrar la puerta” y “traer la sal de la cocina”), sólo el objeto del mismo.
- d) *Hace un frío tremendo aquí* constituye un acto de habla indirecto, si se toma como un ruego de encender la calefacción, porque no se especifica el acto exhortativo.

La deixis también se utiliza como estrategia de cortesía en los actos exhortativos, por ejemplo, con la primera persona del plural (nosotros) creamos una estrategia desfocalizadora (*Y ahora vamos a acostarnos tranquilamente*, dicho, por ejemplo, a un niño, cuando el que se va a acostar sólo es él).

Por último, cabe señalar que el “condicional de cortesía” (*¿Podría abrir la ventana?*) y el “imperfecto de cortesía” (*Quería un kilo de manzanas*), llamados por Haverkate “de mitigación” son otras dos estrategias utilizadas para reducir la posible amenaza a la imagen de nuestro interlocutor que provoca la exhortación.

d) “Hacer cumplidos”

Este tipo de acto cortés, expresivo refuerza la cara positiva del interlocutor y “sirve para resaltar el componente social de la interacción verbal” (Haverkate, 1994: 82).

Su estructura es más simple que la de la “invitación”, pero también existe una serie de estrategias que un hablante español tiene fijadas en una situación de este tipo. Cuando se hace un cumplido, el destinatario de éste normalmente le quitará importancia, por ejemplo, si una amiga le dice a otra *¡Qué falda tan bonita!*

Seguramente la respuesta no sea *Ya, por eso me la he comprado*, sino que la amiga dará alguna explicación o reducirá ese cumplido con respuestas como *¿Sí?, ¿te gusta? Pues la vi en un centro comercial...* o *¿Sí? Pues cuando quieras te la dejo*. El hecho de que se dé como respuesta un monosílabo o un simple *Gracias* puede crear en la persona que elogia algún tipo de prejuicio como que está ante una persona engreída.

Por otra parte, el cumplido, afirma Haverkate (1994, 88), puede servir como estrategia de cortesía cuando se tiene intención de introducir a continuación un acto que amenace la cara negativa.

e) “Expresar acuerdo y desacuerdo”

Acto no cortés, no descortés, asertivo. La cortesía asertiva consiste principalmente en atenuar el contenido del mensaje; las posibles estrategias utilizadas en este tipo de actos son bastante más amplias que en los actos corteses y, según Haverkate (1994: 117-147), pueden clasificarse en las siguientes: expresar incertidumbre al formular una opinión divergente, presentar el disentimiento como una conformidad, parcial o enfocar el objeto de la disconformidad desde un punto de vista impersonal.

Respecto a las expresiones lingüísticas utilizadas como estrategias para los actos de habla asertivos, son muy corrientes las oraciones concesivas, pues con ellas hacemos que la contradicción sea más moderada y evitamos, así, discrepancias. También las “locuciones performativas atenuadas”⁹ del tipo *Tengo que aconsejarte que...*, *Quiero invitarle...*, *Puedo darle permiso...* que corresponden a los predicados performativos *Aconsejar*, *Invitar*, *Dar permiso*, respectivamente, sirven como mitigadoras, ya que de esta forma el emisor crea una distancia entre el verbo ilocutivo de la información proposicional como, por ejemplo, en *Podríamos decir que este punto de vista es bastante conservador*.

Existen también fórmulas convencionalizadas como *No quiero interrumpir, pero...*, *Siento tener que molestarte, pero...* donde el interlocutor se disculpa anticipadamente.

En cuanto a las estrategias léxicas, hay tres tipos de predicados cognitivos: epistémicos (*Saber*), doxáticos (*Creer*) y dubitativos (*Dudar*). Los primeros sirven

⁹ Expresión traducida por Haverkate (1994), cuyo original en inglés “hedged performative” fue acuñado por Fraser en 1975.

como estrategia para enfatizar el contenido proposicional, mientras que los segundos se utilizan para atenuarlo a través de expresiones como *Creo que, Pienso que, Me parece que...*, pues de esta forma el emisor evita imponerse a su interlocutor, aunque también encontramos fórmulas convencionalizadas que tienen la misma función que los predicados doxáticos como *En mi (modesta) opinión, Si no me engaño, Puede que me equivoque, pero...* con las que el emisor expresa cortesía positiva, mostrando una actitud modesta hacia el destinatario.

La deixis es una parte esencial en este tipo de actos de habla. Hay tres clases de estrategias deícticas que pueden utilizarse: la primera es la referencia no específica que se manifiesta a través de la pasiva sin agente explícito, el pronombre pseudorreflexivo “se” (*Nunca se está segura de nada*), con el que se crea una generalización para aumentar la fuerza persuasiva; también se puede recurrir a la segunda persona del singular “tú” o el “tú impersonal” para presentar la propia experiencia como problema general, protegiendo, de esta manera, la imagen positiva del hablante y creando cortesía de solidaridad de grupo (Haverkate, 1994); por último, la primera persona del plural “nosotros”, el llamado “plural de modestia” y que Haverkate (1994) denomina “referencia pseudoinclusiva”, se puede utilizar tanto para expresar cortesía positiva expresando modestia y creando la impresión en el oyente de que la opinión del hablante es la misma, como para no asumir una responsabilidad (*Nos hemos equivocado de cura*) con las que el hablante se distancia de lo dicho y evita la impresión de querer imponer su opinión al oyente.

Por último, queda hablar del condicional y su uso como “condicional de cortesía” el cual se debe a la distancia o espacio metafórico que crea el hablante como, por ejemplo, los enunciados *¿Podría abrir la ventana?* o *¿Le importaría pasarme la sal?* que son considerados construcciones más formales, frente a expresiones como *¿Puede abrir la ventana?* o *¿Le importa pasarme la sal?*, aunque éstas también son corteses.

5.4. ANÁLISIS DE *PRISMA*

5.4.1. Descripción.

La elección de este manual se debe a que estamos ante un método reciente, publicado hace menos de cinco años (el nivel A1 en 2002, el A2 y B1 en 2003 y el B2 en 2004) y a que la división en niveles de este manual responde a la del *M.R.E.*, es decir, tiene un libro de texto para cada uno de ellos: *Prisma comienza (A1)*, *Prisma continúa (A2)*, *Prisma progresa (B1)* y *Prisma avanza (B2)*¹⁰. Sus autores son el equipo Prisma.

Reúne diversas tendencias metodológicas “desde una perspectiva comunicativa” y su objetivo es proporcionar al alumno las estrategias y conocimientos imprescindibles para desenvolverse en un contexto de habla hispana. De esta forma, siguiendo estas directrices que tienen en cuenta la lengua en uso, la explotación de las actividades propuestas viene presentada “prestando especial atención al componente cultural y pragmático” y la dinámica de muchas de ellas se realiza en parejas o grupos para desarrollar la interacción, la comunicación y la interculturalidad, aunque también encontramos otras de trabajo individual (2003: 2-3).

El programa se divide en doce unidades. En el índice, cada una de éstas se identifica por las “funciones comunicativas”, “contenidos gramaticales” y “contenidos léxicos” que se explican y se ejercitan en cada unidad a través de diversas y variadas actividades.

5.4.2. Contextualización de las actividades.

Teniendo en cuenta las tendencias metodológicas de este manual, las actividades que aparecen en cada unidad para ejercitar las funciones comunicativas del programa¹¹ aparecen contextualizadas para intentar reflejar unas situaciones reales. De todas formas, debemos tener en cuenta que no siempre se logra este propósito, pues al fin y al

¹⁰ El nivel C1 ha sido publicado en 2005, mientras ultimaba este trabajo.

¹¹ Entendemos por programa la organización de las clases que constituyen un curso de lengua. Es decir, distribuir los objetivos (para qué), contenidos (el qué), las actividades (cómo), la secuenciación (cuándo) y la evaluación.

cabo siempre que damos clases estamos en un aula, es decir, en una realidad ficticia respecto a aquella que encontramos si vamos a un país de habla hispana.

Los autores proponen en todas las unidades una serie de actividades que se realizan, tanto en parejas como en grupos, para conseguir la interacción entre los alumnos creando situaciones en las que deban utilizar las expresiones lingüísticas y los aspectos gramaticales vistos en cada unidad. Para poner un ejemplo, podemos tomar la unidad 12 de *Prisma continúa* (p. 149) en el que las funciones comunicativas que se estudian son “pedir y conceder permiso”, “expresar prohibición”, “dar consejos o recomendaciones”, “dar órdenes o instrucciones”, “expresar deseos o peticiones” e “invitar u ofrecer”. Los contenidos gramaticales son el imperativo y el presente de subjuntivo y los léxicos las tareas domésticas, las normas de convivencia en una familia y el aprendizaje de un idioma.

La unidad crea un contexto en el que un chico extranjero va a vivir con una familia española durante su estancia en España. A partir de aquí, el chico realizará todas esas funciones en diferentes situaciones, por ejemplo, tendrá que pedir permiso para una serie de cosas como mandar un correo electrónico, teniendo en cuenta que todavía no tiene una relación muy estrecha con la familia. El protagonista de la unidad también practica el imperativo dando órdenes al perro de la familia, pide consejo a sus profesores de español para mejorar el idioma y expresa deseos en la fiesta de cumpleaños de la hija pequeña. Por tanto, como ya he comentado anteriormente, en este manual tenemos actividades de todo tipo, tanto de tipo individual, normalmente para fijar la parte gramatical explicada, como para conseguir la interacción entre los estudiantes.

Respecto al material auditivo, el manual intenta crear muestras de lengua reales, aunque la entonación no sea del todo real, pues se adapta al nivel. Un ejemplo puede ser la siguiente actividad que pertenece a la unidad 12 (p. 149) de *Prisma comienza*:

Paula: Mmm, ¡qué bien huele! ¿Qué estás haciendo?

Elena: Nada, preparar unas cosillas, ¿no te acuerdas que hoy vienen Javier y Cristina?

Paula: Anda, es verdad. Te ayudo.

Elena: No, mujer, deja, deja, si ya está.

Paula: Pero qué dices, si está la cocina patas arriba, ¿qué hago?, ¿friego?

Elena: Bueno, si quieres...

5.4.3. Aspectos de interculturalidad.

En los cuatro niveles de este manual están presentes los aspectos culturales. En el primero, *Prisma comienza*, se trata el tema de los estereotipos para romper los prejuicios que puedan tener los alumnos. Concretamente, aparece en la unidad 10 (p. 122) y se utiliza un texto adaptado de *El País semanal* en el que se habla de los españoles por comunidades autónomas. A continuación, se comentan diferentes aspectos de la cultura española como, por ejemplo, qué opinas de los bares en España, crees que los españoles son abiertos, son puntuales...

Lo cierto es que a lo largo del nivel A1 vemos diferentes aspectos socioculturales como, por ejemplo, las costumbres españolas en los horarios y en las comidas, debo decir a este respecto que en ocasiones se generaliza demasiado como, por ejemplo, decir que “la inmensa mayoría de trabajadores viajan en metro y en autobús para ir al trabajo”, pues eso supondría que casi todas las ciudades españolas tienen metro. Otros aspectos culturales tratados en este nivel son los temas de conversación propios de situaciones en las que no se sabe de qué hablar como, por ejemplo:

- a) El tiempo (unidad 7, p. 91), el cual va acompañado de una “información cultural” en el libro del profesor (p. 27) en la que se explica que a los españoles no nos gusta el silencio y que utilizamos este tema para no crear situaciones embarazosas en las que no se sabe de qué hablar.
- b) Las enfermedades (unidad 6, p. 90). En el libro del profesor (p. 26) se explicita que “en España, es habitual entablar conversación con las personas de la sala de espera y comentar por qué se ha ido al médico”.

En este caso, el profesor podría acudir a explicaciones como las que da Lourdes Miquel (2004: 520) para explicar algunas de las creencias de la cultura española que llevan a comportarnos de ese modo como, por ejemplo, “que el dolor se comparte, por lo que explicaremos nuestro problemas de salud ya pasados a quien acaba de contar un problema presente”.

En *Prisma continúa* se trabajan otros contenidos socioculturales como, por ejemplo, la vida nocturna en España (destacando la costumbre del botellón). También se explicita cómo es el saludo en España y cómo es una boda en este país (la despedida de soltero, etc.), a través de un texto adaptado de *El País semanal* (p. 81) que habla sobre los matrimonios entre personas de diferentes culturas y otro del *Diario de Aragón* (p.

82) que explica cómo es una boda gitana (en este caso, creo que tratar el tema de los gitanos puede estar bien, aunque debería exponerse mejor cuál es su situación en España, pues si no, creo que queda demasiado generalizado).

En cuanto al paso del nivel A al B, como he comentado en el punto 5.3.1., vemos una ligera diferencia en el programa del libro del texto. En el índice, las unidades no sólo se definen por las funciones comunicativas, el contenido gramatical y el léxico, sino que se incluye un apartado de contenidos culturales.

En la primera unidad de *Prisma progresa*, nivel B1 según el *M.R.E.*, se tratan los malentendidos culturales, centrándose en fórmulas de cortesía. De hecho, en la actividad 3.3. (p. 17) se definen este tipo de malentendidos a través de una audición de un chico que ha viajado por diversos lugares.

En la actividad 1.3. (p. 12) de esta misma unidad se dan una serie contenidos culturales que los alumnos deben señalar como verdaderos o falsos, los cuales corresponden casi todos a diferentes actos de habla, la mayoría de tipo cortés según la clasificación de Haverkate (1994). Las frases que aparecen en esta actividad son las siguientes:

- a) No se puede regatear el precio de la habitación en un hotel.
- b) Dos amigas cuando se despiden se dan la mano.
- c) Te descalzas para estar en casa.
- d) Cuando te ofrecen algo de comer o beber, no se acepta a la primera.
- e) Si te dan un regalo, no debes abrirlo en el momento.
- f) Cuando te dicen un piropo o te hacen un cumplido, lo agradeces sin más.
- g) Si invitas a tus amigos a cenar, te traen una botella de vino, un postre, algo para picar...
- h) Se pide permiso para fumar.

Debo decir que en esta unidad no se dan muestras de las diferentes expresiones lingüísticas, simplemente se enumeran diferentes actos que expresan cortesía en español y se dice de qué manera se realizan. En mi opinión, este ejercicio podría ser completado explicando en qué culturas es correcto o no hacer esto, pues puede darse el caso de que el grupo de alumnos con el que estemos sea homogéneo o no vean diferencias con su cultura. De esta forma, la actividad servirá no sólo para comparar la cultura española con la del estudiante, sino para conocer otras.

Otro de los ejercicios de esta unidad donde también se da información de tipo sociocultural es el 1.5 (p.13). En este caso las afirmaciones son las siguientes y se trata de rellenar los huecos con diferentes verbos para repasar el presente de indicativo:

- a) La mayoría de los universitarios españoles _____ a trabajar por primera vez al terminar sus estudios.
- b) Muchos españoles _____ a las doce o a la una de la mañana.

- c) A veces, los fumadores españoles _____ cigarrillos a desconocidos por la calle y en los bares.
- d) Si _____ de tu madre porque sales de viaje, normalmente le das solo un beso.
- e) Algunos adolescentes _____ tacos continuamente.
- f) En este país la gente _____ demostrar afecto tocando a los demás.
- g) Algunas personas _____ la costumbre de gritar cuando explican una dirección.
- h) En los bares típicos la gente no _____, sino que se queda en la barra.
- i) El ruido de la calle a altas horas _____ a la gente que no ha salido de marcha ese fin de semana.
- j) Los españoles _____ a quedar mucho en la calle con sus amigos.

La actividad 3.1 (p. 16) comienza con una comprensión lectora del texto “¿Vino de Irán?”, en el que se habla sobre las relaciones entre París y Teherán por culpa del vino. En el libro del profesor (p. 10) se aconseja lo siguiente:

Para realizar con éxito el siguiente ejercicio, conviene que el profesor empiece la actividad poniendo algún ejemplo de un malentendido cultural vivido por él mismo. Proponemos los dos siguientes:

- a) un español invita a comer a su casa a unos ingleses y, de aperitivo, les saca unos percebes y, de segundo, unos calamares en su tinta. Mientras que para los españoles son platos exquisitos, los ingleses reaccionan mostrando “asco”
- b) un japonés en Madrid sugiere a su profesor de español que cuando entre en su casa para darle clase se descalce y este se molesta por estar en España y no tener esa costumbre. Finalmente, acepta de mal grado.

Advertir a los estudiantes que el texto que se presenta a continuación es uno más de los que tratan de malentendidos culturales y evitar así susceptibilidades que aparecen en él. El objetivo es fomentar el debate, que se aborde en clase el tema de la tolerancia cultural y que los estudiantes se comuniquen.

En esta primera unidad no se analiza ningún acto de habla concreto, lo que se intenta es comenzar el curso rompiendo estereotipos y haciendo reflexionar al alumno sobre la interculturalidad. A lo largo del libro aparecen más específicamente los actos de habla, mostrando la estructura de éstos en español y algunas de las expresiones lingüísticas que se utilizan. Un ejemplo de cómo aparecerá la explicación pragmática es el ejercicio 6.1 de la unidad 12 (p. 152) en el que se dice que:

Ofrecer ayuda es fácil, pero no resulta tan sencillo aceptarla o rechazarla de una forma culturalmente adecuada. Si dices directamente en español “sí, gracias” puedes parecer brusco o socialmente incorrecto, igual que si dices “no, gracias”. También se acostumbra a rechazar el primer ofrecimiento, esperando que el interlocutor insista. (p. 152)

Los otros contenidos culturales que encontramos en el nivel B1 hacen referencia, entre otras cosas, a la literatura, a diferencias entre España e Hispanoamérica, al cine, al sistema educativo español, a la publicidad y la moda, etc.

En *Prisma avanza*, es decir, el nivel B2, no se dedica ninguna unidad concreta a los malentendidos culturales, como hemos visto en el nivel anterior. Esto no quiere decir que los temas tratados no intenten acercar al estudiante a la cultura hispana, es decir, desarrollar en el alumno la competencia intercultural, sino que estos temas se refieren más bien a la llamada cultura con mayúsculas, esto es, la literatura, la arquitectura modernista, el cine, la historia de España o el Guggenheim, aunque también se tratan algunos pertenecientes a la cultura con minúsculas como, por ejemplo, los carnavales de Cádiz, la gastronomía española, la familia actual hispanoamericana, el ocio de los jóvenes, la piratería musical, etc.

5.4.4. Información pragmática en algunos actos de habla.

a) “Aconsejar”

La función comunicativa de “pedir y dar consejos” se trata en todos los niveles del manual *Prisma*. En primer lugar, en *Prisma comienza* (A1), esta función aparece en dos unidades diferentes, la 9 (p. 109) y la 10 (p. 117). En la unidad 9, esta función se mezcla con la de obligación, es decir, se une un acto no descortés impositivo con otro no impositivo, así pues las expresiones lingüísticas que propone este manual son las perífrasis de obligación *Tener que + infinitivo*, *Deber que + infinitivo*, *Hay que + infinitivo*, *Poder + infinitivo*, y explica que “para responder negativamente a *Poder + infinitivo* justificando la respuesta usamos formas como *No, es que/porque*”, en este caso creo que esta explicación queda un poco descontextualizada, pues tendría más sentido si estuviéramos hablando de peticiones (*¿Puedes dejarme tu falda?*) más que de consejos.

Como diferencia entre estas, en el libro del alumno se explica que *Tener+que+infinitivo* se utiliza cuando “queremos expresar una obligación inexcusable o recomendar algo enfáticamente”, *Deber+infinitivo* se utiliza cuando “sentimos la obligación, pero no es inexcusable... [y] también para dar consejo”, por último, con *Hay que+infinitivo* “expresamos una obligación impersonal, generalizada”. Éstas aparecerán en el siguiente nivel en la forma verbal del condicional *deberías/ tendrías que/ podrías+infinitivo*, aunque no se da ninguna explicación de la diferencia entre usar el presente o el condicional con estas perífrasis, la cual radica en que con este último el hablante mitiga la posible

amenaza a la cara negativa del interlocutor al alejarse de la información proposicional expuesta y, de esta forma, no imponer su opinión a su interlocutor.

La actividad 2.4 de la unidad 9 (p. 114) sirve para ejercitar esta función comunicativa. En ella tenemos que dar consejos a una persona que quiere ganar mucho dinero en poco tiempo, una que quiere olvidar un amor imposible, otra que quiere aprender bien un idioma y, por último, una que quiere conseguir un buen trabajo. Para ello, el alumno debe utilizar las tres estructuras de obligación anteriores.

Todas las actividades utilizadas para practicar esta función comunicativa se desarrollan en un contexto en el que los interlocutores son personas con una relación de familiaridad, es decir, solamente se tiene en cuenta un contexto informal.

En la unidad 10, se ofrece al alumno un cuadro (p. 120) en el que aparecen expresiones para dar una opinión: *(yo) Creo que, Pienso que, Para mí, (a mí) Me parece que, En mi opinión*. Después, explicita que “para mostrar que estamos de acuerdo solo en parte utilizamos *Pero*” como forma para contrastar opiniones, y da algunos ejemplos como *Sí, claro/Tienes razón/Bueno + pero*. En este caso, estaríamos ante una estrategia de cortesía en la que el hablante, para no dañar la cara negativa del oyente, le da la razón para mitigar el desacuerdo que puede crear su consejo, pero esto no se explica ni en el ejemplar del alumno ni en el del profesor.

En la unidad 12 (p. 141) simplemente se expone como uno de los usos del imperativo el de dar consejos o hacer sugerencias.

En el siguiente nivel, *Prisma continúa* (A2), se propone el condicional, el imperativo y la estructura *Te aconsejo que+subjuntivo* como formas lingüísticas que sirven, entre otros usos, para aconsejar. También se dan a conocer las siguientes expresiones: *Yo que tú, yo en tu lugar, si yo fuera tú, yo+condicional*, dejando claro que se utilizan para ponernos en el lugar de la otra persona, es decir, para crear una relación más estrecha entre hablante y oyente.

En la unidad 3 de *Prisma progresa* (B1), las expresiones para aconsejar ya han aparecido en los dos niveles anteriores, *¿Por qué no...?, ¿Y si...?, Si+presente de indicativo* y el imperativo. Las actividades están contextualizadas utilizando los temas de la salud y el bienestar.

De nuevo, nos encontramos con actividades de tipo informal variadas: dar consejos para cuidar los pies, un texto sobre el “feng shui”¹², una audición, etc. Pero, en este caso, quiero llamar la atención sobre la actividad 3.7 (p. 39), un juego de rol en el que participan tres estudiantes y tienen que seguir las siguientes instrucciones:

- a) Alumno A: tienes una serie de dudas y problemas con respecto a tu estado físico y quieres que te aconsejen tus amigos.
- b) Alumno B: te encanta dar consejos, siempre tienes ideas, aconseja al alumno A y no escuches al alumno C.
- c) Alumno C: te cae muy mal el alumno B; aconseja a tu amigo, el alumno A, negando todos los consejos que le dé el alumno B.

Para ello, el libro señala algunas expresiones posibles para C como *¿Qué dices?*, *No lo escuches*, *No tiene ni idea*, *Escúchame a mí*. En mi opinión, el papel que desempeña C en esta actividad no queda muy bien definido, pues se debería explicar que ese tipo de expresiones pueden dañar la imagen de B, de hecho, una buena explotación de esta actividad podría ser explicar en clase algunas de las estrategias de mitigación para evitar que B se sienta ofendido como, por ejemplo, anticipar un primer acuerdo con B para después proponer su opinión como *Tienes razón, pero...* u *Hombre, a lo mejor a él eso no le conviene mucho...*

En el último nivel, B2, encontramos por fin este acto de habla contextualizado en una situación formal, a través de la sección de una revista “El especialista aconseja”. Se enumeran a continuación las fórmulas lingüísticas para aconsejar, las cuales son una ampliación de las que hemos ido viendo a lo largo de los otros niveles: *Recomendar/sugerir/aconsejar +que +subjuntivo*, *¿Y si+presente de indicativo?*, *Sería/es + recomendable /aconsejable + que+subjuntivo*, *Imperativo*, *Deber/tener que+infinitivo*, *Si yo fuera tú/usted*, *Yo que tu/usted*, coincidiendo todas éstas con las que Matte Bon (1992: 318-319) recoge en su gramática.

De todas formas, en ninguno de los niveles, tanto del ejemplar del alumno como del profesor, se explicita que cuando aconsejamos, puesto que se trata de un acto exhortativo, se puede crear un rechazo o una amenaza a nuestro interlocutor, la cual puede mitigarse a través de estrategias como ponerse en la situación del otro (*Si fuera tú...*), pero también otras como, por ejemplo, la generalización para conseguir así una mayor influencia en el oyente (*Hombre, la gente dice que va muy bien/ Yo conozco gente que lo ha probado y funciona...*)

¹² Técnica china utilizada desde hace más de 4.000 años, basada en dos principios: que somos producto y reflejo de lo que nos rodea, y que todos los lugares y objetos están vivos gracias a una energía vital que se llama “chi”.

b) “Invitar”

Esta función comunicativa aparece por primera vez en la actividad 2.2 de la unidad 9 de *Prisma comienza* (p. 112). Esta actividad se realiza por parejas (cada uno tiene una agenda con una serie de compromisos que tiene que hacer durante la semana) el objetivo es que el alumno A y B consigan quedar un día de la semana para tomar un café. En mi opinión, esta actividad es un primer acercamiento a este acto de habla, pues le falta información de tipo sociopragmática, primero porque ni en el libro del alumno ni en el del profesor se da ninguna explicación de cómo quedar con una persona en español, qué pasos se sigue, qué diferentes estructuras puede tener (si se acepta o si se rechaza) y qué fórmulas lingüísticas se utilizan en cada caso. Además, las agendas de cada alumno son muy parecidas, es decir, sus obligaciones, aunque diferentes, coinciden en día y hora (o parte del día), de tal forma que conseguir una cita no supone mucha dificultad. Para realizar este ejercicio se propone utilizar la perífrasis *Poder+infinitivo*, y como justificación si la respuesta es negativa *No, es que/No, no puedo porque*.

Otras de las expresiones, en este caso, propias del acto en cuestión, que aparecen en las actividades 3.2, 3.3 y 3.4 (p. 115) son *¿Qué tal si...?*, *¿Y si...?*, *¿Por qué no...?*, *¿Qué te parece...?*. Estas propuestas se pueden rechazar o aceptar utilizando las siguientes expresiones: *¡Claro!*, *Me parece estupendo*, *¡Qué buena idea!*, *Sí, me apetece un montón*, *¡Vale!*, *¡Qué horror!*, *¡Ni loca!*, *No me apetece nada*. Debo señalar que estas expresiones, tanto para proponer como para aceptar/rechazar propuestas no aparecen explicitadas en el libro del alumno, deben extraerse de un ejercicio de audición en el que hablan dos personas (A propone a B diferentes lugares para ir de vacaciones y B siempre los rechaza). Después de escuchar esta audición, el alumno debe completar, con ayuda del profesor, qué expresiones se utilizan para aceptar sugerencias. Por otra parte, las expresiones propuestas para rechazar una invitación o propuesta son demasiado directas y pueden amenazar la cara positiva del interlocutor, cosa que no se aclara en el manual.

En la unidad 12 del primer nivel (p. 141) se estudia el imperativo y, como uno de sus usos, la invitación u ofrecimiento a través de la reduplicación de éste. En el libro del alumno se explica que en español “a menudo repetimos el imperativo cuando ofrecemos o permitimos algo a otra persona”, pero no se explica que si, por el

contrario, no se utiliza puede crear una amenaza a nuestro interlocutor. Como dice Matte Bon (1992: 94):

No reduplicar el elemento empleado, en estos casos, es una elección [...] significativa: la comunicación no sigue sus cauces normales, y en la descodificación del mensaje se da, automáticamente, una *implicatura conversacional* [...]: como el comportamiento cortés más normal prevé la reduplicación [...] su ausencia llevará al oyente a buscar, aunque sea inconscientemente, un motivo [...] para tal ausencia.

Por otra parte, aparece un cuadro (p. 149) en el que se exponen diferentes expresiones para invitar y ofrecer: *¿Quiere tomar/ comer/ un/ otro/ más/un trozo de/un poco de...?*. Para aceptar *Sí, gracias (pero un poco, sólo un poco, no mucho, no muy caliente, no muy frío)* y para negar *No gracias, no fumo/bebo, Es que no puedo tomar o No, de verdad, gracias, es que ya no puedo más*. Como ejemplo se utiliza la audición de 2.6 (p. 148), cuya transcripción es la siguiente:

Paula: Mmm, ¡qué bien huele! ¿Qué estás haciendo?
Elena: Nada, preparar unas cosillas, ¿no te acuerdas que hoy vienen Javier y Cristina?
Paula: Anda, es verdad. Te ayudo.
Elena: No, mujer, deja, deja, si ya está.
Paula: Pero qué dices, si está la cocina patas arriba, ¿qué hago?, ¿friego?
Elena: Bueno, si quieres...
Paula: Por cierto, ¿qué es eso? Tiene una pinta fantástica.
Elena: Es una receta de mi madre, pimientos rellenos. Pruébalos, ya verás.
Paula: No, no, después.
Elena: No seas tonta, mujer, coge, coge, que hay suficiente.
Paula: Vale, gracias... mmm... ¡qué buenos!
Elena: ¿Quieres un poco de vino mientras vienen?
Paula: Bueno, sí, pero solo un poco.
Elena: Coge un canapé de salmón, que están muy buenos.
Paula: No, de verdad, gracias, que luego tenemos que cenar.

Esta transcripción podría explotarse de diferente forma, ampliando la explicación sobre la invitación en español. Como dice Haverkate (1994), la invitación prototípica consiste primero en hacer un ofrecimiento (*pruébalos, ya verás*), rechazarla por parte del oyente (*no, no, después*), incidir en el ofrecimiento haciendo comprender al oyente que no supone ningún esfuerzo para el hablante realizarla (*no seas tonta, mujer, coge, coge, que hay suficientes*), aceptarla y agradecer al interlocutor (*vale, gracias... mmm... qué buenos*).

En la última unidad de *Prisma continúa* también aparece la función comunicativa de “invitar” como uno de los usos del imperativo y del presente de subjuntivo, aunque no hay ninguna actividad específica que trate este uso.

El último nivel en el que se habla sobre la invitación es *Prisma progresa*, donde esta función comunicativa aparece en la unidad 12 (p. 143). El apartado “Mil gracias y muchas, muchas felicidades” (p. 148) comienza con una actividad en la que se explica que:

Muchas veces tenemos que escribir cartas breves para felicitar a alguien o para agradecer algo. Si, por ejemplo, tenemos que responder a una invitación de boda tendremos que mezclar la felicitación con el agradecimiento.

La actividad parte de una invitación a una boda y, a partir de esta, se exponen algunas expresiones lingüísticas utilizadas en los diferentes actos que estructuran el de la invitación (“agradecer”, “pedir disculpas”, “felicitar”, “rechazar una invitación”, “saludar y despedirse”, “expresar deseos”).

En la actividad 4.3 (p. 149) se dan tres situaciones en las que se presenta una invitación y algunos motivos por los que el alumno no puede acudir a ella:

- a) Es el cumpleaños de tu mejor amigo, estás invitado, pero no puedes ir.
- b) Responder a una invitación a la inauguración de la exposición de pintura de una amiga. Estás de viaje ese día.
- c) Tienes que responder a la invitación de boda de tu mejor amiga; por supuesto, vas a ir. Además, te ha dicho que tú serás una de sus damas de honor.

Se trata de justificar el porqué de la ausencia o, por el contrario, de aceptarla para trabajar las expresiones anteriores. En la página 148, página anterior de dicha actividad, se explicita que:

Si te invitan, puedes aceptar o rechazar la invitación. Si la rechazas, pide disculpas y excúsate.

c) “Dar órdenes”

Esta función aparece en los dos primeros niveles, *Prisma comienza* y *Prisma continúa*, como uno de los usos del imperativo, aunque, como afirma Matte Bon (1992: 314), “el imperativo no es la forma más usada para pedir actos a otro”. En ninguno de los casos se explica cómo se dan las órdenes en español, es decir, muchas veces el mandato se mezcla con el ruego utilizando algunas estrategias, como las que hemos visto en el punto 5.2., para no amenazar la cara negativa del interlocutor, pues estamos ante un acto no descortés, exhortativo e impositivo. Por ejemplo, en la unidad 9 del nivel A1 (p. 109) aparece *Poder+infinitivo*, pero como perífrasis que indica la capacidad de una persona para hacer algo (*¿Puede Juan venir el miércoles?/No, no puede porque tiene una cena*), no se utiliza como posible estructura para el mandato.

En *Prisma progresa*, de nuevo se ofrece el imperativo como recurso para dar órdenes, que se ejercita a través de la actividad 3.4 de la unidad 3 (p. 36), donde un profesor de gimnasia da instrucciones a sus alumnos (*túmbate, no os mováis, dúchate...*).

En el último nivel, *Prisma avanza*, se habla de “exigir o pedir formalmente” y se enumeran algunas construcciones como *Me gustaría que, Sería conveniente que, Les pediría que, Les agradecería que + imperfecto de subjuntivo* y *¿Le importaría que + imperfecto de subjuntivo?*, pero no se indica que estas expresiones pueden utilizarse también para pedir informalmente con el presente de indicativo. Es decir, faltarían algunas explicaciones, pues las construcciones que enumera Matte Bon (1992: 314) como *preguntas en presente de indicativo, preguntas en condicional, enunciados afirmativos, puede(n)/ puedes/ podéis + infinitivo, podría(n)/ podrías/ podrías + infinitivo, te/le(s)/os importa/importaría+ infinitivo o imperativo* no están expuestas en su totalidad ni se dan a conocer algunas de las estrategias utilizadas en estos actos como, por ejemplo, preguntar al interlocutor si es capaz de hacer lo que se le pide (*Podría*) o preguntarle si es una molestia para él realizar dicha acción (*Te importaría*), aunque el hablante presuponga que el oyente le va a dar una respuesta afirmativa.

Otras de las expresiones que Matte Bon (1992: 134) reúne en su gramática y que no aparecen en el manual son *a+infinitivo/sustantivo, que+subjuntivo, imperativo+te digo, por favor, no+presente de subjuntivo de ir a+infinitivo*.

d) “Hacer cumplidos”

Esta función solamente aparece en el nivel A2, *Prisma continúa*. El apartado “¡Pero, hombre, reacciona!” de la unidad 6 (p. 76) empieza con una actividad de comprensión lectora en la que se habla sobre el significado del silencio en español y otros elementos culturales como reaccionar ante un cumplido, el cual viene explicado de la siguiente forma:

Normalmente, no solo damos las gracias, sino que dudamos del cumplido con frases como: *¿de verdad te gusta?, ¿sí?*, o damos explicaciones: *¡Qué falda tan bonita! Pues me ha costado muy barata*. En realidad, se trata de reaccionar con humildad para no parecer engreído.

A continuación, la actividad 1.2 de ese apartado (p. 76) es una audición en la que se escuchan cinco diálogos acompañados de sus transcripciones para interiorizar la

entonación de las frases. En estos cinco diálogos aparecen expresiones para disculparse, hacer cumplidos, responder a un elogio, sorprenderse, expresar decepción o desilusión (lamentarse). Concretamente, respecto al cumplido, los diálogos son los siguientes:

- A: ¡Qué vestido tan bonito lleva la novia!
B: ¿No me digas? ¿de verdad? Entre tú y yo, me parece horroroso.
A: ¡Vaya por Dios! ¡Hija, cómo eres...!
- A: Pero, ¡qué grande y qué guapo estás!
B: Anda, anda, abuela, no es para tanto.

También nos dan otras opciones como *Quita, quita, ¡Nooo!, ¡Qué exagerado!*

Esta función se ejercita con la actividad 1.3 (p. 78) a través de un diálogo entre una periodista y un director de cine. En éste, la periodista elogia continuamente el trabajo del director, el cual reacciona ante los cumplidos. Se trata de que el alumno conteste como si fuera el director de cine, antes de escuchar la audición, teniendo en cuenta las expresiones vistas en 1.2 y después compruebe sus respuestas escuchando el diálogo. Los elogios de la periodista son:

- Tenemos con nosotros al gran director...
- Fernando León de Aranoa, que siempre nos ha deslumbrado desde su primer trabajo, que ya fue un éxito...
- ¡De eso nada! Un buen director nace, no se hace.
- Que sí, que sí, no seas modesto.

Para completar esta actividad, el alumno podría crear diálogos similares en los que tuviera que utilizar todas esas expresiones.

e) “Expresar acuerdo y desacuerdo”

En *Prisma comienza* ya encontramos esta función comunicativa, expuesta de una forma muy simple en la unidad 6 (p. 81). Para expresar acuerdo al hablar de gustos (*me gusta*) nos da las opciones *A mí también*, *A mí tampoco* y para mostrar desacuerdo *A mí sí*, *A mí no*. En la unidad 10 (p. 117), se trabajan distintas expresiones para decir que no, como *Bueno, bueno, Ni hablar, Para nada...*

La actividad 1.4 de esta misma unidad (p. 119) es una audición con la que se intenta practicar la entonación de algunas expresiones (*¡Claro, hombre!*, *¡Qué dices!* *¿Cómo que no?*, *¡Sí, hombre!*) que aparecen explicadas en el libro del profesor:

- ¡Claro, hombre!* = *No*. Suele acompañarse de un gesto de disgusto o cinismo. Sugiere desconfianza o fastidio... se puede reforzar con... *¿Y qué más (quieres)?*
¡Qué dices! = *No*. Suele acompañarse de un gesto de disgusto o cinismo. Sugiere desconfianza, fastidio o incredulidad... también sugiere sorpresa o asombro.

¿Cómo que no? = *Sí*. Es una afirmación rotunda que no admite respuesta ni excusa.
¡Sí, hombre! = *Sí*. Es equivalente a *¡Claro que sí!* *¡Sí, hombre!* como afirmación enfática.

A través de esta actividad, los autores quieren hacer hincapié en aspectos extralingüísticos importantes para que se lleve a cabo la comunicación.

En esta misma unidad (p. 124), se introducen expresiones que sirven para dar una opinión como, por ejemplo, *Yo creo que*, *Pienso que*, *Para mí*, *Me parece que*, *En mi opinión*, *Yo no estoy de acuerdo con*, *Tienes razón/bueno/ sí, claro... pero*, *Ni hablar*, *Para nada*, *Estás equivocado*, *Estás diciendo tonterías*.

Es un primer acercamiento al acto de expresar opiniones, el cual, como ya he explicado en puntos anteriores, necesita de un gran abanico de estrategias de cortesía asertiva, en este primer nivel solamente se explica al alumno en la unidad 10 (p. 125) que *pero* sirve “para mostrar que estamos de acuerdo solo en parte... es una forma de contrastar opiniones”. De todas formas, creo que al incluir en el elenco de expresiones algunas como *Estás equivocado* o *Estás diciendo tonterías*, sería conveniente explicar al alumno que éstas pueden dañar la cara negativa del interlocutor y que, por tanto, no pueden decirse en cualquier contexto.

En el siguiente nivel, *Prisma continúa*, la función comunicativa “expresar acuerdo y desacuerdo” solamente aparece en las dos primeras unidades que sirven de repaso del nivel anterior. Es decir, no existe ninguna información ni expresiones nuevas a las vistas en *Prisma comienza*.

En el nivel B1, *Prisma progresa*, se dan algunas expresiones para mostrar desacuerdo en la actividad 3.7 de la unidad 3 (p. 39). Esta consiste en un juego de rol en el que un amigo (A) le pide consejo a otro (B), C intenta convencer a A de que B no tiene razón en sus consejos. Para ello, los autores nos dan las siguientes expresiones *¿Qué dices?*, *No le escuches*, *No tiene ni idea*, *Escúchame a mí* y el imperativo negativo. Creo que estando ya en el nivel B1, debería explicitarse que estas expresiones pueden molestar al interlocutor, pues amenazan directamente la cara negativa de B1.

En la actividad 3.1 de la unidad 7 (p. 84-85), cuyas actividades se centran en tratar el tema del medio ambiente, se amplían las expresiones vistas en el nivel A1, añadiendo *No creo que+subjuntivo*, *No me parece que+subjuntivo*, *A mi modo de ver*. En este caso, sí se indica en el ejemplar del alumno (p. 84) que:

Muchas veces usamos los pronombres personales para marcar bien que **nosotros** estamos dando nuestra opinión o para contrastarla con la de los demás. Aquí, los pronombres personales tienen una función de énfasis y de contraste.

A través de la ficha 23 y 23a del libro del profesor, “Trabajo de paralenguaje: el tono como marca de polisemia”, se amplía la explicación sobre la importancia de la entonación que aparecía también en *Prisma comienza* de algunas expresiones. Estas fichas comienzan con una audición sobre el tener animales exóticos como mascotas, el profesor entrega al alumno la transcripción para hacer hincapié en la entonación de los participantes, después se les pide que practiquen y que busquen sinónimos para las expresiones que muestran acuerdo/desacuerdo y, finalmente, se crea un debate. Además, la ficha 24 amplía las expresiones expuestas en el libro del alumno. La actividad es bastante completa.

Con la actividad 3.4 de esta misma unidad (p. 87), se escucha una audición en la que diferentes personas hablan sobre el medio ambiente. Se trata de clasificarlas según indiquen acuerdo total, parcial o desacuerdo, teniendo en cuenta el cuadro de expresiones para mostrar acuerdo/desacuerdo de la página anterior (concretamente, las que aparecen en la audición son *¡Hombre!*, *¡Desde luego!*, *¡Qué va!*, *No te creas*, *¡Cómo lo sabes!*). El enunciado de la actividad recuerda “pon especial atención en la entonación y la forma de decirlo”.

El último nivel, *Prisma avanza*, se ocupa más ampliamente de los textos argumentativos y de cómo expresar la opinión en ellos en la actividad 1.3 (p. 65-66), presentando dos textos que hablan sobre la piratería musical y haciendo reflexionar al alumno sobre cuál de ellos es más objetivo. En el libro del alumno se exponen diferentes expresiones para presentar un tema, organizar argumentos, presentar nuestro punto de vista, el de los otros, oponer argumentos y concluir. Para oponer argumentos nos da las siguientes opciones *Por un lado sí...*, *Aunque por otro*, *Hay quienes opinan que... mientras que otros*, *Hay una diferencia fundamental*, *Parece que... pero en realidad*.

Después, en la actividad 2.3 (p. 69), nos da otra lista de expresiones que expresan de acuerdo total, parcial y desacuerdo como, por ejemplo, *No estoy de acuerdo al cien por cien*, *No estoy de acuerdo*, *No lo veo bien*, *No lo veo muy claro que digamos*, *Claro que sí*, *En efecto*, *Estoy a favor*, *Puede ser*, *Eso no tiene sentido*, *Yo en eso discrepo*, *Estás mal de la cabeza*, *Anda ya*, *Ni en broma*, *Ni lo sueñes*, *No me vengas*

con historias... En mi opinión, se trata de una lista larga de posibles expresiones para mostrar acuerdo o desacuerdo carente de cualquier explicación que lleve al alumno a reflexionar sobre el uso de estas, pues no todas se pueden utilizar en los mismos contextos.

En la actividad 2.1 de la unidad 9 (p. 129), se escucha una conversación entre tres personas, las cuales tienen diferentes grados de confianza. Se trata de ver qué tipo de expresiones utilizan para mostrar acuerdo o desacuerdo, según la confianza. A través de una transparencia, se muestra al alumno algunos de los recursos lingüísticos para atenuar la opinión:

- a) Desdibujar la primera persona:
 - eliminando los verbos que introducen opinión en primera persona sustituyéndolos por otros que indican opinión general
 - utilizar la segunda persona del singular
 - con *uno/una* +verbo en tercera persona del singular
 - Mediante la primera persona del plural: uso formal
- b) El condicional
- c) Elementos atenuadores (*no sé mucho de este asunto*)
- d) Fórmulas para expresar probabilidad (*es probable que*)

Vemos, por tanto, en este nivel, una buena explicación sobre algunas de las estrategias utilizadas a la hora de dar nuestra opinión, aunque a veces, como veíamos anteriormente, faltaría incluir algunas explicaciones en las listas de expresiones lingüísticas que proporciona.

5.4.5. CONCLUSIONES

	Aconsejar	Invitar	Dar órdenes	Expresar acuerdo o desacuerdo/Argumentar	Hacer cumplidos
<i>Prisma comienza</i>	Si	Si	Si	Si	No
<i>Prisma continúa</i>	Si	Si	Si	Si	Si
<i>Prisma progresa</i>	Si	Si	Si	Si	No
<i>Prisma avanza</i>	Si	No	Si	Si	No
	No hay una progresión en la explicación pragmática, pero sí en la aparición de expresiones lingüísticas	Hay una progresión tanto en la explicación como en las expresiones, aunque la primera podría mejorarse	No hay una buena explicación ni progresión	Si hay una progresión, en el último nivel se ven algunas estrategias de cortesía.	Si hay una explicación pragmática, no hay progresión porque sólo se ve en un nivel.

Respecto al acto de habla de “Aconsejar”, en este manual sí existe una progresión en cuanto a los recursos lingüísticos que pueden utilizarse para dar consejos, pero no encontramos una progresión de la información sociopragmática sobre las diferentes

estrategias de cortesía que pueden utilizarse en para mitigar la amenaza a la cara negativa de nuestro interlocutor. Hemos encontrado a lo largo del análisis de este manual algunas actividades muy interesantes que podrían explotarse para conseguir este propósito como, por ejemplo, la actividad 3.7 de la unidad 3 de *Prisma progresa* (p. 39) en la que, mediante un juego de rol, el alumno A pide consejo a sus amigos, B le da consejos y C desmiente todos los consejos de éste porque le cae mal, pero los autores no hacen hincapié en este tipo de información.

En cuanto a “Invitar”, *Prisma* dedica sus tres primeros niveles a la práctica de éste y en ellos se observa tanto una progresión en las expresiones lingüísticas necesarias para este acto como una gradación en la información sociopragmática, necesaria para no caer en malentendidos culturales: en los dos primeros niveles se aprende a aceptar una invitación y en la unidad 12 del nivel B1 se reflexiona sobre cómo aceptarla y rechazarla. De todas maneras, esta información es bastante escueta, pues podría ir incluyéndose ya en el primer nivel alguna estructura lingüística para rechazar invitaciones. De hecho, en la última unidad de *Prisma comienza* tenemos una audición, cuya transcripción ya hemos mostrado anteriormente, que podría explotarse de manera que el alumno se diera cuenta de algunas estrategias que se utilizan para rechazar una invitación y para que fuera interiorizando cómo es la estructura de este acto de habla.

Sin embargo, en lo que se refiere al acto exhortativo, impositivo de “Dar órdenes”, este manual no ofrece al estudiante estrategias de cortesía ni información sociopragmática como, por ejemplo, la edad de los interlocutores o la jerarquización de éstos, para intentar mitigar la posible amenaza a la cara negativa del interlocutor, sino que, por el contrario, se explica principalmente como uno de los usos del imperativo.

Por otra parte, este manual recoge una buena explicación sobre el acto cortés expresivo de “Hacer cumplidos”. Como vimos en el análisis, en el nivel A2, *Prisma continúa*, se da la información suficiente para que el estudiante de español intente superar los posibles malentendidos culturales que pueden ocasionarse sin conocer esa explicación. Además, se practica a través de una actividad muy interesante que permite al alumno fijar algunas de las estructuras lingüísticas utilizadas para mitigar el cumplido. De todas maneras, este acto no vuelve a aparecer como tal en los siguientes niveles, cosa que, en mi opinión, es erróneo, pues el estudiante no sigue practicándolo y, como sabemos, “Hacer cumplidos” puede ocasionar los típicos estereotipos sobre si una cultura es más o menos egocéntrica e, incluso, construir prejuicios sobre la persona en

concreta, pensando que es un engreído para unas culturas o demasiado humilde para otras.

Finalmente, en cuanto a “Expresar acuerdo o desacuerdo”, este manual hace hincapié desde los primeros niveles a la entonación de algunas fórmulas lingüísticas que pueden utilizarse en este tipo de actos como *Bueno, bueno* o *¡Qué dices!* Aunque es cierto que en estos niveles también se dan a conocer algunas que merecerían más atención en la explicación, como es el caso de *Estas equivocado* o *Estas diciendo tonterías*, ya que estas expresiones tan directas podrían dañar la cara negativa del interlocutor si no se saben utilizar correctamente y en el contexto adecuado. De igual manera ocurre en *Prisma progresa* con fórmulas como *No le escuches*, *No tiene ni idea*, las cuales tampoco van acompañadas de una explicación sobre si son buenas o malas estrategias de cortesía asertiva, cosa que, estando ya en un nivel B1, donde el alumno debe ir conociendo las diferencias más significativas de la nueva cultura con la suya, creo que debería ir introduciéndose. En el último nivel, sin embargo, ya se le facilita al alumno una serie de estrategias de cortesía a través de una transparencia, como vimos en el análisis de este acto. Aunque, de todas maneras, prevalece la lista de estructuras lingüísticas sin ningún tipo de información sociopragmática y carece de actividades dirigidas a una buena explotación sobre la cortesía asertiva.

5.5. ANÁLISIS DE *GENTE*

5.5.1. Descripción.

Este manual, aunque es algunos años más antiguo que *Prisma*, también es relativamente reciente, pues su primera edición es de 1997 y, por tanto, podemos decir que se desarrolla dentro del ámbito actual de la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, el enfoque comunicativo. De todas formas, en este análisis tendré en cuenta la nueva edición, publicada en 2004. Concretamente, a diferencia del anterior, que aunaba diferentes tendencias, éste se basa exclusivamente en el enfoque por tareas y, por tanto, la explotación de las actividades no se realiza exactamente igual. Es decir, mientras en *Prisma* los contenidos lingüísticos no dependen de las actividades, sino al revés, en *Gente* éstos vienen determinados por la tarea que deben desarrollar los alumnos en clase.

Esta concepción hace que las actividades estén incluidas siempre en un contexto en el que el alumno se sumerge para elaborar las tareas propuestas para “provocar la activación de procesos de comunicación... e integrar y contextualizar los actos de habla en unidades discursivas más extensas” (1997: 5). El alumno se inserta en un grupo con el que trabaja las tareas, es decir, las actividades se desarrollan en grupo.

El libro del alumno se estructura en once secuencias de cuatro lecciones, cada una de las secuencias engloba una tarea que se divide en las cuatro lecciones precedidas por una introducción. Primero se exponen los objetivos de la tarea, después se contextualizan los recursos lingüísticos a través de textos y se practican los aspectos formales. En la siguiente lección, se practica la competencia comunicativa. Por último, en la cuarta lección se utilizan textos que ayudan a desarrollar la conciencia intercultural.

La división por niveles no es la misma que en el manual anterior, en este caso existen tres libros de textos, *Gente 1* que corresponde al nivel A1 y A2 del *M.R.E.*, *Gente 2* que abarca solamente el B1 y *Gente 3* que engloba el nivel B2.

5.5.2. Contextualización de las actividades

El enfoque por tareas, característico de este manual, implica que las actividades siempre estén dentro de un contexto que engloba cada unidad. En todas las unidades encontramos ejercicios de diferente tipología, que integran las cuatro destrezas: realizados individualmente, por parejas y por grupos.

Por ejemplo, la unidad 10 (p. 100), “Gente en casa”, trata sobre la vivienda y todas las actividades propuestas tienen que ver con ésta. Sus contenidos son: saludar y despedirse, presentarse, interesarse por familiares y amigos, invitar, ofrecer y aceptar cosas, hacer cumplidos, acordar una cita, hablar por teléfono, imperativo, usos de *estar* + *gerundio*, usos de las preposiciones *de*, *con* y *sin*. En el apartado “Entrar en materia”, una familia se ha cambiado de casa y tiene que colocar los muebles de la mudanza, con lo que se introduce el léxico de la casa. Después, “En contexto”, unos extranjeros van a visitar a unos amigos españoles a su casa, actividad intercultural que sirve para estudiar los posibles malentendidos culturales y, en la actividad 3, una persona busca un piso en alquiler. En el siguiente apartado, “Formas y recursos”, se ven las direcciones postales, el imperativo, indicar direcciones, tú/usted y presentaciones, es decir, todo lo necesario para poder realizar las actividades anteriores. En “Tareas”, los alumnos, por parejas, tienen que representar una conversación telefónica en la que uno de éstos invita al otro a su casa. Finalmente, en “Mundos en contacto”, tenemos una lectura titulada “Se vende casa”, donde se trabaja cómo hacer un anuncio para vender/comprar un piso.

Las audiciones se acercan bastante a la realidad, teniendo en cuenta que se adaptan al nivel del estudiante, como podemos observar, por ejemplo, en la audición de la actividad 3 de la unidad 3 de *Gente 2* (p. 32), donde se señalan los marcadores del discurso que suelen utilizarse en una conversación oral como *Oye*, *Pues* o *Vale* y expresiones coloquiales como *¡Qué rollo!*:

Claudia: Oye, Lola, ¿qué hacéis esta noche?
Lola: ¿Esta noche? Nada. Pablo quiere ver el partido.
Claudia: ¿El partido?
Lola: Sí, hija, el partido de fútbol, en la tele, el Real Madrid-Barça.
Claudia: ¡Qué rollo! ¿No?
Lola: Pues sí
Claudia: ¿Y si hacemos algo nosotras?
Lola: ¿Por qué no? ¿A dónde podemos ir?
Claudia: Pues no sé a ver... ¿A Ángeles Caídos, por ejemplo?
Lola: Vale. Oye, ¿cenamos por ahí o en casa?
Claudia: Vamos a comer una pizza, ¿no?
Lola: Vale.

5.5.3. Aspectos de interculturalidad

Ya en la primer unidad del nivel inicial, *Gente 1*, se intenta crear en el nuevo estudiante de español una visión abierta del mundo hispano, así pues, tenemos un pequeño texto (p. 18) que dice que “muchas veces nuestra información de un país no es completa... El mundo hispano tiene muchas caras y cada país tiene aspectos diferentes”. Es más, en la sección “Mundos en contacto”, que aparece en cada unidad del manual, se hace reflexionar al alumno sobre la cultura que está estudiando, la cual es muy amplia y variada. Por ejemplo, en la última sección de la unidad 4 (p. 48), hay un texto sobre la Navidad y se hace referencia a los regalos que se hacen en nuestro país, según diferentes situaciones como, por ejemplo, si nos invitan a comer a casa de un amigo.

Respecto a la cuestión de los estereotipos, en la unidad 8 de este nivel, tenemos un texto titulado “¡Qué raros son!” (p. 88), el cual habla sobre un ejecutivo español y otro nórdico que trabajan en la misma empresa y que tienen algunos malentendidos culturales. Por ejemplo, el español siempre le reserva al nórdico un hotel en el centro de la ciudad para que el extranjero pueda salir de marcha por las noches, sin embargo, al nórdico le parece que hay demasiado ruido y no le gusta nada. Así pues, el texto finaliza diciendo. “Aprender un idioma extranjero significa también conocer una nueva forma de relacionarse, de vivir y de sentir” (p. 88). Por supuesto, también hay en este nivel información relacionada con la cultura con mayúsculas como, por ejemplo, la geografía de los países hispanohablantes.

En *Gente 2*, el tema de la interculturalidad también está presente en casi todas las unidades, aunque se hace más hincapié en el nivel inicial. La unidad 2, por ejemplo, se abre con un texto sobre la diversidad lingüística necesaria en el mundo actual, donde se afirma que ésta “garantiza la pluralidad cultural y ayuda al buen entendimiento entre pueblos y personas” (p. 20), intentando hacer reflexionar al alumno sobre las connotaciones culturales del vocabulario. Otros temas culturales que aparecen en este nivel son: costumbres españolas para el tiempo libre, remedios caseros, las *Greguerías* de Gómez de la Serna o algunos textos de Mario Benedetti.

Por último, en *Gente 3*, la unidad 9 trata sobre “Gente y culturas”. En la actividad 2 (p. 76), encontramos el siguiente enunciado: “Reflexionar sobre nuestra cultura puede ayudarnos a entender mejor otras” y se propone a los estudiantes algunas situaciones como, por ejemplo, si se va a recoger al aeropuerto/ a la estación a un invitado, si se espera que este le traiga un regalo o no, si cocina para él o lo lleva a un

restaurante o si en el restaurante paga él o el invitado. La actividad 3 (p. 76) es una audición donde el alumno tiene que intentar descubrir cuáles son las costumbres españolas que reflejan cada diálogo. En la actividad 7 (p. 78), tenemos un correo electrónico de dos hispanoamericanos que están en Madrid y narran los choques culturales que han tenido como, por ejemplo, el tuteo español. Esta actividad es interesante porque hace ver al alumno que las costumbres españolas no se generalizan a todos los países hispanohablantes, pues cada uno tiene sus propias costumbres que pueden coincidir o no con las nuestras. La actividad 8 es una audición en la que estos hispanoamericanos cuentan más malentendidos que han tenido en su estancia en Madrid. En el apartado “Mundos en contacto” de esta unidad (p. 80), tenemos un texto titulado “Iguales pero diferentes”, donde se habla de las actitudes xenófobas hacia los inmigrantes, cuyo último párrafo dice así:

Podemos extender las ideas de Savater a la situación de aprendizaje de una nueva lengua: al entrar en contacto con la sociedad que la habla, al visitar un país que no es el nuestro, al conocer nuevos usos y costumbres sociales, el inevitable efecto sorpresa que experimentamos puede hacernos caer en ese mismo narcisismo. Una mirada atenta a la realidad nos hará descubrir cuánto es lo que compartimos y relativizar las diferencias. Las pequeñas diferencias.

Y termina dando los testimonios de diferentes extranjeros que, por unas razones o por otras, han decidido vivir en España.

Pero en *Gente 3* encontramos otros muchos temas socioculturales a lo largo de todas las unidades como, por ejemplo, la influencia en la lengua española de otros pueblos y lenguas (íberos, romanos, árabes, franceses, italianos...), la “canción protesta” de los años 60 y 70, cine y literatura, la prensa rosa o la comida rápida española (el bocadillo).

5.5.4. Información pragmática en algunos actos de habla

a) “Aconsejar”

En el apartado “Formas y recursos” de la unidad 5 de *Gente 1* (p. 55), tenemos un cuadro en el que se muestra a los alumnos los recursos para dar recomendaciones y consejos: *Tener que + infinitivo*, *Hay que/ es necesario/ es bueno/ es importante + infinitivo*. Las actividades propuestas tienen que ver con el cuerpo y las costumbres para llevar una vida sana. La actividad 6 (p. 55) es una audición de una entrevista a varias personas que hablan sobre las “malas costumbres para una vida sana”, el

alumno debe proponer consejos, utilizando esas estructuras. En esta misma unidad, tenemos un texto que da consejos sobre el ejercicio físico y, en la página 57, se incluye las expresiones *Para mí, Es conveniente, Es aconsejable, Es recomendable*. Es interesante ver cómo ya se incluyen en el nivel inicial formas impersonales, aunque no hay ningún tipo de información pragmática sobre la diferencia entre el uso de estas fórmulas, simplemente se utilizan en este primer nivel porque exigen un infinitivo y, por tanto, como dice el libro del profesor (p. 46), “los alumnos pueden realizar la tarea con mayor facilidad”. A través de la actividad 10 (p. 57), donde el estudiante tiene que realizar diez consejos para llevar una vida sana, se practican estas estructuras.

En la unidad 2 de *Gente 2*, nivel B1, aparece de nuevo la función “Dar consejos”. Esta unidad intenta profundizar en el aprendizaje de las lenguas y es en este contexto donde se inserta esta función comunicativa. En la actividad 4 (p. 24), tenemos una audición en la que unas personas que estudian idiomas tienen algunos problemas para aprender ciertos aspectos como, por ejemplo, el vocabulario: el alumno debe aconsejarles, es decir hablar de sus estrategias de aprendizaje. En la página 25, se dan los siguientes ejemplos para aconsejar y dar soluciones: *Lo que tienes que hacer es hablar, ¿Por qué no intentas hacer frases más cortas?, Intenta/Procura hacer frases más cortas*, esto es, la perífrasis *Tener que + infinitivo*, la estructura *¿Por qué no?* y el imperativo.

En la unidad 4, se utiliza otra vez el acto no descortés, exhortativo, no impositivo de “Aconsejar”, dentro de una unidad titulada “Gente sana”, es decir, igual que en *Gente 1*, tenemos de nuevo el contexto de la salud. En la actividad 1 del apartado “Entrar en materia” (p. 41), hay una comprensión lectora con consejos para el corazón como, por ejemplo, *Si fuma, déjelo, Reduzca el consumo de grasas vegetales, Aumente el de frutas y verduras...* En el apartado “En contexto” (pp. 42-43), tenemos otro texto donde se dan consejos sobre qué hacer si tienes lesiones provocadas por el sol, infecciones alimentarias o picaduras, donde encontramos expresiones como *Es conveniente, el infinitivo, Lo mejor es..., el imperativo, Hay que, No se debe, Poder + infinitivo* que aparecen explicitadas en el apartado “Formas y recursos” de la página 45 a través de unos ejemplos sacados del texto (*Cuando se tiene la tensión alta, no se debe/ hay que/ conviene/ es conveniente/ es aconsejable + infinitivo* y *Si tienes la tensión alta, no tomes sal*). En el consultorio gramatical (p. 138), se explica que “la segunda persona puede tener en español un

sentido impersonal. Puede ser también una forma de hablar indirectamente de uno mismo, sin decir *yo*". Por otra parte, también en el consultorio gramatical (p. 138), se presentan las expresiones con condicional *Yo que tú, tomaría.../ deberías tomar.../ te vendría bien...*

En la unidad 5, se presenta el "se" impersonal para indicar que lo que se expresa "lo hace todo el mundo, o no importa quien lo hace" (p. 55). En el apartado "Tareas" de la unidad 7 (p. 77), aunque en ésta no se incluye como contenido funcional "Aconsejar", hay un cuadro con una serie de fórmulas para referirse a la cantidad de personas (*Todo el mundo, La gente, La mayoría, Mucha gente, Casi nadie, nadie*) y para expresar impersonalidad (*En la zapatería puedes/uno puede/se puede elegir entre...*). Este tipo de expresiones sirven para dar consejos generalizándolos o alejándonos de éstos para evitar amenazar la cara de nuestro interlocutor, además de tratarse de estrategias que sirven para influir en el oyente, pero esto no se especifica ni en el libro del alumno ni en el del profesor.

En la unidad 9 se añade nuevas estructuras lingüísticas para expresar el acto de habla de "Aconsejar". Éstas son *Ser + adjetivo + infinitivo* (*Es bueno escuchar a los hijos*) y *Ser + adjetivo + que + subjuntivo* (*Es bueno que escuches a tus hijos*), diferenciando la primera estructura de la segunda porque aquélla es una oración impersonal y ésta personal. En el consultorio gramatical (p. 158), se especifica que "usamos la construcción con infinitivo cuando el consejo que damos es general y no lo dirigimos de modo explícito a nadie. En cambio, cuando nos referimos a un sujeto concreto, usamos *que + subjuntivo*". En la actividad 9 (p. 96), los autores nos dan algunos dibujos pertenecientes al guión de una película, donde los protagonistas tienen problemas, por ejemplo, a Eduardo le atrae su secretaria y Chelo, que es viuda, últimamente se siente muy triste. Por grupos, los alumnos deben convertirse en un gabinete psicológico y crear consejos para los personajes. Como podemos comprobar, en este nivel simplemente se dan nuevas estructuras lingüísticas que pueden utilizarse para dar consejos a alguien. Creo que, estando ya en un nivel B1, debería realizarse alguna actividad para que los estudiantes tuvieran que poner en práctica diferentes estrategias para no amenazar la cara negativa del interlocutor al darle consejos como, por ejemplo, crear un juego de rol en el que el alumno A fuese una persona a la que no le gusta recibir consejos de nadie y B un familiar y amigo que, aun sabiendo esto, se siente en la obligación de aconsejarle sobre algún aspecto o sobre algo que cree que no está actuando bien.

En *Gente 3*, se practica este acto de habla en la unidad 9. En la actividad 4 (p. 77), se pide a los alumnos que, por grupos, elaboren un manual del perfecto impresentable y para ello se les da las siguientes estructuras: *Sobre todo nunca digas/ no se te ocurra, Se considera una falta de educación, Está muy mal visto, Si haces eso, puedes quedar muy mal/parecer un maleducado*. Es decir, se repasan las estructuras impersonales con “se” y con la segunda y tercera personas del singular. Pero no tenemos información sobre la amenaza a la imagen del interlocutor que puede causar el no usarlas en ciertos contextos. En mi opinión, esta información debería practicarse más exhaustivamente y no sólo a través de la construcción de un decálogo, pues el contexto queda muy limitado en este ejercicio.

En la unidad 10 se tratan las peticiones y consejos a través del estilo indirecto, es decir, utilizando las oraciones condicionales (*Si un amigo te pidiera que fueras a las cuatro de la madrugada a su casa porque está triste, ¿qué harías?/Le diría que... o Si mi mejor amigo me hubiera pedido consejo antes de dejar a su novia... le habría/hubiera aconsejado que se fueran de vacaciones juntos*).

b) “Invitar”

Este acto cortés, comisivo aparece en la unidad 10 de *Gente 1*, es decir, el nivel A1 y A2 del *M.R.E.* Esta unidad, titulada “Gente en casa”, tiene el siguiente contexto: “Vamos a visitar a una familia española en su casa” (p. 100). Uno de los recursos para invitar es el doble imperativo, como vemos en la actividad 2 (p. 102), donde a través de una secuencia de imágenes se trata un tema sociocultural: cómo debemos comportarnos cuando nos invitan a una casa. El anfitrión de la casa invita a pasar dentro a sus amigos extranjeros (*Pasad, pasad*) y luego a sentarse (*Sentaos, sentaos*). En el apartado “Tareas”, en la actividad 8 (p. 106), tenemos un ejercicio por parejas en el que se tiene que representar un diálogo entre dos amigos, A llama a B para invitarle a su casa y B tiene que aceptar la invitación. El libro da las siguientes estructuras para hacer invitaciones: *¿Por qué no...? Así...; Mira, te llamaba para... Así; ¿Os va bien...?*. La actividad es interesante, pero no hay ningún tipo de explicación sobre la estructura del acto ni en el libro del alumno ni en el del profesor, es decir, en esta actividad el alumno B tiene que aceptar la invitación y, por tanto no se da ninguna fórmula lingüística para rechazarla como, por ejemplo, *No. Lo siento, es que voy a cenar a casa de mis padres*, pues, en ocasiones, es más

difícil expresar el rechazo sin ofender la imagen de nuestro interlocutor que la aceptación.

En la unidad 3 de *Gente 2*, se enseña a los alumnos a concertar citas. En la actividad 3 (p. 32), Valentín quiere salir el viernes por la noche, pero no tiene planes, así que habla con algunos compañeros de trabajo para ver qué van a hacer ellos, de esta manera se pone en contexto al alumno sobre cómo concertar citas y qué estructura tiene el acto de habla “invitar”, como vemos en los siguientes fragmentos de la transcripción:

Clara: *¿Por qué no te vienes?*

Tina: *No puedo, es que ya he quedado...*

Claudia: *¿Qué hacéis esta noche?*

Lola: *Pablo quiere ver el partido...*

Alejandro (a Federico): *¿Adónde vamos? ¿Qué te apetece hacer?*

Ramón (hablando por teléfono): *Quería reservar una mesa para esta noche...*

Los estudiantes deben escuchar el diálogo completo, anotar qué va a hacer cada uno de los personajes, decir a cuál de todos le puede proponer Valentín una cita y, finalmente, clasificar los diálogos, según expresen deseo de hacer algo, proponer una cita, proponer una actividad, rechazar una invitación. Esta actividad es interesante porque, de esta manera, el estudiante reflexiona sobre la estructura de la invitación y extrae los recursos lingüísticos utilizados, aunque creo que sería necesario que en el libro del alumno hubiera algún cuadro dedicado a explicar los pasos de una invitación para, de esta manera, no poder llegar a conclusiones equivocadas.

En la página 35, tenemos las formas y recursos para “Ponerse de acuerdo para hacer algo” y “Deseos de hacer algo”, que se completan con la información dada en el consultorio gramatical (p. 134), la cual debo decir es bastante completa respecto a cómo puede estructurarse el acto cortés, comisivo “invitar”:

- a) Proponer a los demás: *¿A dónde podemos ir?, ¿Qué te/le/os/les apetece hacer?, ¿A dónde te/le/os/les gustaría ir?*
- b) Proponer: *¿Por qué no...?, ¿Y si...?, ¿Te/le/os/les apetece ir...?, Podríamos, Me apetece, Me gustaría.*
- c) Aceptar: *Vale, De acuerdo, Buena idea, Me apetece, Perfecto, Muy bien.*
- d) Excusarse: *Es que hoy no puedo, No me va/viene (nada/muy) bien*

- e) Concertar una cita: *¿Cómo/ a qué hora/ dónde quedamos/nos vemos?, ¿Qué tal el martes?*
- f) Proponer otro lugar u otro momento: *(Me iría) mejor, Preferiría.*
- g) Hablar de una cita: *He quedado con María a las 3h en su hotel para ir al Prado.*

La actividad 7 (p. 35), se titula “Me encantaría, pero no puedo” y sirve para practicar a dar excusas cuando rechazamos una invitación. En el apéndice gramatical se explicita que:

A diferencia de otras lenguas, en español normalmente no se usa el Condicional de gustar y de verbos similares para aceptar una invitación, sino que suele ser el comienzo de una excusa.

De todas maneras, pienso que, teniendo en cuenta que *Gente 1* abarca tanto el nivel A1 como el A2, al menos la estructura *Es que*, utilizada para justificarse cuando se rechaza una invitación, debería aparecer ya en el primer nivel.

En la actividad 9 (p. 36) de la unidad 3, tenemos una guía sobre diferentes actividades que pueden realizarse en Madrid. En la actividad 10 (p. 37) cada alumno tiene que decidir qué es lo que prefiere hacer de entre todas esas actividades y busca en la clase a un compañero que desee hacer lo mismo para concertar una cita con él y poner en práctica los recursos aprendidos. Este ejercicio es interesante, aunque se podría pedir al alumno que buscara también un compañero que no quiera hacer lo mismo y practicasen las fórmulas para rechazar una invitación.

En la unidad 9 de *Gente 3*, encontramos una actividad (p. 76) en la que se hace reflexionar al alumno sobre su cultura para luego compararla con la de sus compañeros. Para realizar este ejercicio se pregunta a los alumnos cómo actúan cuando tienen invitados: si van a recogerlos al aeropuerto o no, si esperan que les traigan un regalo... Esta actividad es muy interesante desde el punto de vista sociocultural, pues permite conocer los comportamientos de otras culturas cuando reciben a un invitado y, de esta manera, poder comprender los malentendidos culturales que pueden ocasionarse en este tipo de situaciones. De hecho, se le proporciona al alumno unas fórmulas lingüísticas para deshacer malentendidos o prevenirlos: *No creas que, No vayas a pensar que, Lo que pasa es que, No es que no invite/sea raro... sino que*. Como se indica en el libro del profesor (p. 66):

El objetivo de esta actividad... es de tipo cultural y estratégico... Si hay alumnos procedentes de la misma cultura, la resolución de la actividad va a

acarrear polémica... Precisamente, otro de los objetivos es que los alumnos reflexionen sobre el hecho de que no todos los miembros de una sociedad ven la realidad de la misma manera.

Así pues, podemos decir que este acto en el último nivel se trata más desde un aspecto sociocultural, sin tener en cuenta tanto las estructuras lingüísticas necesarias para el mismo. Es decir, en su presentación sí se observa una progresión respecto a la información pragmática y sociocultural.

c) “Dar órdenes”

En la unidad 4 de *Gente 1*, se da únicamente, como toma de contacto, la perífrasis de obligación *Tener que + infinitivo*, siempre dentro de un registro informal. De todas formas, esta primera estructura tiene que ver más con la función de “expresar necesidad u obligación” que con la de “dar órdenes”.

En la unidad 10 se estudia el imperativo, pero, como ya he comentado anteriormente, en ésta se usa para invitar y ofrecer. De hecho, en el apartado de “Formas y recursos” (p. 104), se dice que “el imperativo sirve sobre todo para ofrecer cosas, dar instrucciones, sugerencias y permisos”, aunque en el consultorio gramatical (p. 154) se añade que también se utiliza “para dar órdenes y pedir que los demás hagan algo”. Pero sin especificar que esto se hace en situaciones de mucha familiaridad, pues de lo contrario puede ser amenazante a la cara negativa del interlocutor. Esta información la encontramos en el consultorio gramatical de la unidad 4 de *Gente 2*, nivel B1, en la página 139, donde se dice que:

Para pedir que otros no realicen acciones, el imperativo puede resultar agresivo y solo se usa en situaciones muy informales o suavizado por otras expresiones.

De hecho, en esta unidad, el imperativo se utiliza en actividades en las que se practican las funciones comunicativas de recomendar y aconsejar, igual que las perífrasis *Hay que + infinitivo*, *Poder + infinitivo*, *Deber + infinitivo*.

En la unidad 10 de *Gente 2*, “aprendemos a pedir a alguien que haga algo” (p. 100). En el apartado “Formas y recursos” (p. 104-105), aparecen los ejemplos *¿Puede/s ayudarme un momento?*, *¿Podrías pasarme las fotocopias*, *¿Te importaría atender esta llamada?* Creo que, para ser una de las últimas unidades del nivel B1, las explicaciones pragmáticas sobre el acto exhortativo de “Dar órdenes” deberían ser más extensas, aunque la información sobre el imperativo se amplía, diciendo en el consultorio gramatical (p. 159) que “en peticiones de poca importancia, en

relaciones de mucha confianza o, al contrario, muy jerarquizadas, también se pueden usar imperativos para pedir acciones”.

La unidad 2 de *Gente 3*, titulada “Gente de cine”, tiene como uno de sus objetivos aprender a transmitir órdenes. No encontramos ninguna actividad específica ni tampoco ninguna referencia en el cuadro gramatical del apartado “Formas y recursos”, pero en el apéndice gramatical (p. 121) se da las estructuras *Verbo declarativo + que + presente de subjuntivo, ¡Qué + subjuntivo!*

En la unidad 5 también se trabaja cómo dar órdenes, aunque en este caso se refiere más bien a leyes y a máximas en las que se incluye como nueva estructura a las vistas en los niveles anteriores el futuro (*Toda persona tendrá que respetar la naturaleza*), aunque ni en el libro del alumno ni en el del profesor se especifica la diferencia entre dar una orden con futuro y una con, por ejemplo, con la perífrasis *Tener que + infinitivo*, la cual radica en que el uso del futuro tiene un valor más restrictivo y se usa para sentencias que deben cumplirse (*No robarás, No matarás*). De hecho, el alumno practica estas estructuras escribiendo reglamentos para el comportamiento del profesor (actividad 3, p. 44) y como declaración de derechos (actividad 6 y 7, pp. 46-47). Creo que, estando ya en un nivel B2, podría indicarse también que el futuro puede servir como estrategia (Un padre a un hijo: *¿No pensarás que vas a salir esta noche? = Esta noche no sales porque estás castigado*).

d) “Hacer cumplidos”

Una de las funciones comunicativas que forma parte de los contenidos de la unidad 10 de *Gente 1* es “Hacer cumplidos”, la cual ya hemos comentado por diversas razones anteriormente. En este caso, como en la unidad se aprende a cómo comportarse cuando se va de invitado a casa de alguien, “Hacer cumplidos” forma parte de las convenciones sociales de esta situación, por ejemplo (p. 102):

-*¡Qué salón tan bonito!*
-*¿Os gusta? Venid, que os enseñe la casa.*

En el cuadro “Os será útil” del apartado “Tareas” (p. 107), los autores nos dan algunos recursos para aprender a “Hacer cumplidos” con la estructura lingüística *¡Qué + sustantivo + tan + adjetivo!*, *¿Qué tal + Fernando, tus padres...?* y *Dale recuerdos de mi parte*. Para practicar este acto cortés, en la actividad 9 (p. 107) los alumnos tienen que preparar una secuencia en grupos donde se representa la visita a una casa, siguiendo el orden indicado como guión:

- Llegada y saludos.
- Presentaciones.
- Cumplidos de anfitrión y huésped
- Enseñar la casa (habitación por habitación).
- Cena.
- Despedida.

Pero ni en el libro del alumno ni en el del profesor se especifica que cuando se hace un cumplido, el que lo recibe, normalmente, tiende a mitigarlo, dudar de su verdad u ofrecerlo a su interlocutor con frases como *No es para tanto, ¿De verdad?, Cuando quieras te lo dejo...*

Ni en *Gente 2* ni en *Gente 3* aparece esta función, aunque en este último encontramos un ejercicio en el que se podría incluir algún tipo de información sobre este acto. Se trata de la actividad 2 de la unidad 10 (p. 84), donde se plantean diferentes situaciones para saber cómo reaccionaría el alumno. Una de éstas es “Una amiga le ha pedido opinión sobre su nuevo corte de pelo (que es horrible)”, la cual permitiría al profesor hablar sobre este acto cortés en español y sobre las pautas socioculturales que se siguen como, por ejemplo, que en esta situación, normalmente, a no ser que tengamos mucha confianza, halagaremos el peinado de nuestra amiga o, al menos, no le diremos directamente que le queda fatal.

Es decir, respecto a este acto de habla, este manual no da ninguna información sobre las estrategias de cortesía para mitigar el halago.

e) “Expresar acuerdo o desacuerdo”

La unidad 3 de *Gente 1* es la primera en la que se enseña a contrastar gustos. En la actividad 3 (p. 32), tenemos un test sobre las vacaciones, donde aparecen los verbos *Preferir* y *Gustar* para expresar gustos y preferencias, los adverbios *Mucho*, *Bastante*, *Nada*, y las combinaciones lingüísticas *A mí también*, *A mí no*, *A mí tampoco*, *A mí sí*, *Yo también*, *Yo tampoco*, *Yo sí*, *Yo no*, que aparecen en el consultorio gramatical (p. 131). En la unidad 6 se enseña a expresar y contrastar opiniones. En la actividad 9 (p. 65), los alumnos tienen que escribir tres frases sobre su vida, de las cuales por lo menos una de ellas tiene que ser verdad. Después se ponen en común con el resto de la clase y los compañeros tienen que dar su opinión sobre si es verdad o mentira lo que está diciendo. La actividad 11 (p. 67), se trata de seleccionar personal para una empresa, por parejas, los estudiantes tienen que ponerse de acuerdo para elegir a uno de los candidatos. En el consultorio gramatical

(p. 141), tenemos un cuadro en el que se dan las siguientes expresiones: expresar una opinión (*Yo creo que*), desacuerdo (*Yo creo que no/sí + opinión*), acuerdo (*Sí, es verdad*), añadir informaciones, opiniones, argumentos (*Sí/no y además*) y contradecir en parte (*Sí/no pero*), pero no encontramos ninguna información sobre las estrategias de cortesía asertiva como, por ejemplo, que para no dañar la cara negativa de nuestro interlocutor solemos darle en un primer lugar la razón, para luego contrarrestarla con expresiones como *Sí, tienes razón, pero...*

En la unidad 9 se aprende a expresar opiniones, acuerdo y desacuerdo. En el consultorio gramatical (p. 151), se muestran las siguientes expresiones para dar una opinión *A mí me parece que, Para mí, Yo pienso que, Yo creo que*. Para mostrar acuerdo, desacuerdo y añadir argumentos dan las siguientes: *Yo (no) estoy de acuerdo con..., Sí tienes razón, Sí claro, Eso es verdad, pero..., Bueno...* También da el condicional *A mí me gustaría*, pero no habla de ningún tipo de estrategia de cortesía asertiva, como he comentado anteriormente. En la actividad 9 del apartado “Tareas”, los estudiantes tienen que hacer los presupuestos generales de una ciudad imaginaria y uno de cada grupo tiene que defenderlos como si fuera una sesión del Ayuntamiento. La actividad es interesante, pero, como he dicho, no se trabaja ninguna estrategia de cortesía, simplemente se dan las estructuras lingüísticas del consultorio gramatical.

En la unidad 7 de *Gente 2*, se trabaja con textos publicitarios donde los alumnos tienen que buscar ideas para convencer a los telespectadores como, por ejemplo, en la actividad 11 (p. 77). Se aprende a expresar impersonalidad a través de diferentes recursos que encontramos en el consultorio gramatical (p. 151) como *Se + 3ª persona del singular o plural, 2ª persona del singular, Uno + 3ª persona del singular*, pero en ningún momento, ni en el libro del profesor ni en el del alumno, se habla de la estrategia de cortesía que supone utilizar la impersonalidad y la generalización (*Todo el mundo, La mayoría, La gente, Nadie...*).

En la unidad 8 se aprenden recursos para el debate, expresar opiniones y argumentar y expresar continuidad e interrupción. En el apartado “Formas y recursos” (pp. 84-85), tenemos una larga lista de expresiones para expresar opiniones: presentar la propia opinión (*Creo que, pienso que, En mi opinión, Estoy seguro de que, Me da la impresión de que, Tal vez + infinitivo o indicativo y No creo que, Dudo que, No estoy seguro de que, No es probable que, Tal vez + subjuntivo*), clarificar las opiniones (*Lo que quiero decir es que, No lo que quería*

decir no es eso, ¿Lo que quieres decir es que...?), aprobar otras opiniones (*Sin duda, Sí claro, Por supuesto, Desde luego*), mostrar duda (*Sí es probable, Sí puede ser*), mostrar escepticismo (*No lo creo, No estoy (muy) seguro de eso*) y mostrar rechazo (*No qué va, No en absoluto, No de ninguna manera*), además de conectores para textos argumentativos (*Además, Entonces, De todas maneras, Pero, Sin embargo...*). En esta unidad encontramos por fin información referente a cómo podemos contradecir moderadamente o abiertamente con estructuras del tipo *No sé, pero yo creo que, No, si yo no digo que, Sí, ya, pero...* para expresar moderación y *Pues yo no lo veo así, yo creo que, En eso no estoy de acuerdo* para expresar el desacuerdo abiertamente. En la actividad 9 (p. 87), los alumnos deben crear un debate sobre el futuro del planeta en el que cada grupo de alumnos debe defender bien sus intereses y sus puntos de vista. Creo que esta es una actividad muy buena para poner en práctica las estrategias de cortesía asertiva y que, además, se adapta bien al nivel de los estudiantes.

En la unidad 11 se aprende algo muy importante: qué se hace al descubrir los propios errores. Cuando queremos influir en la opinión del interlocutor argumentado algo, a veces podemos equivocarnos. En la página 115, tenemos algunas estructuras que sirven para rectificar lo dicho como *Sí, sí, es verdad, No me acordaba, tienes razón, Ah, ¿sí? Yo creía que era*. También se dan recursos para mostrar grados de seguridad (*Yo diría que, debe de, No estoy del todo seguro*), los cuales pueden servir como cortesía asertiva, aunque aquí esto no se especifica.

En la unidad 5 de *Gente 3* (p. 42), se aprende a “Argumentar nuestras decisiones”. En el cuadro “Os será útil” del apartado “Tareas” (p. 47), se dan estructuras para plantear una opinión (*Lo que yo digo/pienso es que, A mí lo que me parece es que, Bueno así lo veo yo, Eso es lo que yo pienso*), para expresar desacuerdo (*Yo no lo veo así, Eso es absurdo, Eso no puede ser*) y para intentar llegar a un acuerdo (*En este punto podrías hacer alguna concesión/ceder un poco ¿no?*). Estos recursos, según el consultorio gramatical (p. 138), se utilizan porque “muchas veces queremos suavizar nuestra opinión respecto a un tema” y se practican a través de un debate, donde cada grupo de la clase debe defender su postura (actividad 7, p. 47). En el consultorio gramatical de esta unidad (pp. 134-135), se dan los pasos a seguir en una argumentación, incluyendo los recursos utilizados para cada uno como, por ejemplo: podemos introducir la primera parte matizando nuestra postura ante lo afirmado, completando el razonamiento con una

afirmación o una negación que nosotros sostenemos, manifestando expresamente acuerdo o desacuerdo, podemos recurrir a contraposiciones, podemos dejar implícita una conclusión o podemos sustituir ésta por una pregunta. Es decir, nos da una serie de estrategias que pueden utilizarse para no amenazar la cara negativa del interlocutor.

En la unidad 7 se practica cómo hacer un mitin político, pero no se estudian las estrategias de cortesía asertiva, sino que esta actividad sirve para ejercitar el futuro y su uso para declarar intenciones (*Bajaremos los impuestos, Colaboraremos con la gente, Lucharemos por la libertad*), como vemos en la actividad 4 (p. 62). Pienso que este tipo de actividades, es decir, las que tienen que ver con mítines y debate políticos pueden ser muy interesantes para reflexionar sobre las estrategias de cortesía. Una buena actividad sería utilizar un debate real (grabado de la televisión), donde los alumnos tuvieran que ir extrayendo los diferentes recursos utilizados y, así, reflexionar sobre éstos, ya que estamos en un nivel B2 y, en mi opinión, este tipo de actividad puede ser muy productiva.

5.5.5. CONCLUSIONES

	Aconsejar	Invitar	Dar órdenes	Expresar acuerdo o desacuerdo/Argumentar	Hacer cumplidos
Gente 1	Si	Si	Si	Si	Si
Gente 2	Si	Si	Si	Si	No
Gente 3	Si	Si	Si	Si	No
	Progresión en las estructuras, pero no se dice nada sobre las estrategias de cortesía. Los recursos lingüísticos son muy escuetos y la información sociopragmática sobre los actos también	Si hay una progresión clara tanto en las estructuras lingüísticas como en los aspectos socioculturales	Hay una progresión en las estructuras lingüísticas, no en la explicación de estrategias	Si hay una progresión, aunque podría mejorarse.	No hay información sociopragmática y las estructuras lingüísticas son mínimas.

En general, este manual, aunque hace mucho hincapié en el aspecto intercultural y en la concienciación de los estudiantes de la gran diversidad cultural del español, no ofrece al alumno la información sociopragmática ni pragmalingüística necesaria para contextualizar y poner en práctica adecuadamente los actos de habla analizados.

El acto no descortés, exhortativo, no impositivo “Aconsejar”, aparece en todos los niveles del manual. En *Gente 1* se dan estructuras lingüísticas para expresar este acto

como las perífrasis de obligación y fórmulas del tipo *Es conveniente/es aconsejable + infinito*, teniendo en cuenta el nivel del alumno, pues al regir infinitivo son más fáciles de utilizar para alumnos principiantes. En *Gente 2* se amplían con *¿Por qué no?*, *¿Y si?*, el imperativo, *Yo que tú*, *Todo el mundo...*, pero en ningún momento encontramos referencias a las posibles estrategias de cortesía que se ponen en funcionamiento al utilizar estas fórmulas o, por el contrario, las amenazas a la imagen del interlocutor que pueden ocasionar un mal uso de éstas. Es decir, se trata más bien de una lista de estructuras lingüísticas en la que la información sociopragmática es escasa, pues, teniendo en cuenta que nos encontramos en un nivel B1, creo que esta información debería ser más amplia. Lo mismo ocurre en *Gente 3*, donde se recuerda y se practica las oraciones impersonales a través de la creación de un decálogo, sin tratar en ningún otro punto del libro este acto de habla y las estrategias de cortesía que pueden utilizarse en este tipo de actos de habla. Podemos decir que, respecto a este acto, existe una progresión de las expresiones lingüísticas, pero no de la información pragmática.

La aparición de la función comunicativa “Invitar” es progresiva: en *Gente 1*, tenemos una actividad muy buena sobre la invitación, donde se ven muchas pautas socioculturales interesantes para evitar choques culturales, la cual ya he descrito en el análisis de este manual; en *Gente 2*, la “actividad de Valentín” da al alumno la posibilidad de reflexionar sobre este acto y de extraer las estructuras lingüísticas necesarias; finalmente, en *Gente 3*, el trato que se le da es simplemente, como dice el libro del profesor (p. 66), “cultural y estratégico”, los autores intentan hacer reflexionar al alumno sobre las costumbres que tienen que ver con este acto de habla. Sin embargo, debo decir que podría mejorarse esta progresión, incluyendo en el primer libro, ya que hablamos de un nivel A1 y A2, alguna estructura como *Es que* para rechazar invitaciones e incluir en *Gente 2* un cuadro donde se aparezca la información sociopragmática necesaria para evitar choques culturales, y no sólo las estructuras lingüísticas.

Respecto a “Dar órdenes”, tanto la información sociopragmática como la pragmalingüística dedicada a este acto es mínima. Lo cierto es que sí hay una progresión en la aparición de estructuras lingüísticas que va desde las perífrasis de obligación hasta estructuras como *¡Qué + subjuntivo!* o el futuro, pero la información sobre cómo pueden utilizarse estas fórmulas como estrategias de cortesía es nula, como podemos observar, por ejemplo, en el uso del futuro como orden, pues no se especifica que “el empleo de esta forma no deja ninguna posibilidad de rechazo de la orden o de rebelarse ante ella”

(Matte Bon, 2000: 35). Las actividades dedicadas son más bien para practicar las expresiones lingüísticas aconsejadas en cada unidad, pero no están explotadas de tal forma que el alumno pueda reflexionar sobre las estrategias de cortesía que deben utilizarse en este acto exhortativo, impositivo para no dañar la cara negativa de nuestro interlocutor.

“Hacer cumplidos” se trata solamente en *Gente 1*, es decir, los niveles A1 y A2 del *M.R.E* y la información sociopragmática que tenemos sobre éste es escasa, pues solamente encontramos estructuras como *¡Qué + sustantivo + tan + adjetivo!* que sirven para halagar, pero no se ofrece al alumno ninguna que sirva para mitigar el elogio como hemos visto en *Prisma continúa*. La única pauta sociocultural que nos muestra este manual es que cuando vamos de invitados a casa de un amigo, elogiamos el lugar tan bonito donde vive y la comida tan buena que ha preparado. En *Gente 3*, tenemos una pequeña referencia a este acto en la que se pregunta al alumno que haría si “Una amiga le ha pedido opinión sobre su nuevo corte de pelo (que es horrible)” (p. 84), pero ni en el libro del profesor ni en el del alumno se aclara que en español es una muestra de cortesía mitigar el cumplido a través de estrategias como negarlo o ponerlo en duda. Es decir, la información sobre este acto de habla en *Gente* es bastante escueta.

Para finalizar, este manual nos ofrece una progresión en la aparición y ejercitación de cómo “expresar acuerdo y desacuerdo”: En *Gente 1*, se ofrece al alumno el verbo *Gustar* y las estructuras como *A mí sí, Yo también, Yo creo que, Pero...*; en *Gente 2*, se introducen los diferentes recursos para expresar impersonalidad, aunque no tenemos mucha información sobre cómo pueden utilizarse como estrategias de cortesía; por último, en *Gente 3*, los autores sí ofrecen diferentes pasos que podemos encontrar en la argumentación, acompañados de las expresiones lingüísticas necesarias como, por ejemplo, matizar nuestra postura o recurrir a contraposiciones. De todas maneras, creo que este tipo de información podría ir incluyéndose ya en el nivel B1 para que el estudiante las fuera asimilando y ejercitando a través de actividades, y así no dejarlo en una mera lista de expresiones y recursos lingüísticos.

5.6. ANÁLISIS DE *AVANCE*

5.6.1. Descripción.

Respecto a este manual, cabe mencionar que también se ha tenido en cuenta la nueva edición, pues la antigua solamente estaba compuesta por el manual del nivel intermedio-avanzado, la cual fue publicada hace 10 años, en 1995. La nueva edición consta de tres niveles: el nivel elemental publicado en 2001, seguido del básico-intermedio en 2002 y del intermedio-avanzado en 2003. Sus autoras son Concha Moreno, Victoria Moreno y Piedad Zurita.

El método elegido para este manual es ecléctico, como se afirma en la presentación “se sirve de todo lo positivo de los diferentes enfoques”. Así pues, las autoras subrayan que en este libro los estudiantes aprenderán a actuar en español, pero también fijarán la gramática y el vocabulario a través de ejercicios de tipo estructural, ya que “muchos aprendientes necesitan y piden esos ejercicios de fijación”. Por otra parte, también afirman que este método “persigue una completa integración de la civilización y la cultura hispanas”.

La estructura de las doce unidades que completan cada nivel se basa en la variedad de las necesidades, de los métodos de aprendizaje y de las horas lectivas que ocupa el curso escolar. Es decir, el docente no tiene la obligación de realizar cada unidad completa si el tiempo no se lo permite. Cada unidad se divide en nueve apartados en el nivel inicial (“Pretexto”; “Contenidos gramaticales”; “Practicamos la gramática”; “Vocabulario”; “Actividades”, que se divide a su vez en “de todo un poco”, “Así se habla” y “En situación”; “Como lo oyes”; “Lee”; “Escribe”; “Eso no se dice”). En el básico-intermedio los apartados de las unidades son los mismos, excepto que “actividades” se sustituye por “Recuerda y amplía” y “Eso no se dice” desaparece.

Como podemos comprobar a partir de estos apartados, *Avance* parte de unos contenidos gramaticales que se ejercitan a través de ejercicios puramente gramaticales, después da paso a una serie de actividades más contextualizadas que las anteriores, que buscan la interacción con los compañeros, finalizando cada unidad con una división clara de tres destrezas: “Como lo oyes” (comprensión oral), “Lee” (comprensión

escrita), “Escribe” (expresión escrita). La expresión oral no tiene un apartado concreto, si no que se ejercita en diferentes actividades a lo largo de toda la unidad.

Respecto a los niveles de este manual, aunque en la introducción las autoras no lo especifican, podemos decir que el elemental equivaldría a un A1-A2, el básico-intermedio a un B1 y el intermedio-avanzado a un B2, según el *M.R.E.*

5.6.2. Contextualización de las actividades

En este manual encontramos actividades de todo tipo. En el apartado de “Contenidos gramaticales”, las actividades que se presentan son fundamentalmente de rellenar huecos para practicar individualmente estos contenidos. El apartado “Actividades” se compone de tres actividades de interacción con las que se practica la gramática y el vocabulario aprendidos. Después, tenemos el apartado en el que se estudian las funciones comunicativas, seguido de dos actividades auditivas del apartado “Como lo oyes”. Todas las unidades terminan con una comprensión lectora y una actividad de expresión escrita.

Estas actividades, a diferencia de lo que veíamos en el manual *Gente*, no tienen por qué estar interrelacionadas, aunque el tema sea común, pues en éstas el vocabulario suele hacer referencia a un solo campo léxico como, por ejemplo, el medio ambiente, la moda o el cine. De hecho, como podemos comprobar, las actividades están diferenciadas por destrezas y por contenidos gramaticales y léxicos, es decir, son específicas para practicar cada contenido y destreza por separado, no hay un contexto común que las engloba como en *Gente*.

Las audiciones se acercan bastante a la realidad, teniendo en cuenta que se adaptan al nivel como, por ejemplo, la actividad 2 de “Como lo oyes” de la unidad 10 de *Avance básico-intermedio* (p. 135):

A: ¿Habéis leído lo que ha salido estos días en los periódicos sobre la inmigración?

B: Sí, claro. Parece que los españoles hemos olvidado nuestra historia de emigración.

A: ¿Por qué lo dices?

B: ¡Hombre! pues porque a mucha gente le molesta que empecemos a tener tantos inmigrantes por aquí.

C: Pues yo te voy a decir una cosa, a mí no me gusta que vengan aquí exigiendo derechos que no tienen en sus países.

...

5.6.3. Aspectos de interculturalidad

Respecto al tema de la interculturalidad, debo decir que en *Avance. Nivel elemental*, las reflexiones sobre los estereotipos son mínimas, al contrario de lo que hemos visto en *Gente 1*. Solamente tenemos un texto en la unidad 10 (p. 138) adaptado de *El País Semanal*, donde se habla de las costumbres de los españoles como, por ejemplo, que “cada vez nos casamos menos, nos divorciamos más y tenemos menos hijos”. Sí encontramos aspectos más generales de cultura como las costumbres gastronómicas, la geografía de España y algunas actividades que hablan de países hispanoamericanos, por ejemplo, la audición de la unidad 11 (p. 149), donde se escucha información sobre Colombia como, por ejemplo, quién es García Márquez o con qué nombre se conocía Bogotá.

Sin embargo, en el segundo nivel, *Avance. Nivel básico-intermedio*, los ejercicios que hacen reflexionar a los alumnos sobre la interculturalidad son más abundantes. En primer lugar, la unidad 5 está dedicada a la Unión Europea y con ella se intenta explicar a los alumnos la situación actual de Europa. La unidad 8 se titula “Nuestra lengua”, y en ella encontramos diferentes actividades sobre este tema, por ejemplo, hay una actividad sobre la lengua española y las costumbres de España (p. 106), donde, por grupos, los alumnos tienen que contestar a una serie de preguntas como “Los extranjeros piensan que los españoles trabajan poco y mal porque las tiendas cierran entre 1,30 y 3,30/2 y 4 ¿Crees que es verdad? Razona tu respuesta” en la que se pone en relación las costumbre españolas con las de nuestros estudiantes. De todas maneras, creo que algunas de las actividades que tenemos en esta unidad podrían haberse incluido en el nivel inicial, como el texto de la página 110, en el que se comentan las diferentes lenguas que se hablan en la Península y cita todos los países donde se habla español, pues muestra todo el bagaje cultural que comporta estudiar una lengua de tales dimensiones.

En la unidad 9, una de las actividades (p. 121) es un debate sobre las culturas en general, y la hispana en particular, donde las autoras plantean las siguientes preguntas: ¿Qué es para ti una cultura?, ¿Qué opinas de la diversidad del español?, ¿Te interesa saber cómo se habla en todos los países de Hispanoamérica?, ¿Crees que existen unos rasgos comunes a todos esos países? Este debate es interesante para hacer reflexionar a los estudiantes sobre el concepto de interculturalidad.

Por otra parte, la unidad 10 se titula “La inmigración. Los otros españoles”. Ésta es muy interesante en lo que al aspecto intercultural se refiere porque se muestra una España, donde la inmigración es una realidad y no debemos olvidarla. En la actividad 3 del apartado “De todo un poco” (p. 132), las autoras recuerdan que “Para aceptar otras culturas, primero debemos conocer bien la nuestra”. En este ejercicio se dan diferentes situaciones del tipo “Damos un regalo a alguien y no lo abre”, donde los estudiantes tienen, en primer lugar, que decir lo que ellos piensan y, después, lo que piensan sus compañeros. Es decir, se trata de poner en común las diferentes culturas de los alumnos y, finalmente, decir cómo se actúa ante esas situaciones en la cultura española. En la audición 2 de “Como lo oyes” (p. 135), tres jóvenes españoles opinan sobre la inmigración en España, donde se recuerda que los españoles también hemos sido inmigrantes, después se abre un debate sobre si la inmigración hará perder las costumbres españolas o, por el contrario, las enriquecerá.

En *Avance. Nivel intermedio-avanzado*, los temas dedicados a aspectos socioculturales son más numerosos que en el segundo nivel. De hecho, ya en la primera unidad tenemos como título “¿Mundo globalizado? No, diálogo entre culturas”, en la que encontramos diversas actividades que tratan aspectos culturales, por ejemplo, la actividad 2 del apartado “Interacción oral” (p. 20) comienza con este enunciado:

Iguales pero diferentes. Todos los seres humanos tenemos algo en común: comer. Sin embargo, no todos lo hacemos igual. Tras leer el texto y comentarlo, buscad otras costumbres que nos distingan o nos puedan identificar como groseros culturales.

Otra actividad es la 3 del apartado “Interacción oral” de la unidad 2 (p. 35), en la que se hablan de las costumbres en las bodas y se pide al alumno compararlas con las de su país, pues en este ejercicio se muestran tanto costumbres españolas como de otras culturas.

En este nivel se dedica una unidad entera, la unidad 3, a las costumbres socioculturales españolas, tema que se concentra en esa unidad, pues en el resto del libro no encontramos ya referencias tan explícitas. En esta unidad tenemos muchas actividades que tienen que ver con las costumbres españolas, de hecho, se titula “Los españoles, ¿somos así?, ¿estamos cambiando?” y la mayoría de las actividades están relacionadas con este tema. En la actividad 1 del apartado de “Vocabulario” de la unidad 3 (p. 46), se tratan diferentes costumbres y creencias culturales como, por ejemplo, el Ratoncito Pérez, la baraja española o que España es el país con más bares y

restaurantes que cualquier otro sitio del mundo. La actividad 4 (p. 50), se titula “¿Qué sabes de los españoles?” y en ésta se dan diferentes informaciones que el alumno debe considerar como verdaderas o falsas y, después, compararlas con las de su país como, por ejemplo, “A la hora de pagar en un bar o en un restaurante, los españoles pagan cada uno lo suyo”, “Interrumpir a otra persona cuando está hablando es de mala educación” o “Hablar de la muerte es tema tabú”. Todas estas consideraciones son interesantes para entender mejor la cultura española, aunque, en mi opinión, esta actividad debería tener un apartado en el que, después de contestar a todas esas cuestiones, se explicara cada una de ellas adecuadamente, pues si no acaba siendo una actividad un poco superficial.

En la primera actividad de comprensión auditiva (p. 54), también se dan informaciones de este tipo, es decir, como las que hemos visto en la actividad 4 anterior y los alumnos deben decir si son verdaderas o falsas, según la audición. Por último, cabe señalar el texto escrito por las autoras de la página 55, en el que describen cómo ven ellas a los españoles, tomando como referencia la cita de Simone de Beauvoir (p. 54):

Si alguien pasa una semana en un país, puede escribir un libro; si pasa un año, un artículo; y si pasa diez años, es incapaz de escribir nada.

5.6.4. Información pragmática en algunos actos de habla

a) “Aconsejar”

Esta función comunicativa está en la unidad 5 (p. 66) de *Avance. Nivel inicial*, donde se dan como recursos lingüísticos las perífrasis *Tener que + infinitivo*, *Deber + infinitivo*, *Hay que + infinitivo* y las actividades propuestas sirven para ponerlas en práctica, es decir, son de tipo gramatical. También aparece en la unidad 10 como uno de los usos del imperativo (p. 117), pero las actividades que encontramos sirven para fijar el imperativo, más que para practicar esta función como, por ejemplo, el ejercicio 2 del apartado gramatical (p. 122) en el que se tienen que rellenar los huecos de las frases con esta forma verbal o la actividad 2 del apartado “De todo un poco” (p. 122), donde el alumno debe dar consejos sobre cómo aprobar sin estudiar o cómo ligar con el más guapo de la fiesta. También se practica un consultorio en la actividad 3 (p. 123), pero aparte del imperativo que vimos en el “Contenido gramatical”, no se ofrece al alumno ninguna otra fórmula para expresar consejos. De hecho, esta función como tal no aparece en el índice del libro del alumno.

En la unidad 2 de *Avance. Nivel básico-intermedio*, se recuerda las perífrasis de obligación vistas en el nivel inicial y en la actividad 1 del apartado “Actividades” (p.

32), deben utilizarlas para dar consejos para mantener limpio nuestro planeta. Se trata simplemente de un ejercicio para practicar la gramática, pues no tenemos ningún tipo de información sociocultural como, por ejemplo, la relación de familiaridad entre los interlocutores y qué estrategias se puede usar para no amenazar la imagen de éstos.

Este acto no descortés, exhortativo, no impositivo aparece como uso del condicional en la unidad 7 (p. 89), en los “Contenidos gramaticales”, pero no hay ninguna actividad donde se practique esta función comunicativa, es decir, “Aconsejar”. En la unidad 12 (p. 151) se repasan los usos del imperativo vistos en el primer nivel, entre los cuales aparece hacer sugerencias, aunque tampoco tenemos actividades para practicar este acto de habla, simplemente para fijar las formas gramaticales como, por ejemplo, el ejercicio 3 de “Practicamos la gramática” (p. 152), donde hay que transformar los consejos escritos en forma *usted* a *tú*. En la actividad 1 de “De todo un poco” (p. 156), hay que realizar un decálogo del maleducado, el cual sirve solamente para practicar esta forma verbal, pues como dice el enunciado: “En grupos, debéis pensar (en imperativo) unos consejos para ayudar a una persona a ser un verdadero maleducado”.

En la unidad 1 de *Avance. Nivel intermedio-avanzado*, tenemos la actividad 1 del apartado “Interacción oral” (p. 20), en la que se da a los alumnos diferentes situaciones para dar consejos, aunque no se les ofrece ningún tipo de información pragmática ni los recursos lingüísticos necesarios para tal fin:

- a) A tu compañero le ha sentado mal la comida y le duele mucho el estómago ¿Qué le aconsejas?
- b) Un cliente llega a tu taller con un 4x4 estropeado. ¿Qué le recomiendas? (presta atención a las formas de tratamiento).

En la actividad 1 de “Practicamos la gramática” de la unidad 2 (p. 30), tenemos un ejercicio de rellenar huecos con los verbos indicados entre paréntesis. En esta actividad se pide a los alumnos que, además, señalen las frases que expresan consejo, éstas serían:

- a) Antonio está insoportable últimamente. No sé qué puedo hacer y mira que tengo paciencia/ ¡Hombre! es lógico que esté así. Lo mejor es que le des tiempo al tiempo.
- b) ¿Sabes? Puede que Paloma y yo volvamos/ Tú sabrás lo que haces, pero otras veces que lo habéis intentado, no ha funcionado.

La actividad es interesante porque se ven estrategias de cortesía como *Lo mejor es que* o *Tú sabrás lo que haces*, pero realmente en el libro del alumno no hay ninguna referencia de este tipo.

De nuevo, vemos en este nivel, el acto de “Aconsejar” como uno de los usos del imperativo (p. 83), las actividades propuestas siguen siendo de tipo gramatical, es decir, para fijar la forma del imperativo. En la unidad 6 (p. 99), tenemos un texto de la revista *Mujer de hoy* en el que se dan consejos para hacer una buena entrevista de trabajo y en el que se repasan las formas vistas hasta ahora (*Tener que + infinitivo, Deber + infinitivo, Hay que + infinitivo, Imperativo*). También vemos de nuevo esta función como uno de los usos del condicional en la unidad 7 (p. 110), dentro del apartado “Recuerda y amplía”, pero tampoco aquí tenemos actividades que se dediquen a practicar esta función comunicativa, aparte, por supuesto, de los ejercicios de tipo gramatical de rellenar huecos. En la última unidad se da una nueva estructura lingüística para “Dar consejos”: la oración condicional *Si + pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional simple*, la cual, como indican las autoras, es más un reproche que un consejo, pero tampoco hay ningún espacio dedicado a practicar las estrategias de cortesía que pueden utilizarse en este acto no descortés, exhortativo, impositivo.

Como podemos observar, ni en el libro del alumno ni en el del profesor tenemos referencias al acto de habla de aconsejar desde un punto de vista pragmático, es decir, cómo se estructura y qué tipo de estrategias pueden usarse para no dañar la imagen negativa de nuestro interlocutor, aunque se dan algunos recursos lingüísticos para dar consejos.

b) “Invitar”

El espacio dedicado a este acto de habla en *Avance. Nivel elemental* es mayor que el que se le daba al acto de “Aconsejar”. En la unidad 3, el apartado “Así se habla” (p. 48) está dedicado a cómo proponer un plan, aceptarlo y rechazarlo. Los recursos para proponer un plan se les da a los alumnos a través de ejemplos: *¿Quieres ir al cine?, ¿Vamos a tomar un café?, ¿Por qué no vamos a Granada este fin de semana?, Tengo una idea, vamos a visitar el zoo, Luego vamos a un concierto ¿vienes?* Para aceptarlo tenemos los siguientes ejemplos: *Sí, por supuesto, Bueno, Vale, de acuerdo, ¡Qué buena idea!* Y para rechazarlo: *Lo siento, No puedo, Imposible*. Para practicar esta función comunicativa se les pide a los alumnos que, en

parejas, propongan un plan a un compañero y este lo acepte y después que lo rechace, utilizando estas estructuras para fijarlas.

En el apartado “Así se habla” de la unidad 11 (p. 148), las autoras dan una serie de ejemplos para solicitar una cita, quedar con alguien y proponer una cita: *¿A qué /qué día podemos vernos?, ¿Cuándo/ qué día te/ le viene bien?, ¿Podemos vernos el.../ese día?, ¿Dónde quedamos?, ¿Qué te/ le parece el... a... en...?, ¿Qué te parece si...?* Las instrucciones para que los alumnos ejerciten esta función y estas estructuras lingüísticas son:

- a) Llama a un amigo para ir juntos al cine.
- b) Habla con tus compañeros de clase para ir a cenar al final del curso.
- c) Habla/ llama a un amigo para ir a andar algunos días a la semana.

En el libro del profesor (p. 145), se aconseja “introducir nuevos elementos si son necesarios al realizar el TE TOCA”, pero no se dicen cuáles son esos elementos. Es decir, simplemente se dan unos ejemplos en el libro del alumno de los cuales debemos deducir la estructura del acto y qué estrategias de cortesía se utilizan en éste, pues ni en el libro del alumno ni en el del profesor se aclaran.

Por último, en este nivel tenemos un diálogo en el apartado “En situación” de la unidad 12 (p. 160), donde se nos presenta el siguiente contexto: en casa de unos amigos que te han invitado a cenar:

Al llegar:

A: Hola, ¿llegamos demasiado pronto?

B: ¿Qué tal? No, Martín y Birgit ya están aquí, adelante.

A: ¡Qué casa tan bonita!

B: Luego os la enseño.

A: Hemos traído una botella de Málaga.

B: Muchas gracias, voy a ponerla en el frigo, para tomar luego una copita.

...

En la mesa:

A: ¡Qué rico! Eres un artista, no sé cómo lo haces.

C: Todo está buenísimo, oye, ¿De dónde sacas el tiempo?

B: Es que me gusta mucho la cocina y, además me relaja.

B: ¿Queréis un poco más?

A: Yo no puedo más, de verdad.

B: Venga, un poquito.

A: Bueno, pero muy poco, en serio.

C: Yo quiero un poco más, es que está...

A: Yo no puedo más, de verdad, es que no suelo cenar mucho.

Como podemos observar, en este diálogo sí podemos ver la estructura de la invitación y las diferentes estrategias que se utilizan. El libro del profesor (p.157) propone que los estudiantes hagan, antes de leer el diálogo, uno igual en su lengua

materna y, una vez leído el texto en español, comparen ambos para extraer las diferencias y anotar las fórmulas de cortesía utilizadas en la lengua que están aprendiendo. También aconseja al profesor que comente la costumbre española de enseñar la casa a los invitados y la de insistir para que se coma más. La actividad es interesante, pues este diálogo da mucho juego respecto a las estrategias de cortesía, aunque, en mi opinión, debería incluirse en el libro del alumno un cuadro en el que se reuniesen las expresiones vistas durante toda la unidad y se incluyese la información sociocultural que se nos da en el libro del profesor, de la misma manera que en todas las unidades encontramos cuadros gramaticales con su correspondiente explicación, pues, aunque es bueno que el alumno reflexione y extraiga por sí mismo las conclusiones y las fórmulas de cortesía, por otra parte, esta información puede perderse más fácilmente si después el estudiante no la encuentra en su libro de texto.

En *Avance. Nivel básico-intermedio*, el primer espacio dedicado a este acto de habla es el apartado “Recuerda y amplía el nivel inicial” de la unidad 3 (p. 45), donde encontramos los mismos ejemplos que hemos visto en apartado “Así se habla” de la unidad 3 del nivel inicial, aunque se incluye la forma *Es que* par decir que no a un plan, aunque, en mi opinión, también podrían añadirse otras, ya que estamos en un nivel B1 del *M.R.E.* como, por ejemplo, *¿Y si...?* para proponer un plan. La única actividad para repasar esta función es un ejercicio de rellenar huecos en los que hay que utilizar las estructuras propuestas, se trata de pares adyacente tipo pregunta/respuesta como *No sé qué podemos hacer este fin de semana. Han dicho que va a llover/ ¿Por qué no hacemos una cena en mi casa?* Teniendo en cuenta que ya no estamos en un nivel inicial, podríamos usar este ejemplo, además, para explicar a los alumnos como en español, a veces, una oración negativa puede actuar como una interrogativa (*¿Qué podemos hacer este fin de semana?*) y una interrogativa puede actuar como una afirmativa (*Vamos a cenar a mi casa*), pero ni en el libro del alumno ni en el del profesor se habla sobre esto.

En la unidad 11, también en el apartado “Recuerda y amplía el nivel inicial” (p. 146), tenemos recursos para solicitar una cita, quedar con alguien, proponer una cita, aceptar y rechazar, donde encontramos los mismos ejemplos vistos en el apartado “Así se habla” de la unidad 11 del nivel inicial. Como actividad para repasar estas estructuras, tenemos otro ejercicio de rellenar huecos como el que hemos visto en la unidad 3 y se le pide al alumno que concierte una cita con un compañero. En mi

opinión, el apartado “Recuerda y amplía el nivel inicial” es demasiado escueto, pues se reduce a recordar las expresiones lingüísticas y a hacer un pequeño ejercicio para fijarlas, sin recordar cómo se estructura una invitación y que tipo de estrategias de cortesía se utilizan en este acto, cosa que tampoco se recuerda en el libro del profesor.

En *Avance. Nivel intermedio-avanzado*, la única referencia a este acto de habla es un texto de la unidad 11 (p. 161), en el que un chico, Enrique, escribe un correo electrónico a un amigo rechazando la invitación de ir a su casa. En este correo, lo primero que hace Enrique es agradecer la propuesta (*Muchísimas gracias*), después justifica repetidamente el por qué no puede ir (*Me apetecería un montón... pero puede que me resulte imposible. Te explico.../ Me daría muchísima pena no poder ir...*). Este uso del condicional hace referencia al que veíamos en el análisis de *Gente* (manual que especifica que esta forma verbal se utiliza, entre otras cosas, como comienzo de una excusa), pero en *Avance* no se especifica esto, de hecho, este texto sirve como introducción a los verbos que expresan deseo y a su utilización con indicativo o subjuntivo.

Podemos decir, que la aparición de este acto en *Avance* se realiza únicamente en el nivel inicial, pues, como hemos podido comprobar, en el segundo nivel simplemente se repiten las estructuras lingüísticas del primero sin que haya una progresión en la información pragmática de esta función comunicativa y, en el último nivel, la única referencia a ésta es un texto que no está bien explotado en este aspecto.

c) “Dar órdenes”

En *Avance. Nivel elemental*, encontramos este acto en la unidad 5, donde se dan como recursos las perífrasis *Tener que + infinitivo*, *Hay que + infinitivo*, *Deber que + infinitivo*, entre las que se diferencia la obligación personalizada y la impersonalidad. Se practican a través de ejercicios gramaticales de rellenar huecos para fijar estas estructuras lingüísticas.

En la unidad 9 (p. 117), tenemos de nuevo esta función comunicativa, dentro del apartado “Contenidos gramaticales”, como uno de los usos del imperativo, pero los ejercicios para fijar este acto no descortés, exhortativo, impositivo son gramaticales, es decir, sirven para practicar las formas del imperativo, sin comentar que éste puede ser ofensivo según el grado de familiaridad que exista entre los interlocutores. En

“Así se habla” de esta unidad (p. 123), tenemos recursos para pedir favores (*Poder + infinitivo, Te importaría + infinitivo*), los cuales podrían utilizarse como estrategia de cortesía para dar órdenes, pero tampoco se explicita nada.

En la unidad 11, aparece como uno de los usos del imperfecto el de expresar cortesía (*Quería probarme este traje*) y su práctica también se limita a ejercicios de tipo gramatical.

En la unidad 2 de *Avance. Nivel básico-intermedio*, se recuerda en el apartado de “Contenidos gramaticales” las perífrasis de obligación vistas en el primer nivel. Se incluye, en la unidad 7 (p. 89), el condicional para mostrar cortesía en las peticiones, recurso que también puede servir para “Dar órdenes”, el cual se practica con ejercicios gramaticales de rellenar huecos. De nuevo, en la unidad 9, en el apartado “Recuerda y amplía el nivel inicial”, aparece un acto no descortés, exhortativo, “Pedir favores”, cuyos recursos lingüísticos (*Puedes/podrías + infinitivo, Te importa/ importaría + infinitivo, Harías el favor de + infinitivo, Sería tan amable de + infinitivo, Claro, No faltaría más, Por supuesto, Lo siento, Es que...*) también servirían como estrategias de cortesía para dar órdenes, pero ni en el libro del alumno ni en el del profesor se hace referencia a este acto. Estas estructuras se repasan con un ejercicio de rellenar huecos. Creo que sería interesante, puesto que estamos en un nivel intermedio, hacer referencia a que a veces una petición puede considerarse como una obligación, cosa que depende de algunos aspectos extralingüísticos como quién la emite o la entonación con la que se pronuncia. En la unidad 12 (p. 150), se repasa el imperativo y sus usos, pero, de nuevo, nos encontramos solamente con ejercicios de rellenar huecos para practicar las formas verbales.

En *Avance. Nivel intermedio-avanzado*, la única referencia que tenemos respecto a este acto de habla está en la unidad 5 (p. 82), donde se repasa el imperativo, el cual se practica con ejercicios de rellenar huecos.

Como podemos observar, *Avance* no dedica mucho espacio para explicar esta función comunicativa, cuáles son las estrategias de cortesía necesarias para no crear choques culturales.

d) “Hacer cumplidos”

En el apartado “En situación” de la unidad 12 (p. 160), como hemos visto con la función de “Invitar”, tenemos un diálogo que tiene como contexto “En casa de unos

amigos que te han invitado a cenar”. En éste vemos la estructura de la invitación, qué costumbres socioculturales tenemos los españoles cuando vamos de invitados a una casa y cuando somos los anfitriones. Una de estas costumbres es la de halagar la casa de quien nos ha invitado, la comida que ha preparado, etc., como vemos en el ejemplo:

Al llegar:

A: Hola, ¿llegamos demasiado pronto?

B: ¿Qué tal? No, Martín y Birgit ya están aquí, adelante.

A: ¡Qué casa tan bonita!

...

En la mesa:

A: ¡Qué rico! Eres un artista, no sé cómo lo haces.

...

B: Es que me gusta mucho la cocina y, además me relaja.

Esta actividad es interesante para hablar de los cumplidos en español, pero, en mi opinión, no está bien aprovechada, pues se da muy poca información sobre este acto, pues ni siquiera encontramos una explicación de la estructura enfática *¡Qué + sustantivo + tan + adjetivo!* ni en el libro del alumno ni en el del profesor. De hecho, son los propios alumnos los que deben extraer las fórmulas de cortesía utilizadas en este diálogo, cosa que en un primer momento es interesante para hacerles reflexionar sobre las diferencias con su lengua materna, pero luego creo que es necesario darles la información completa, pues así evitamos que lleguen a conclusiones equivocadas. Sería interesante, por ejemplo, decir que en español cuando halagamos a alguien esperamos que nuestro interlocutor minimice el cumplido restándole importancia. Una buena actividad para practicar este acto de habla cortés, expresivo sería la que vimos en *Prisma continúa*.

Ni en *Avance. Nivel básico-intermedio* ni en *Avance. Nivel intermedio-avanzado* tenemos ninguna referencia a este acto de habla.

e) “Expresar acuerdo o desacuerdo”

En la actividad 3 del apartado “Actividades” de la unidad 3 (p. 48), las autoras nos dan las siguientes estructuras como recursos para poder comentar una serie de frases con los compañeros como, por ejemplo, “No es bueno tener sólo un hijo” o “La madre trabaja siempre más que el padre”. Estos recursos son *(No) estoy de acuerdo*, *(No) es verdad*, *Creo que sí*, *Creo que no es verdad*, es decir, expresiones para mostrar acuerdo o desacuerdo. En la unidad 4, en el apartado “Así se habla” (p. 60), tenemos las siguientes formas lingüísticas: para expresar gustos, los verbos

Gustar, Encantar, Odiar, para expresar acuerdo *A mí también, A mí tampoco* y para expresar desacuerdo *A mí sí, A mí no*.

En la unidad 5 estas expresiones se amplían. En la página 73 tenemos *Creo que, Me parece que, En mi opinión* y *Para mí*, con las que el estudiante aprende a dar su opinión. La actividad con la que se practican estas fórmulas consiste en dar la opinión sobre diferentes aspectos como, por ejemplo, la gramática española o los teléfonos móviles. En la unidad 6 (p. 96), tenemos recursos para decir a alguien que tiene razón (*Claro que sí, Tienes razón, Es cierto, Por supuesto...*) y para decir que no la tiene (*Estás equivocado, No tienes razón, Eso no es así, Es mentira, Es falso...*). Creo que en este caso, las autoras deberían dar más información sobre las estrategias de cortesía que pueden usarse para decir a alguien que no tiene razón sin dañar su imagen, pues simplemente con incluir la conjunción *pero* e indicar que para mostrar cortesía en este tipo de situaciones una estrategia posible es darle la razón al interlocutor para, después, contradecirle quedaría resuelto este problema (*Sí, tienes razón, pero...*). La única información que encontramos en el libro del profesor (p. 97) es la diferencia entre *Es falso* y *Es mentira*, que, como bien señalan las autoras, esta última “es más fuerte, y no se lo puedes decir a todo el mundo”.

En *Avance. Nivel básico-intermedio*, en el apartado “Recuerda y amplía el nivel inicial” (p. 57) de la unidad 4 se repasan los recursos vistos en la unidad 4 de *Avance. Nivel elemental* a través de un ejercicio de rellenar huecos. En el mismo apartado de la unidad 5 (p. 69), tenemos las estructuras vistas en la unidad 5 del nivel anterior, que también se practican con un ejercicio de rellenar huecos. En la unidad 6 (p. 84), se da una información nueva respecto a este acto de habla: los pronombres personales se utilizan, entre otras cosas, cuando dos personas hablan y una dice algo y la otra lo quiere contrastar.

En la unidad 8 se repasan los recursos vistos en el nivel inicial para decir a alguien que tiene o no razón, incluyendo alguna expresión lingüística más. La forma de practicar estas fórmulas es la misma que con las anteriores, es decir, un ejercicio de rellenar huecos, sin dar ningún otro tipo de información pragmática sobre las estrategias de cortesía que pueden utilizarse, simplemente se recuerda en el libro del profesor (p. 104) la diferencia entre *Es falso* y *Es mentira*.

Por supuesto, en este nivel las actividades sobre debates son más numerosas, pero en ninguna de ellas se proponen otras expresiones para mostrar acuerdo o

desacuerdo que las señaladas anteriormente, ni tampoco se habla de ningún tipo de estrategia de cortesía.

En la unidad 1 de *Avance. Nivel intermedio-avanzado* (p. 14), se habla de los verbos de influencia como *Querer*, *Opinar* o *Pensar*, pero desde una óptica gramatical para ver la diferencia entre indicativo y subjuntivo. En esta misma unidad tenemos una actividad que, bien explotada, podría ser interesante para practicar las estrategias de cortesía asertiva en el apartado de “Interacción oral” (p. 20), donde se le da al alumno las siguientes instrucciones:

En una reunión te ha tocado sentarte junto a alguien que tiene ideas fijas en casi todo. Por ejemplo, está en contra de la ley que permite el divorcio ¿Cómo expresas tu opinión contraria?

Sin embargo, en esta actividad, la cual podría ser útil para hablar de estrategias de cortesía, no se hace referencia alguna a esta información y, por tanto, termina siendo otro ejercicio más para practicar las estructuras lingüísticas vistas hasta ahora, sin incluir qué diferencias hay entre usar unas u otras.

En la unidad 2, también en el apartado de “Interacción oral” (p. 34), tenemos otra actividad que podría ser interesante para tratar esta función comunicativa, pero que, al final, acaba siendo como la anterior. Se trata de una pareja que está pasando por una crisis amorosa, tras haber convivido juntos un tiempo. El estudiante tiene que utilizar las expresiones propuestas para esta actividad (*No me gusta*, *Me molesta*, *No soporto*, *Me pone de los nervios*, *Es insoportable...*). Respecto a esta actividad, existe, en el corpus realizado por el grupo Val. Es. Co. (2002), una conversación entre unos novios en la que el chico quiere dejar a la chica y en este diálogo se ven muchas estrategias utilizadas para no dañar la imagen del interlocutor, un análisis de esta conversación sería interesante, teniendo en cuenta que estamos en un nivel superior.

En la unidad 5 de este nivel, se habla de la impersonalidad (p. 76) y se dan algunos recursos para expresarla (*Segunda persona del singular*, *la tercera del plural* y *Se + tercera persona del singular*), comentando las diferencias que hay entre cada una de éstas, pero no se trata, por ejemplo, la expresión de generalización a través de fórmulas como *La gente*, *La mayoría*. En esta unidad se estudia el lenguaje publicitario y el texto argumentativo. En el apartado “Escribe” (p. 85), se pide al alumno que redacte un texto sobre la publicidad, utilizando el esquema y los conectores de los textos argumentos.

Durante todo este nivel encontramos diferentes actividades en las que se plantea un debate para practicar la expresión oral como, por ejemplo, el ejercicio 2 del apartado “Interacción oral” de la unidad 9 (p. 140) en el que se tiene que dar la opinión sobre temas musicales. Pero en éstas no encontramos ninguna expresión nueva respecto a las que hemos comentado ni se da información sobre las estrategias de cortesía asertiva.

Como hemos podido comprobar, respecto a este acto, en este manual solamente encontramos una progresión en la inserción de expresiones lingüísticas, pero no en la información sobre las estrategias que pueden utilizarse para no dañar la imagen negativa del interlocutor.

5.6.5. CONCLUSIONES

	Aconsejar	Invitar	Dar órdenes	Expresar acuerdo o desacuerdo/Argumentar	Hacer cumplidos
Avance elemental	Si	Sí	Si	Si	Si
Avance básico-intermedio	Si	Sí	Si	Si	No
Avance intermedio-avanzado	Si	No	Si	Si	No
	Hay una progresión mínima en los recursos lingüísticos, no hay información pragmática	En el segundo nivel se repasa lo visto en el primero, ampliando los recursos lingüísticos. En el tercero no aparece nada. No hay progresión pragmática	La progresión solo es lingüística, no pragmática	Si en las expresiones lingüísticas, no pragmática.	No hay progresión.

La presentación del acto de habla de “aconsejar” es bastante escueta en este manual. Respecto a las expresiones lingüísticas que pueden utilizarse para dar consejos, este manual no ofrece muchas posibilidades al alumno, pues se practican, principalmente, las perífrasis de obligación y el imperativo. Además, las actividades dedicadas a esta función comunicativa son, en su mayoría, de tipo gramatical, es decir, ejercicios de rellenar huecos, donde se pide al estudiante que ponga los verbos entre paréntesis en imperativo o que utilice las perífrasis o a través de decálogos en los que el alumno debe utilizar estas estructuras. En *Avance. Nivel intermedio-avanzado*, tenemos

una pequeña actividad que, bien explotada, podría hacer reflexionar al alumno sobre las diferentes estrategias de cortesía y recursos lingüísticos que pueden utilizar para dar consejos a alguien sin dañar su cara negativa y sin que parezca una imposición, pues se trata de que el alumno identifique dos ejemplos de consejos donde se utilizan las fórmulas *Lo mejor es que* y *Tú sabrás lo que haces*, dando pie al profesor para incluir otras estrategias de cortesía como la impersonalidad y la generalización y practicarlas con actividades donde el alumno las tenga que poner en práctica, pero ni en el libro del alumno ni en el del profesor se hace referencia a esta información sociopragmática ni pragmalingüística.

En cuanto a la función comunicativa “invitar”, podemos decir que su explicación aparece principalmente en *Avance. Nivel elemental*, donde en los apartados “Así se habla” de las unidades 3 y 10 se presenta al estudiantes recursos lingüísticos para proponer (*¿Por qué no vamos a Granada este fin de semana?*), aceptar (*Vale, de acuerdo*) y rechazar una cita (*Lo siento, No puedo*). En el apartado “En situación” de la unidad 12 tenemos un diálogo en el que unos chicos invitan a cenar a su casa a unos amigos, que permite a los alumno ver la estructura de este acto y las diferentes estrategias de cortesía que pueden utilizarse y, además, se presentan algunas pautas socioculturales como, por ejemplo, que es normal insistir en que el invitado coma más para que no se quede con hambre. La actividad es muy interesante y está bien explotada, pero, en mi opinión podría incluirse un cuadro en el que se recogieran todas las expresiones vistas a lo largo de las unidades, la estructura del acto y las pautas socioculturales que pueden llevar a choques culturales, de la misma manera que se hace en el apartado gramatical con las formas y las reglas formales. Por otra parte, hasta *Avance. Nivel básico-intermedio* no encontramos la expresión *Es que*, tan frecuente en español para presentar justificaciones, además, en este nivel simplemente se repasa todo lo visto en el nivel anterior, practicándolo a través de un sencillo ejercicio de huecos, donde el alumno debe rellenarlos con las expresiones adecuadas. Para terminar, el último nivel no trata esta función comunicativa, aunque en la unidad 11 tenemos un texto que podría explotarse para recordar y practicar este acto de habla. Se trata de un correo electrónico en el que un chico responde a una invitación y en el que se ven diferentes estrategias de cortesía como, por ejemplo, *Me encantaría, pero*, pero ni en el libro del profesor ni en el del alumno se especifica que comenzar una oración con condicional suele utilizarse para rechazar una invitación, a diferencia de otras lenguas donde el condicional significa aceptación. Por tanto, podemos decir que no hay progresión

pragmática de este acto de habla, pues simplemente se practica en *Avance. Nivel elemental*, ya que en el segundo nivel el espacio dedicado a éste es solamente recordatorio y en el tercer nivel no se le dedica ninguna actividad para recordarlo ni para incluir nuevas estrategias de cortesía.

Avance no dedica mucho espacio a la función comunicativa exhortativa “dar órdenes”, ni a cuáles son las estrategias de cortesía necesarias para no crear choques culturales. En *Avance. Nivel elemental*, aparecen las perífrasis de obligación, el verbo poder, el imperativo y expresiones como *Te importaría*, pero todas éstas se practican exclusivamente de forma gramatical, es decir, con un ejercicio de huecos que el alumno tiene que rellenar con la forma correcta del verbo. En *Avance básico-intermedio*, se repasan las estructuras lingüísticas vista en el primer nivel, de nuevo, con ejercicio de rellenar huecos, igual que en *Avance. Nivel intermedio-avanzado* se presenta el condicional para peticiones y para dar órdenes y se fija a través de este tipo de ejercicios. Como vemos, este manual ni siquiera en el nivel más avanzado se preocupa por hacer reflexionar al alumno sobre las diferentes estrategias de cortesía que pueden utilizarse para no dañar la cara negativa del interlocutor, pues podría utilizar las expresiones para hacer peticiones e indicar que éstas también pueden servir para mandatos y que, incluso, según la relación de familiaridad existente entre los interlocutores o la entonación, un enunciado que a simple vista puede parecer una petición puede ser un mandato y viceversa.

Respecto a “hacer cumplidos”, solamente encontramos esta función en el diálogo de la unidad 12 de *Avance. Nivel elemental* donde se practica la invitación. Se da como una de las pautas culturales cuando somos invitados a una casa, halagar ésta y al anfitrión. La actividad es interesante para presentar este acto a los alumnos, pero, en mi opinión, no está bien aprovechada, pues ni siquiera encontramos una explicación de la estructura enfática *¡Qué + sustantivo + tan + adjetivo!* De hecho, los alumnos son los encargados de extraer las fórmulas de cortesía utilizadas en este diálogo, cosa que en un primer momento es interesante para hacerles reflexionar sobre las diferencias con su lengua materna, pero luego creo que es necesario darles la información completa, como, por ejemplo, que en español tendemos a minimizar los halagos recibidos en un afán de modestia y facilitarles las diferentes estructuras lingüísticas que se utilizan para tal fin, así el alumno podrá evitar en un futuro los posibles choques culturales ocasionados por esta falta de conocimientos socioculturales.

Por último, la progresión de la función comunicativa de “expresar acuerdo y desacuerdo” es esencialmente lingüística, pues no he encontrado, en ninguno de los niveles del manual, una actividad que sirva para presentar y practicar las diferentes estrategias de cortesía que pueden utilizarse sin amenazar la cara negativa de nuestro interlocutor, sino que se trata más bien de avanzar en las diferentes estructuras lingüísticas sin prestar atención a cómo deben usarse y en qué contexto a través de ejercicios de rellenar huecos. Un ejemplo es el verbo *Odiar*, o las expresiones *Es falso* o *Es mentira*, que aparece en *Avance. Nivel elemental*, las cuales solamente se diferencian, según el libro del profesor (p. 97), porque esta última “es más fuerte, y no se lo puedes decir a todo el mundo”, sin dar ninguna información sobre en qué contextos pueden ser amenazantes o no estas expresiones. Ciertamente es que encontramos algunas actividades que, explotadas de otra manera, podrían ser interesantes para poner en práctica algunas estrategias como la impersonalidad o la generalización como, por ejemplo, la actividad del apartado de “Interacción oral” (p. 34) de la unidad 2 de *Avance. Nivel intermedio-avanzado*, en la que una pareja discute sobre su relación de convivencia. Respecto a esta actividad, existe, en el Corpus realizado por el grupo Val. Es. Co., una conversación entre unos novios en la que el chico quiere dejar a la chica y en este diálogo se ven muchas estrategias utilizadas para no dañar la imagen del interlocutor, un análisis de esta conversación sería interesante, teniendo en cuenta que estamos en un nivel B2.

5.7.- ANÁLISIS DE *SUEÑA*

5.7.1.- Descripción

Sueña, al igual que los otros tres manuales escogidos, es un método actual de no más de cinco años (los dos primeros niveles en 2000 y los dos últimos en 2001) En este caso, coincidiendo con *Avance*, el manual se compone de material utilizado previamente por los autores. Tiene como objetivo conseguir que el alumno extranjero desarrolle la competencia comunicativa.

Respecto a la metodología, los autores no la definen concretamente, aunque afirman que el objetivo es “lograr que alcancen una competencia lingüística... que les permita desenvolverse... en situaciones cotidianas”, organizando “la materia... de acuerdo con los contenidos nociofuncionales”, buscando además “la participación constante de los estudiantes para que el aprendizaje sea activo” (Álvarez, 2000: 3).

Las actividades abarcan diversas tipologías para conseguir practicar y desarrollar las cuatro destrezas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita).

Cada nivel se compone de diez lecciones que, en los dos iniciales éstas se dividen a su vez en dos apartados. Las lecciones, según aparece en el índice, abarcan diferentes campos (funciones, gramática, escritura, fonética, léxico, cultura) que se distribuyen en los siguientes apartados: “Palabras, palabras”, “Normas y reglas”, “Bla, bla, bla”, “Toma nota”, “Suenan bien”, “A nuestra manera” y “Recapitulación”.

De la misma forma que ocurre en *Avance*, en este caso los autores tampoco explicitan la correspondencia de los niveles del manual con los del *M.R.E*, pero podemos decir que la equivalencia sería: *Sueña 1* (A1), *Sueña 2* (A2), *Sueña 3* (B1) y *Sueña 4* (B2).

5.7.2.- Contextualización de las actividades

Los autores de este manual afirman en la presentación que para practicar y fijar los contenidos vistos en clase, “se han ideado ejercicios y actividades de diversa tipología en los que están presentes las cuatro destrezas”, buscando siempre la participación del alumno para que su papel en el proceso de aprendizaje sea activo. De

esta forma, en este manual encontramos actividades de tipo individual y otras que se realizan en parejas o en grupo.

Las actividades, en general, dependen principalmente de los contenidos gramaticales de cada unidad que son, en mi opinión, los que se toman en cuenta para crear el programa y la composición de las unidades. De hecho, en todas las unidades tenemos fichas gramaticales que resumen estos contenidos, pero normalmente no encontramos información sociopragmática.

Respecto a la contextualización de las actividades, cabe mencionar que la mayoría no se inserta dentro de un contexto real, es decir, se trata de ejercicios de rellenar huecos con los que se practica el contenido gramatical individualmente, los cuales, según vamos avanzando de nivel, ocupan una mayor parte de las actividades. Además, no nos ofrecen la información pragmática necesaria para entender por qué se utiliza una estructura u otra.

Por ejemplo en la unidad 4, actividad 4 (p. 54) de *Sueña 1* encontramos una actividad de audición donde el alumno tiene que identificar cuáles son los diálogos en los que se ordena algo y cuáles en los que se pide, la transcripción es la siguiente:

- *Cristina, pon la mesa; vamos a comer ya.*
 - *Papá, no puedo en este momento.*
- *Cristina, vamos a comer ahora mismo; pon la mesa*

- *José, ¿puedes tender la ropa?*
 - *Sí, ahora mismo.*

- *Mamá, ¿puedes comprarme chocolate?*
 - *No, no puedes comer tanto dulce, hija.*

- *Raúl, ¡no hay vasos limpios!*
 - *¡ah! Después pongo el lavavajillas.*
- *No, ponlo ahora.*

En este caso los diálogos 1 y 4 son órdenes y el 2 y el 3, peticiones. Realmente, lo que se intenta fijar con este ejercicio es que el imperativo se utiliza para dar órdenes y la perífrasis *poder+infinitivo* para pedir favores. En mi opinión, aunque estemos ante un nivel inicial, creo que estos diálogos son demasiado prototípicos y no tienen en cuenta la relación personal de los interlocutores, pues sería conveniente especificar que el imperativo, al contrario, de lo que se cree normalmente, no debe verse siempre como mandato, sobre todo en contextos muy familiares.

5.7.3.- Aspectos de interculturalidad

En todos los niveles del manual *Sueña* hay siempre un apartado dentro de cada unidad dedicado al contenido cultural llamado “A nuestra manera”. En *Sueña 1* tenemos, entre otros, temas como: personajes famosos del mundo hispánico, la Navidad, ir de tapas, costumbres para el tiempo libre, los gestos y lugares de interés turístico. Concretamente, en la unidad 3 de este nivel (p. 43-46), se habla de las costumbres españolas en algunas fiestas típicas del país y, especialmente, de la Navidad. Se da una serie de informaciones en el ejercicio 4 (p. 44) que después se comparan con las costumbre de los países de los alumnos:

Normalmente gastamos bromas a los amigos el día 28 de diciembre.
En Navidad los niños suelen pedir el aguinaldo a los vecinos.
En los aniversarios siempre hacemos regalos a nuestra novia/nuestro novio.
En Nochevieja damos besos a nuestra familia y amigos.
El primer domingo de mayo sorprendemos a nuestra madre con un detalle.
El día 19 de marzo preparamos una buena comida a nuestro padre.
En Semana Santa ofrecemos torrijas a nuestros vecinos.

En la actividad 6 (p. 45) se escucha un diálogo entre dos amigas que hablan sobre lo que hacen en Nochevieja y la 7 (p. 46) consiste en una comprensión lectora sobre las costumbre españolas en Navidad. Una actividad interesante es la 8 (p. 47), donde se pregunta a los alumnos qué hacen en diferentes situaciones, concretamente, qué hacen cuando es el cumpleaños de su hermano, es Navidad, no tienen trabajo, tienen una fiesta en casa, van a una boda, están de vacaciones, le invitan a una cena, es Nochevieja, viajan a un país extranjero y cuando es el Día de los Santos Inocentes. Esta actividad permite hablar de las culturas de nuestros alumnos para conseguir así una competencia intercultural. De todas formas, cabe mencionar que las actividades dedicadas a romper con los estereotipos y conocer los posibles malentendidos culturales en este nivel no son numerosas.

En la unidad 1 de *Sueña 2*, actividad 16 (p. 13), tenemos un ejercicio aislado y descontextualizado que pide al alumno comparar algunas costumbres españolas con las de su país (comer tarde, echarse la siesta, hablar muy alto, cocinar con aceite de oliva, trasnochar, tomar el sol). En esta misma unidad aparece como contenido cultural la familia española, cabe mencionar que al final de la unidad (p. 22) hay un texto en el que se comenta que “cada vez es más difícil encontrar en las grandes ciudades españolas familias que sigan el estereotipo heredado (abuelos, padres e hijos bajo el mismos techo”.

En la unidad 5, en el apartado “A nuestra manera” (p. 88), tenemos una actividad de comprensión lectora en la que Marcus, un alemán que vive en España, le cuenta a su amigo Michael algunas costumbres “extrañas” de los españoles como, por ejemplo, la que vemos en el siguiente fragmento:

Volviendo a lo “extraños” que son los españoles, te cuento lo que me ha sucedido esta mañana. He subido en el ascensor con una mujer joven, de unos treinta años, yo no la había visto antes, y me ha estado explicando que cuando ella era pequeña hacía más frío que ahora, y que sus padres, que son de León, recuerdan navidades con un metro de nieve y... ¡No sé qué más!
No puedo entender por qué siempre necesitan hablar con una persona que no conocen. ¿Puede ser que sea una costumbre típica de los españoles?

En este caso el profesor debería señalar, cosa que no se explicita ni el libro del alumno ni en el del profesor, que el silencio para los españoles es embarazoso y que, para evitarlo, se suele recurrir al tema de la meteorología. De hecho, cuando estamos en una conversación y todos los interlocutores se quedan en silencio se suele utilizar la expresión *Ha pasado un ángel* para, inconscientemente, romper ese silencio y reanudar el diálogo. Esta actividad podría servir para introducir los temas de los estereotipos que los alumnos tienen sobre la cultura española y compararlos con los propios de la cultura del estudiante, pues esta es la única actividad de este nivel que habla sobre este tema.

A partir de *Sueña 3*, los apartados de contenido cultural de cada unidad incluyen información tanto de España como de Hispanoamérica. Este nivel se centra en la fauna y la flora, la diversidad climática, la comparación de ciudades españolas e hispanoamericanas, las telecomunicaciones, la moda, el ocio, los sistemas políticos y la artesanía, comparando siempre las dos orillas del Charco

En *Sueña 3* se trata el tema del tópico enfocándolo hacia la diferencia entre España e Hispanoamérica. En el apartado “A nuestra manera” de la unidad 1 (p. 23), tenemos una comprensión lectora titulada “El eterno problema del tópico” donde se afirma que:

Decir que todos los mexicanos son mariachis, que en Perú tienen a las llamas como animal de compañía, que los argentinos son todos descendientes de Carlos Gardel por su pasión por el tango o que todos los españoles bailamos sevillanas es una tremenda estupidez.

Pero, en mi opinión, la actividad no está aprovechada, pues al final queda en una mera comprensión lectora sobre estos tópicos sin hacer hincapié en lo que significan los estereotipos ni hacer reflexionar a los alumnos sobre la importancia de intentar comprender la cultura que se está estudiando para alcanzar una mayor competencia intercultural.

Podemos ver en este mismo nivel, alguna actividad aislada que trabaja aspectos socioculturales como, por ejemplo, el ejercicio 23 de la unidad 8 (p. 141) en el que encontramos un texto que trata la impuntualidad de los españoles. Creo que esta comprensión lectora es demasiado general, pues debería completarse con una serie de informaciones que no hagan pensar al alumno que en España todo el mundo llega tarde y que, aunque es cierto que existe un tiempo de rigor, llegar a una cita media hora tarde puede suponer un enfado en la persona que espera.

En el último nivel, *Sueña 4*, el apartado cultural está dedicado exclusivamente a los países hispanoamericanos: culturas y lenguas indígenas, música y folclore, fiestas, gastronomía, arte, lugares turísticos, literatura y cine. En la unidad 5 (p. 84) tenemos un texto titulado “Anécdotas” que cuenta algunos malentendidos culturales de estudiantes extranjeros:

... estaba en un bar comiendo y vi a tres hombres que casi si pegan porque todos querían pagar. Al principio mantenían un tono normal... Pero al final, se gritaban unos a otros e intentaban meter el dinero de los otros en sus respectivos bolsillos... Finalmente, uno se impuso... Luego continuaron como si nada hubiera ocurrido (Tomoki Fujimori).

Cuando asistí por primera vez a clase me dejó perplejo ver cómo los estudiantes abrían sus latas de refrescos..., alguna que otra bolsita de aperitivos... Pensé que se lo hacían a ese profesor para molestarlo intencionadamente... Rápidamente me di cuenta de que se trataba de una práctica habitual sin mayor importancia (José Luis del Real).

Los textos, en lo que respecta a los choques culturales, no están bien explotados y falta información que sería interesante para comentar el malentendido y conectar la visión de diferentes culturas: en el primer texto no se dice la nacionalidad del protagonista, aunque podamos deducirla por el nombre; en el segundo, cuyo escritor es un español que ha ido a un país extranjero, tampoco se especifica, ni en el libro del alumno ni el del profesor, cuál es el país en el que se encuentra. Además, como se especifica en el libro del profesor (p. 88), estos textos sirven para:

Introducir alguno de los contenidos que serán objeto de estudio a lo largo de las páginas que siguen. En esta ocasión nos permite presentar uno de los campos léxicos que se van a tratar-adjetivos que expresan rasgos del carácter o cualidades psíquicas- así como las estructuras básicas de las oraciones de relativo.

La actividad 25 de la unidad 5 (p. 97) es un cuestionario que expone diferentes situaciones para hacer reflexionar al alumno sobre si “¿Somos diferentes?”. En este ejercicio encontramos los siguientes enunciados:

- a) Vas en el tren y tu compañero de asiento decide descalzarse y poner los pies sobre el asiento de enfrente, tras colocar los periódicos sobre él mismo.
- b) Has invitado a comer en casa a unos compañeros del trabajo/clase. Cuando terminan el plato, se sirven ellos mismos más comida.
- c) Después de esa copiosa comida, un comensal emite un eructo.
- d) Ves cómo dos jóvenes se saludan desde lejos gritándose insultos.
- e) Son las 10 de la noche, los coches están parados en la calle y todos tocan el claxon.
- f) En un restaurante, la pareja de al lado se está riendo estrepitosamente.
- g) En el banco de al lado, en un parque público, una pareja se está besando apasionadamente.
- h) Estás hablando con una persona que padece un fuerte resfriado. Saca un pañuelo, se suena la nariz y vuelve a guardárselo en el bolsillo del pantalón.
- i) Vives en una habitación alquilada y la dueña del piso te ha limpiado y ordenado la habitación mientras tú estabas de viaje.
- j) Un desconocido le grita a una chica un piropo de exaltación de las curvas de su cuerpo. Si fueras ella...

Este tipo de cuestionarios, que también hemos encontrado en *Prisma*, son buenos para crear debate entre los estudiantes sobre las costumbres de la cultura que están estudiando y compararlas con las suyas propias, además permite exponer muchas y diferentes situaciones. En la página 61 de este último nivel, tenemos un fragmento del *Manual de buenas costumbres* de Ángel Amable. Después de su lectura, se les formulan a los estudiantes las siguientes preguntas:

- a) ¿Te parece importante que la gente conozca y respete las buenas costumbres y las normas de cortesía que rigen en tu país?
- b) ¿Cuáles te parecen que son las normas imprescindibles y cuáles las secundarias?
- c) ¿Conoces alguna norma social o costumbre que sea diferente de la de tu país?
- d) ¿Qué malas costumbres no soportas de los demás?
- e) Entre todos, elaborad una lista con las diez normas cívicas universales y ordenadlas según su importancia.

De todas formas, ejercicios de este tipo solamente aparecen en el último nivel y, en mi opinión, creo que sería conveniente incluir este tipo de situaciones que pueden llevar a malentendidos culturales desde las etapas iniciales.

5.7.4.- Información pragmática en algunos actos de habla

- a) “Aconsejar”

En *Sueña 1* ya aparece esta función comunicativa contextualizada en la unidad 4 que tiene como contenido gramatical el imperativo afirmativo y negativo y, como contenido léxico, las partes del cuerpo y los estado físicos. Es decir, las expresiones lingüísticas que da este manual en un primer momento es el imperativo y las actividades se basan en dar consejos médicos a los pacientes. También aparecen en

esta unidad las perífrasis *Tener+que+infinitivo* y *Hay+que+infinitivo*, pero en ningún momento se hace referencia al acto de aconsejar en español ni a las diferentes estrategias que puede tener para no amenazar la cara negativa del interlocutor.

En el siguiente nivel, *Sueña 2*, el acto no descortés, exhortativo, no impositivo, es decir, “aconsejar”, aparece en la unidad 6 y en la 8. En la unidad 6, de nuevo aparece este acto de habla como uno de los usos del imperativo. En la actividad 1 (p. 98), se trata de dar consejos antes de salir de vacaciones, pero ésta es sólo un ejercicio para fijar la gramática, pues se trata de completar las frases con los verbos que están entre paréntesis. En la actividad 11 (p. 101), tenemos otro ejercicio en el que también se pide que se dé consejos para hacer un viaje a Valencia y que tiene como fin practicar el imperativo.

En la unidad 8, vuelve a aparecer esta función comunicativa como uno de los usos del imperativo para influir en el oyente (p. 130). En un cuadro posterior (p. 132), titulado “Expresar consejo”, se exponen las diferentes formas lingüísticas para hacerlo: *Aconsejar/recomendar/sugerir + que + subjuntivo*, *Ser/estar/parecer + valoración + que + subjuntivo*, *imperativo, condicional*. En la actividad 1 (p. 132), se pide al alumno que aconseje a un compañero un trabajo. En esta actividad, y por primera vez, se le da al estudiante las fórmulas *Yo en tu caso/yo que tú* que se utilizan para ponerse en el lugar de su interlocutor y, de esta manera, mitigar la posible amenaza a la cara negativa de éste. Es decir, estamos ante una estrategia de cortesía a la que no se hace referencia ni en el libro del alumno ni en el del profesor, pues en este último (p. 129) se indica que “se trata de un ejercicio para practicar la expresión de consejo con condicional”, sin hacer ni una referencia al tipo de estrategias que se utilizan para no amenazar la imagen de nuestro interlocutor, cosa que, en mi opinión, podría ir introduciéndose para que el alumno empezara a asimilarlas. En la actividad 10 de esta misma unidad (p. 135), los estudiantes deben imaginar que están en una empresa y, por parejas, tienen que crear un diálogo entre un consejero laboral y un cliente, pero tampoco aquí encontramos ningún tipo de información pragmática sobre este acto de habla.

En el índice de *Sueña 3* no aparece “Aconsejar” como función comunicativa propia, sino que se inserta en el contenido gramatical de la unidad 7 como “Formas para influir en el oyente”. En ésta aparecen, dentro de un cuadro gramatical sobre la regla de indicativo/subjuntivo (P. 119), los verbos *aconsejar, recomendar...* como

verbos de voluntad, deseo o influencia que rigen subjuntivo. Más adelante, en otro cuadro titulado “Formas de influir en el oyente”, encontramos de nuevo el acto de “Aconsejar” como uno de los usos del imperativo, al que se añade, para situaciones formales, los condicionales de *poder*, *deber*, *tener que*. En la actividad 33, el alumno debe transformar diez frases en órdenes, ruegos, consejos y peticiones en diferentes contextos, pero, en mi opinión, se trata de un simple ejercicio para fijar las estructuras gramaticales vistas anteriormente, pues esta actividad carece de contexto, ya que, como hemos dicho, se trata de “frases” en las que no se especifica quiénes son los interlocutores. De la misma forma, en la actividad 36 (p. 127) se tienen que dar consejos a una serie de personas que se encuentran en diferentes situaciones como, por ejemplo, “la secretaria de un director general está completamente estresada” o “un político que tiene que dimitir”. En mi opinión, esta actividad también queda descontextualizada, pues tampoco se dice que relación hay entre los interlocutores.

En *Sueña 4*, tampoco aparece “Aconsejar” como función comunicativa dentro del índice, aunque en la actividad 28 de la unidad 4 (p. 78) tenemos dos textos adaptados de la revista *Pronto*, pertenecientes a la sección de consultas psicológicas de dicha revista. El alumno tiene que señalar las formas que se utilizan para dar consejo y establecer una escala, según sean más o menos directas. Las estructuras vistas en esta actividad son las que hemos visto a lo largo de los tres niveles anteriores (*debes+infinitivo*, *deberías+infinitivo*, *te aconsejo que+subjuntivo*, *yo que tú+condicional* y *podrías+infinitivo*), aunque en este caso en el libro del profesor (p. 81) se especifica que:

...dependiendo del consejo en sí, una fórmula resultará más o menos adecuada. Así, por ejemplo, si no hay suficiente grado de confianza y no queremos resultar descorteses, el imperativo debe emplearse para aconsejar acciones claramente positivas para el destinatario o que no suponen un gran esfuerzo. El presente de *deber* también puede resultar tajante, dado que se insta al destinatario a asumir la realización de esa acción como una obligación moral.

De todas formas, esta explicación no añade ningún tipo de información pragmática sobre las estrategias de cortesía utilizadas en el acto no descortés, exhortativo, no impositivo de “Aconsejar”.

La oración impersonal aparece ya en el nivel A2 y se amplía en el nivel B1, pero en ninguno de los dos se estudia como una estrategia para minimizar la amenaza a la cara negativa del interlocutor que puede ocasionar este acto de habla, simplemente

se estudia desde una perspectiva gramatical (con que tipo de verbos funciona, con que preposiciones...). En *Sueña 4*, tenemos en la unidad 7 (actividad 4, p. 125) una audición en la que una amiga le da un consejo a otra, pero utilizando en todo momento estrategias deícticas como la segunda persona del tú. Esta actividad sería muy interesante para ver las diferentes estrategias que utiliza el hablante para no dañar la cara de su interlocutor, pero, en mi opinión, no está bien explotada en este sentido, aunque, más tarde, en la unidad 9 (p. 160), aparezca un cuadro gramatical con las diferentes formas de expresar impersonalidad (3ª persona del plural, *todo el mundo, la gente*, 2ª persona del singular, *uno/a*). La transcripción es la siguiente:

No te lo pregunto porque a mí me interese lo más mínimo, ¡imagínate!, pero la gente empieza a decir que andas un poco distraída últimamente, que él no está aquí precisamente por sus méritos, que es una coincidencia que lleguéis tarde los mismos días..., en fin ese tipo de cosas. Y como la empresa tiene prohibidas las relaciones entre sus empleados... Tú sabes que la gente no hace las cosas por perjudicar a los demás, vamos, que nadie se lo contaría al jefe por celos o por rabia, pero a veces se comentan las cosas en la cafetería y no te das cuenta de quién está sentado a tu lado.

Un conector que aparece junto a *es que* en un cuadro gramatical de *Sueña 4* (p. 125) como característico de las órdenes, ruegos y consejos y que sirve para introducir oraciones finales es *que* (*Vamos rápidamente, que no perdamos el tren*).

b) “Invitar”

En el apartado de funciones del índice del nivel inicial, *Sueña 1*, no vemos el acto de “Invitar”, lo más aproximado que encontramos es “Proponer una cita”. Esta función pertenece al ámbito 2 de la unidad 4 que trata el léxico de las partes del cuerpo y los estados físicos y mentales y, por tanto, las actividades de este ámbito están relacionadas con temas médicos. Concretamente, la actividad que se utiliza para practicar esta función es la actividad 10 (p. 62), donde hay un diálogo desordenado que el alumno debe reorganizar, el cual se comprueba después con la audición de dicho diálogo. En éste se reproduce una llamada telefónica a la consulta de un médico para concertar una cita.

En el siguiente nivel, *Sueña 2*, tampoco encontramos en el índice explícitamente la función de “Invitar” y, de hecho, no vemos ninguna actividad ni ningún cuadro que haga referencia a este acto ni a su estructura. Sin embargo, en la unidad 8, se indica que *Es que* sirve “para justificar una petición” (p. 125), pues la petición es la función perteneciente a esta unidad. Podría indicarse también que esta fórmula se

utiliza para justificarse cuando se rechaza una invitación, es decir, se utiliza para poner excusas, pero la explicación de que esta expresión lingüística se usa para cualquier tipo de justificación aparece en la unidad 9 de *Sueña 3* (p. 158), donde se especifica, además, que es una forma coloquial. El imperativo doble, que en otros manuales como *Prisma* aparece como una forma de invitar, en *Sueña* tiene la función de conceder permiso.

En el nivel B1, es decir, *Sueña 3*, este acto cortés, comisivo tampoco aparece como parte del programa señalado en el índice. La única referencia que encontramos está en la unidad 10, cuyo contenido gramatical es, entre otros, “los verbos que resumen actitudes y actos de habla”. En la actividad 22 de dicha unidad (p. 178), se exponen estos tipos de verbos como, por ejemplo, *felicitar, negar, regañar, despedirse, invitar, convencer, agradecer...* Esta actividad es una audición donde se escuchan cinco diálogos y el alumno debe identificar qué actos de habla se realizan en cada uno. Concretamente hay dos que hacen referencia a la estructura de una invitación, cuyas transcripciones son las siguientes (p. 178):

- a. *Juan, el domingo hay una paella ¿vienes?*
 - *¿A qué hora?*
- b. *A las dos. Te esperamos, ¿vale?*
 - *Que sí, vale. Hasta el domingo.*
- c. *¿Al final no vas a ir a la fiesta de Juan?*
 - *No, de verdad que no puedo. Además, tengo que hacer un montón de cosas recoger a Álvaro en el colegio.*
- d. *¿Y no se lo puedes pedir a Luis?*
 - *No, no está, está trabajando.*

Realmente, no se da ningún tipo de explicación pragmática, ni en el libro del alumno ni en el del profesor, sobre la estructura de este tipo de acto de habla ni sobre las estrategias de cortesía que deben utilizarse para no dañar la imagen de nuestro interlocutor, pues, como ya hemos señalado en el punto 5.3, la invitación necesita una negociación más compleja que cualquier otro acto cortés comisivo. En la actividad 23 de esta misma unidad (p. 178), se pide al estudiante que escriba frases que resuman estas las siguientes actitudes y actos de habla: Poner excusas para no ir a una fiesta, Contar a alguien un cotilleo, Emocionarse ante una expresión de amor, Alegrarse por los buenos resultados de una operación y Agradecer a alguien su ayuda. Concretamente, respecto a “Poner excusas para no ir a una fiesta”, el libro del profesor propone como posible respuesta *Mira, de verdad que no puedo. Tengo un montón de trabajo pendiente, lo siento*, es decir, el mismo ejemplo que el

del ejercicio 22. Vemos, pues, que la explicación del acto, aunque se pueda deducir por el ejemplo que cuando se rechaza una invitación ha de justificarse, está ausente tanto en el ejemplar del alumno como en el del profesor y que los ejemplos son demasiado escuetos para poder comprender la estructura y las estrategias de cortesía utilizadas en dicho acto.

En *Sueña 4*, tampoco forma parte del contenido funcional del programa, según el índice, este acto de habla. En la unidad 8, que tiene como contenido funcional los actos de habla, encontramos una actividad que hace referencia a la invitación. Se trata de la actividad 23 (p. 156), donde, en parejas, los alumnos tienen que reconstruir un diálogo según las instrucciones que se les dan. El ejemplo de la invitación dicta lo siguiente:

Ramón y Santi se encuentran por la calle y se saludan. Ramón invita a Santi a cenar en su casa al día siguiente por la noche, pero Santi rechaza la invitación, pone diversas excusas y se disculpa. Ramón se queja de que nunca lo visita. Santi insiste en que irá la próxima vez y le agradece la invitación; después se despiden.

Esta actividad es interesante porque se puede ver a través de este enunciado la estructura de la invitación, pero creo que los autores no han explotado bien la información pragmática que se puede extraer de ella, pues ni en el libro del alumno ni en el del profesor se dedica ningún espacio a este tipo de información.

Como podemos observar, este manual no dedica un espacio a la explicación pragmática de este acto, cosa que puede llevar a los futuros hablantes de español a diversos choques culturales.

c) “Dar órdenes”

En *Sueña 1*, la primera aparición de este acto no descortés, exhortativo, impositivo está en la unidad 4, en un cuadro gramatical (p. 58) donde se explica las formas del imperativo y, además, se añade que para pedir un favor (ruego) se utiliza la perífrasis *Poder + infinitivo*, para aceptarlo se puede utilizar *Sí, claro, ahora mismo* y para denegarlo *No, no puedo, lo siento, es que...* Estos ejemplos son interesantes, pues al utilizar *lo siento* y *es que* se muestra como en el rechazo a un ruego el interlocutor debe disculparse y justificarse de por qué no lo hace, aunque ni en el libro del alumno ni en el del profesor se explicita, esto es, se le da al estudiante una nueva fórmula (*es que*) sin explicarle cuándo y por qué se utiliza, pues, aunque estamos en un nivel inicial, no estaría de más ir introduciendo a nuestros alumnos

este tipo de información pragmática (de hecho, hasta la unidad 4 de *Sueña 2*, en un cuadro gramatical de la página 68, no se dice que esta estructura se utiliza para dar explicaciones y poner excusas). En otro cuadro de la misma unidad, en la página 64 se explica que, además del imperativo, para expresar obligación se puede usar *Hay que + infinitivo*, *Tener que + infinitivo*.

En la unidad 6 tenemos como contenidos funcionales pedir permiso, favores, ayuda y expresar prohibición, es decir, actos que pueden utilizarse tanto como ruegos como mandatos y cuyas estrategias de cortesía son muy parecidas, pues estos dos son actos no descorteses, exhortativos, impositivos. En la actividad 1 (p. 81), hay que ordenar unos diálogos que, en mi opinión son poco reales, pues, por ejemplo, en *¿Puedes abrir la ventana?/No, hace frío* la contestación a la petición es demasiado escueta, de hecho, si un nativo español contestara a sí a otro, éste podría pensar que el primero está enfadado con él. De la misma manera, en *¿Puedes dejarme el bolígrafo?/Sí, toma* sucede lo mismo, es decir, la contestación es demasiado tajante como para hacer pensar al interlocutor que detrás de ésta se esconde algo más que lo meramente emitido. En este caso, se debería explicar al alumno que en español se suelen repetir las partículas, en este caso de afirmación y de negación, para mostrar al interlocutor que se está de acuerdo con la petición, por tanto, las respuestas más cercanas a la realidad serían: *sí, sí, toma/sí, toma, toma* y *No, no, (es) que hace frío*. Por supuesto, aunque en una primera toma de contacto con estas estructuras no es necesario, cabría mencionar que *Poder+infinitivo* puede interpretarse como mandato y no sólo como ruego, según la entonación que se utilice. La repetición del imperativo para conceder permiso la encontramos en el esquema gramatical de la página 86.

La actividad 4 de esta misma unidad (p. 82), en mi opinión, está un poco descontextualizada, pues el enunciado de la misma dicta “¿Qué dices en estos casos?” y se muestran diferentes viñetas que crean una situación. Creo que a través de estas viñetas no se puede apreciar el contexto que envuelve dichas situaciones, más bien es un ejercicio para fijar la perífrasis *Poder + infinitivo*. En la audición de la actividad 5 (p. 82), vemos de nuevo el mismo tipo de diálogos que en la actividad 1, es decir, poco reales. Por ejemplo, *¿Puedes dejarme el jersey negro?/No, está sucio* observamos, de nuevo, una respuesta demasiado tajante que puede amenazar la cara negativa del interlocutor, aunque introduce fórmulas de disculpa como *Disculpe* y *Lo siento*.

Por otra parte, en la actividad 7 (p. 83), se repasan las perífrasis de obligación que hemos comentado anteriormente, es decir, *Tener + que + infinitivo* y *Hay + que + infinitivo* con un ejercicio donde se tiene que adivinar profesiones a través de una serie de pistas como, por ejemplo, “Tienes que llevar corbata, hay que estudiar seis años en la universidad, tienes que curar enfermos”.

El acto de “dar órdenes” en esta unidad aparece también en un ejercicio sobre señales prohibitivas. En la actividad 11 (p. 84), hay que relacionar las señales con su significado y la estructura lingüística que se utiliza para ello es *No se puede...*

En *Sueña 2* se presenta el imperfecto para hacer más corteses las peticiones (p. 52), el cual se fija a través de actividades puramente gramaticales en la que hay que construir frases utilizando el imperfecto de cortesía. También se añade, en la unidad 8 (p. 128), el condicional como forma cortés para realizar ruegos y se recuerda, como se estudió en *Sueña 1*, el imperativo sirve para expresar orden y mandato, añadiendo algunos verbos de este tipo como *Ordenar, Mandar, Prohibir, Permitir, Tolerar*. En la audición de la actividad 11 (p. 128), se tiene que contestar a una serie de preguntas, tras haber escuchado una conversación telefónica, para practicar el imperativo y los verbos de orden y mandato. Realmente, todas las actividades dedicadas a los mandatos y ruegos son de carácter gramatical, es decir, sirven para fijar las estructuras estudiadas como corteses (imperfecto, el condicional) o como menos corteses (imperativo y verbos que indican orden y mandato). En ninguna se explica las diferentes estrategias que se utilizan en estos actos exhortativos, impositivos para no amenazar la cara negativa del interlocutor. Vemos, por tanto, que del paso del nivel A1 al A2 sí hay una progresión en la aparición de estructuras lingüísticas utilizadas en los actos exhortativos, impositivos, pero no hay ningún tipo de información pragmática de éstos.

En *Sueña 3* no encontramos en el índice esta función como tal. En la unidad, que tiene como uno de los contenidos gramaticales el condicional y el futuro, se expone en un cuadro gramatical (p. 47) que uno de los usos del futuro simple es el de orden y mandato (*Te quedarás en casa y estudiarás*), pero no se añade ningún tipo de información pragmática sobre la diferencia de utilizar un futuro o un imperativo, para ello podemos acudir a Matte Bon (I tomo, 2000: 35), donde se especifica que:

Para dar órdenes de manera bastante categórica, sin que el otro pueda contestar nada: el empleo de esta forma no deja ninguna posibilidad de rechazo de la orden o de rebelarse ante ella. Se trata de órdenes que se parecen mucho a un punto final sobre un asunto, terminantes, como las leyes, los mandamientos. Las

órdenes expresadas en futuro... son predicciones, impuestas por el enunciador, de lo que sucederá. De ahí que sean inapelables.

En la actividad 8 (p. 48), tenemos un texto donde se dan instrucciones a una chica, Silvia, y el alumno debe completar su agenda. El texto está escrito en futuro y, podríamos deducir que su uso es el de dar órdenes, pues el que le ha dejado la nota es su jefe, aunque, según el libro del profesor, “en este ejercicio se practica el futuro simple con valor de acción futura...” (p. 43).

En la unidad 7, igual que veíamos con “Aconsejar”, un cuadro titulado “Formas de influir en el oyente”. En este caso se indica:

- a) *a + infinitivo* como orden informal (*venga, todo el mundo a dormir*)
- b) *que + subjuntivo* para dar órdenes indirectas a terceras personas y para repetir una orden directa ya dada (*Que pase el siguiente* o *¿Qué has dicho?/Que pongas la tele*)
- c) el *presente de indicativo*
- d) *ir + a + infinitivo* para órdenes descorteses en relaciones bien jerarquizadas: *vamos a + infinitivo* (proponer cosas), *vas a perdonarme/disculparme* (fórmula de cortesía para introducir algo que creemos que va a desagradar a nuestro interlocutor).
- e) *Futuro de indicativo*: órdenes muy descorteses, normalmente cuando ya se ha pedido antes.

En este caso, sí vemos una diferenciación entre los usos de estas estructuras, además de una ampliación en las fórmulas lingüísticas que pueden utilizarse. En las actividades 31 y 32 (p. 126), se practican todas estas estructuras: en 31 hay que señalar el valor de las formas verbales de las frases y en 32 el alumno debe ordenar de más a menos formal las frases y pensar en que situaciones se utilizarían. Este último ejercicio es interesante desde el punto de vista sociocultural, pues hace reflexionar al estudiante sobre cómo y cuándo se utilizan estas estructuras para no dañar la cara negativa de su interlocutor.

En la unidad 3 de *Sueña 4*, el nivel B2, tenemos como contenido funcional “Expresar cortesía en casos de petición, orden, mandato y rechazo”. En esta unidad hay un apartado dedicado al condicional de modestia, para ello el alumno debe leer cuatro respuestas a la pregunta “¿Qué cree usted que le falta a su ciudad?” e intentar deducir el valor que adquiere el condicional, las cuales son:

- a) Hombre, pues yo diría que un sistema de transportes más eficaz.
- b) Harían falta más zonas verdes y parques para poder pasear.
- c) En mi opinión, creo que sería necesario construir un nuevo polideportivo en la zona oeste, aunque juraría que el proyecto ya está en marcha.
- d) A mí me parece que es una ciudad muy completa, incluso aseguraría que perfecta.

A continuación, en la página 49, hay un cuadro donde se expone la expresión de cortesía en los contextos de petición, donde se hace la siguiente distinción:

- a) Presente e imperativo en situaciones comunicativas familiares e informales.
- b) El imperfecto y el imperativo para situaciones formales con interlocutores socialmente iguales.
- c) Condicional, imperfecto de subjuntivo con *-ra* e imperativo con expresión de cortesía para situaciones formales con interlocutores desiguales.

Estas fórmulas expuestas aquí para conseguir peticiones corteses, pueden ser utilizadas también para mandatos, pues estamos siempre ante actos exhortativos, comisivos donde las estrategias de cortesía son muy parecidas. De hecho, en la actividad 39 (p. 62) se habla de la cortesía. En el primer apartado de esta actividad, los alumnos deben definir que es un contexto formal y uno informal, la cortesía y la descortesía y persona educada y maleducada. Después escuchan una serie de audiciones y deben señalar cuál es más formal, cuál expresa más cortesía, cuál más descortés y en cuál los interlocutores son unos maleducados y, finalmente, clasificar los elementos que expresan cortesía, según el contexto formal o informal y también las fórmulas utilizadas cuando se rechaza una petición o un mandato. Esta actividad es interesante porque hacer reflexionar al alumno sobre las estrategias utilizadas por los interlocutores de los diálogos y sobre la estructura de estos actos. Según el libro del profesor (p. 62), con esta actividad los autores pretenden:

acabar con la idea de que el español es una lengua descortés por no utilizar formas lingüísticas específicas y sistematizadas para expresar cortesía en situaciones informales..., igualmente queremos eliminar la idea simplista de que no hacer uso de determinados recursos léxicos (*por favor, gracias...*) en situaciones distendidas... es suficiente para calificar a una persona de maleducada.

La unidad 9 tiene como contenido gramatical la expresión de impersonalidad. Se exponen todas las formas posibles para crear oraciones impersonales como la pasiva, la utilización de *la gente, todo el mundo...*, la tercera persona del plural, etc. Pero en ningún momento se hace referencia a cómo se puede utilizar la

impersonalidad para no crear amenazas en la imagen negativa de nuestro interlocutor, es decir, para que no piense que estamos imponiendo nuestra voluntad sobre él.

d) “Hacer cumplidos”

La función comunicativa de “Hacer cumplidos” no aparece como tal en *Sueña 1*, aunque en la unidad 6 (p. 80) encontramos dentro del contenido funcional “alabar”. En la actividad 13 de esta unidad (p. 90) y 16 (p. 91), se estudian las estructuras enfáticas *¡Que + subjuntivo!* y *¡Qué + adjetivo!*, pero se relacionan más con los actos de felicitar y de desear algo a alguien, pues respecto a “alabar” no encontramos ningún tipo de referencia ni en el ejemplar del alumno ni en el del profesor.

En la unidad 5 de *Sueña 3*, en la página 89, hay dos cuadros con expresiones que se utilizan para expresar satisfacción y complacencia (*me encanta, me parece fenomenal, qué bien, genial, muy bien, estupendo...*), para expresar admiración (*es maravilloso, no me lo puedo creer, es increíble...*) y para expresar sorpresa (*¿de veras?, ¿de verdad?, ¡anda!, ¡venga ya!...*). Éstas son expresiones que pueden utilizarse para “Hacer un cumplido” y para responderlo, por ejemplo, las expresiones para expresar satisfacción pueden usarse para emitir el cumplido, y las de sorpresa para restarle importancia a éste (*me encanta tu vestido/ ¿de verdad?, cuando quieras te lo dejo*), pero ni en el libro del alumno ni en el del profesor se explica la estructura de este acto.

En el único nivel donde aparece esta función es en *Sueña 4*. La actividad 26 de la unidad 5 (p. 98) es una comprensión lectora con un texto titulado “El cumplido o el arte de la mentira piadosa”, donde se explica que en España hacer cumplidos a veces significa mentir, es decir, que si una persona no nos parece guapa no se lo diremos nunca a la cara y que si alguien te pregunta si te gustan las nuevas gafas que se ha comprado, “(por muy hortera que nos parezca)” (p. 98), siempre halagaremos lo bien que le sientan. Como dice el libro del profesor (p. 105):

Los cumplidos, sean o no sinceros, son una manifestación de cortesía básica en la sociedad hispana no siempre comprendida por otras nacionalidades, que lo consideran muestra de hipocresía.

La audición de la actividad 27 (p. 98) escuchamos a una mujer que responde a los cumplidos de un hombre. El alumno debe clasificar sus respuestas según

indiquen: agradecer el cumplido (*muchas gracias...*), devolverlo (*tú también...*), elogiar la amabilidad del otro (*¡qué caballero!...*), no desmentir el cumplido añadiendo una explicación (*es que tengo una entrevista de trabajo...*), desmentirlo (*¡qué más quisiera yo!...*), sacarle defectos (*¡uy, sí, con lo que he engordado!*), expresar sorpresa (*¿de verdad?*), exagerar para quitarle importancia (*yo, cada día más guapa*), mostrar vergüenza (*¡calla, bobo!*), decir que sabe que su interlocutor no es sincero (*no mientas, que se te nota en la cara*). En esta actividad sí que vemos la estructura de este acto y las diferentes estrategias de cortesía que pueden utilizarse para mitigarlo, pues ya sabemos que en español la tendencia es a minimizar el halago, por parte del elogiado.

e) “Expresar acuerdo o desacuerdo”

En *Sueña 1* tenemos como primer acercamiento a este acto las expresiones (p. 57): (*no*) *me gusta(n)*, *a mí sí/no/también/tampoco*, *prefiero*, *me encanta(n)*, *odio*, cuyos cuadros gramaticales los encontramos en diferentes unidades como, por ejemplo, la 3 y la 5. Respecto a las expresiones dadas, creo que el verbo “odiar”, utilizado inadecuadamente, puede amenazar la cara negativa del interlocutor y, por tanto, pienso que no debería incluirse en un primer nivel y, si se hace, explicar los matices negativos que conlleva este verbo, cosa que no se hace ni en el ejemplar del alumno ni en el del profesor.

En la unidad 7, se presentan expresiones para dar nuestra opinión sobre un tema como *yo creo que*, *yo pienso que*, *yo opino que*, *a mí me parece que*, *en mi opinión*, *para mí*. El ámbito 2 de esta unidad, titulado “¿Y tú qué opinas?”, encontramos diversas actividades como, por ejemplo, la audición de la actividad 9 (p. 106) o la 11 (p. 107), donde se escuchan opiniones a favor y en contra de un argumento, concretamente sobre los avances tecnológicos y el medio ambiente.

En *Sueña 2*, en un primer momento encontramos las mismas expresiones que en *Sueña 1* dentro del ámbito 1 de la primera unidad (p. 32), cuyas actividades hacen referencia a los gustos y preferencias en los viajes. En la unidad 6 se recuerdan estas mismas expresiones en cuadro titulado “Expresar gustos” (p. 101). En la unidad 7, uno de sus contenidos es “Argumentar una opinión”, donde se enseña a estructurar un texto argumentativo (p. 115) y se repasan los verbos de pensamiento y recepción (p. 118): *creer*, *decir*, *pensar*, *opinar*... Para practicar estos verbos, se pide a los

alumnos que den su opinión en diferentes actividades como, por ejemplo, la actividad 14 (p. 119), donde aparecen opiniones sobre la música y los jóvenes.

En la unidad 10 de este nivel, se dan algunos recursos para la expresión de impersonalidad (*se + 3ª persona del singular, 2ª persona del plural, 3ª persona del plural, hacer/ser/haber en 3ª persona singular*). Pero en ningún momento se especifica que puede utilizarse como estrategia de cortesía asertiva para no amenazar la cara negativa del interlocutor, de hecho, esta estructural lingüística se practica con actividades que hablan sobre tópicos como “Se duerme la siesta todos los días” o “Hay gente por la calle hasta las dos de la madrugada” (p. 165).

En *Sueña 3* aparece de nuevo la expresión de impersonalidad, añadiendo a lo visto en el nivel anterior *todo el mundo, la gente*, aunque tampoco aquí vemos referencia a su uso como estrategia de cortesía. La unidad 7 de este nivel comienza hablando de la profesión de los políticos, tema adecuado para hablar de la argumentación, pues podemos poner a nuestros alumnos alguna grabación audiovisual real sobre algún debate político para reflexionar sobre las diferentes estrategias utilizadas en la argumentación, aunque en la actividad 25 de la unidad 9 (p. 161), se pide al alumno que elabore un programa electoral y hagan un debate en clase. En esta unidad se recuerdan los verbos de pensamiento, comunicación y percepción como, por ejemplo, *pensar* o *creer*, para explicar cuáles funcionan con indicativo y cuáles con subjuntivo, es decir, una explicación meramente gramatical. Una actividad interesante que podría explotarse mejor para hacer reflexionar al alumno sobre las estrategias asertivas es la 16 (p. 121). Ésta es un juego de rol donde los alumnos deben interpretar que son tres compañeros de pisos, cuya convivencia se ha deteriorado, y tienen que crear una discusión entre ellos. En esta misma unidad, en la página 129, tenemos un cuadro que habla sobre la estructura de los textos argumentativos, pero tampoco se explicitan cuáles son las estrategias que podríamos usar como cortesía asertiva.

En la unidad 4 de *Sueña 4*, tenemos de nuevo la definición de texto argumentativo y su estructura (p. 72), incluyendo características lingüísticas como, por ejemplo, los tipos de oraciones y sus respectivos conectores (causales, consecutivas, condicionales, adversativas, explicativas) y el léxico empleado entre los que se encuentran “términos persuasivos para convencer”, aunque no se explicita ninguno.

También tenemos en la unidad 7 un apartado dedicado a los textos publicitarios (p. 130), los cuales también intentan convencer y persuadir a través de diferentes estrategias. Tampoco en este caso encontramos ningún tipo de información pragmática sobre las estrategias de cortesía asertiva. En esta misma unidad hay otro apartado titulado “El arte de la argumentación” (p. 136), donde aparece un texto sobre una mujer casada que tiene un amante y a la cual le suceden una serie de acontecimientos que terminan con su vida que, según el libro del profesor, “es un texto intencionadamente ambiguo que se utiliza con frecuencia en cursos para ejecutivos, vendedores y demás personas que deban acostumbrarse a argumentar en público” (p. 146). Se le pide a los estudiantes que intenten convencer a los compañeros de quién es el culpable de la muerte de la joven, defendiendo su postura. La actividad es interesante, pero tampoco aquí encontramos ningún tipo de información pragmática.

En la unidad 9 (p. 160), tenemos un cuadro sobre la expresión de la impersonalidad que repasa las estructuras vistas en los niveles anteriores. El tratamiento de este recurso es gramatical, donde la única información que se da es que se utiliza para mostrar una generalización y para excluir al hablante. En la actividad 12 (p. 163), encontramos una nueva acepción de la impersonalidad, como valor de modestia o de cortesía (*Te he traído unos libros que te pueden ser muy útiles/ ¡Hombre! pues se agradece, Antonio*). En la página 165, está el apartado “Contraste de las construcciones impersonales: II”, donde se practica el recurso de la impersonalidad a través de un texto de Vargas Llosa adaptado de *El País Semanal*, en esta actividad, aunque tampoco encontramos información pragmática, se ve más claro el contraste entre las diferentes estructuras.

5.7.5 Conclusiones

	Aconsejar	Invitar	Dar órdenes	Expresar acuerdo o desacuerdo/Argumentar	Hacer cumplidos
Sueña 1	Si	No específico	Si	Si	No (alabar)
Sueña 2	Si	No específico	Si	Si	No
Sueña 3	No	No específico	Si	Si	No
Sueña 4	No	No específico	Si	Si	Si
	No hay ningún tipo de explicación pragmática de las estrategias de cortesía. Las expresiones dadas son mínimas. Se centra principalmente en el aspecto gramatical.	No hay ningún tipo de explicación pragmática de las estrategias de cortesía. Solo se puede deducir en el nivel B1 que se justifica cuando no se acepta y en el B2 la estructura del acto.	Hay una progresión lingüística en todos los niveles. En B1 y B2 la información pragmática es mayor.	Si hay una progresión en las expresiones lingüísticas, pero no en la información pragmática.	Solamente se ve en B2, en este se ven las diferentes estrategias de cortesía.

El tratamiento que adquiere el acto de habla “aconsejar” en este manual es principalmente gramatical. A lo largo de los cuatro niveles vemos que existe una progresión en las estructuras lingüísticas que va desde las perífrasis de obligación y el imperativo en *Sueña 1* hasta las oraciones impersonales en *Sueña 4*, pero éstas carecen de una explicación pragmática donde se diferencien las estrategias de cortesía que pueden utilizarse para mitigar la posible amenaza a la cara de nuestro interlocutor. Además, casi todas las actividades que tratan esta función comunicativa tienen como objetivo fijar las estructuras lingüísticas, sin tener en cuenta el contexto, la relación entre los interlocutores, etc. De hecho, hasta *Sueña 4* no encontramos una explicación sobre la relación entre el imperativo y el grado de confianza existente entre los interlocutores o que el presente de *deber* puede ser tajante, ya que la acción descrita por este verbo influye en el oyente como una obligación moral. También observamos este énfasis en el aspecto gramatical cuando en *Sueña 3* (p. 119) encontramos expresiones que sirven para aconsejar, las cuales están dentro de un cuadro gramatical, titulado “Formas para influir en el oyente, donde lo más importante es aprender cuáles funcionan con indicativo y cuáles con subjuntivo.

Respecto a la invitación, en *Sueña 1*, solamente se hace referencia a como concertar una cita con el médico a través del teléfono, sin ningún tipo de negociación entre los interlocutores. En *Sueña 2*, se propone la fórmula *Es que* para justificar peticiones, cosa que hasta el nivel B1 no se amplía a cualquier tipo de justificación. En

Sueña 3, se trata un poco más este acto en la unidad 8, que tiene como contenido funcional “verbos que resumen actitudes y actos de habla”. En este nivel tenemos una audición en la que dos de sus diálogos hacen referencia a invitaciones, la cual podría explotarse para ver las diferentes estrategias de cortesía que pueden usarse en la negociación de una invitación, pero ni en el libro del alumno ni en el del profesor se explicita nada. En *Sueña 4*, tenemos una actividad muy interesante (p. 156) porque se ve claramente la estructura de este acto, pues se le da al alumno una serie de instrucciones para que componga un diálogo en el que se propone y se rechaza una invitación. En mi opinión, debería incluirse en el libro del alumno algún cuadro en el que se especificara las diferentes estructuras de esta función comunicativa y las diferentes estructuras lingüísticas y estrategias de cortesía que pueden utilizarse. Por tanto, podemos decir que tanto la información sociopragmática como la pragmalingüística relacionada con el acto de habla “invitar” en este manual es demasiado escueta y no se completa hasta el nivel B2, cosa que debería incluirse y practicarse ya en los niveles iniciales, pues como indica el, un estudiante que termina el nivel A2 “sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.” (2002: 116).

En cuanto a “dar órdenes”, vemos una progresión lingüística desde los primeros niveles del manual, el cual une las expresiones de este acto de habla con las de pedir favores y ruegos. Las actividades dedicadas a practicar estas funciones comunicativas son de tipo gramatical, es decir, para fijar la forma, pues, como podemos observar en la página 81 de *Sueña 1* (*¿Puedes abrir la ventana?/No, hace frío*), los textos son poco reales, pues, por ejemplo, no se tiene en cuenta la doble negación de las partículas que se utilizan en el lenguaje coloquial como estrategia de cortesía, ni los marcadores del discurso como *Bueno* que también pueden usarse como estrategia. Respecto a la progresión de la información pragmática, ésta aparece principalmente en los dos últimos niveles. En el cuadro “Formas para influir en el oyente” de *Sueña 3* (p. 126), aparecen nuevas expresiones lingüísticas, las cuales van acompañadas de una pequeña explicación del contexto donde se utilizan y se practican con actividades que hacen reflexionar al alumno sobre cómo y cuándo se usan para no dañar la cara negativa del interlocutor. En el último nivel, hay un espacio dedicado a la explicación y distinción de las formas corteses y descorteses utilizadas para peticiones y mandatos. Aquí también encontramos una actividad interesante que puede servir al alumno para reflexionar sobre las estrategias de cortesía negativa que se usan en este tipo de actos de habla, de hecho, en

la página 62 de *Sueña 4*, tenemos una actividad donde se pregunta a los estudiantes qué piensan ellos de la cortesía y de las personas maleducadas.

El acto cortés, expresivo “hacer cumplidos” se estudia solamente en el último nivel del manual, es decir, en *Sueña 4*. En la página 98, tenemos una comprensión lectora titulada “El cumplido o el arte de la mentira piadosa”, donde se explican las pautas socioculturales de este acto de habla. Además, las actividades relacionadas hacen reflexionar al alumno sobre las diferentes estructuras lingüísticas y sobre las estrategias de cortesía que se utilizan. De todas maneras, creo que esta función comunicativa podría aparecer ya en los primeros niveles para que el alumno fuera asimilando las posibles diferencias con su lengua materna para evitar, así, los posibles choques culturales.

Por último, la progresión en el manual del acto “expresar acuerdo y desacuerdo” es, principalmente, gramatical, es decir, se van incluyendo en cada nivel nuevas expresiones lingüísticas, pero sin tener en cuenta las estrategias que pueden utilizarse como cortesía asertiva. Por ejemplo, en *Sueña 1* nos presentan el verbo *Odiar* para expresar acuerdo o desacuerdo en los gustos y, en mi opinión, creo que incluir este verbo sin explicar las connotaciones negativas que conlleva este verbo puede llevar a malentendidos culturales. De esta manera, en *Sueña 3*, se amplían las formas para expresar impersonalidad vistas en el nivel anterior y los verbos de pensamiento, comunicación y percepción (términos demasiado lingüísticos para un estudiante), pero con el único fin de distinguir cuáles funcionan con indicativo y cuáles con subjuntivo. Aún así, podemos encontrar alguna actividad que, bien explotada, podría utilizarse para reflexionar sobre las estrategias de cortesía como, por ejemplo, el apartado “El arte de la argumentación” en *Sueña 4* (p. 136), donde aparece un texto que, según el libro del profesor (p. 146), “es... intencionadamente ambiguo... se utiliza con frecuencia en cursos para ejecutivos, vendedores y demás personas que deban acostumbrarse a argumentar en público”. Pero tampoco en una actividad como esta, tan propicia para reflexionar sobre las estrategias de cortesía, encontramos ni en el libro del profesor ni en el del alumno ninguna referencia a este tipo de información.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este último apartado, voy a presentar algunas actividades didácticas para practicar en clase los actos de habla que he analizado, tomando como referencia algunas actividades de los manuales seleccionados que he comentado anteriormente y que me han parecido interesantes, aunque mejorables, dependiendo siempre del nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que nos encontremos.

En primer lugar, creo que en general sería conveniente que los manuales integraran en sus páginas cuadros con información sociopragmática, y no solamente pragmalingüística de los actos de habla o funciones comunicativas, pues la cortesía verbal en los manuales seleccionados no aparece todavía como estrategia. Así, el alumno podrá dirigirse a ella siempre que tenga una duda sobre adecuación pragmática, de la misma manera que acude a la explicación gramatical cuando no recuerda cuándo se utiliza, por ejemplo, *Ser y Estar*.

Respecto al acto de habla “Aconsejar”, hemos podido comprobar cómo se van introduciendo las estructuras lingüísticas desde los niveles iniciales (perífrasis de obligación e imperativo) hasta los superiores (recursos para expresar la impersonalidad), pero las actividades dedicadas a practicar esta función comunicativa dentro de un contexto que permita al alumno averiguar y practicar las diferentes estrategias de cortesía son escasas. Principalmente, quiero destacar dos que me han parecido muy interesantes:

- a) La primera es de *Prisma progresa* (unidad 3, p. 39) y se trata de un juego de rol en el que el alumno A pide consejo a B sobre su cuerpo y cómo mejorarlo; C, por su parte, que no tiene buena amistad con B, critica todo lo que éste dice con expresiones como *No le hagas ni caso, No tiene ni idea*. Como podemos ver, la actividad está muy bien contextualizada y deja clara la relación de familiaridad y confianza entre los interlocutores, pero, en mi opinión tiene algunos fallos, pues podría advertirse al alumno que las expresiones que utiliza el personaje C pueden dañar la imagen negativa del interlocutor y crear una situación de tensión entre los tres compañeros de gimnasio. Es decir, se podría pedir al alumno C que, en lugar de utilizar esas expresiones, utilizara otras para desmentir los consejos de B sin ofenderle con fórmulas como *Tienes razón, pero...* u *Hombre, a lo mejor a él eso no le conviene mucho...*, esto es, dar a los estudiantes

diferentes estrategias de mitigación para ponerlas en práctica en una situación bien contextualizada y, en el caso de que tuviera que utilizar expresiones como *No le hagas ni caso*, *No tiene ni idea*, advertirles de que éstas pueden crear una situación incómoda entre los participantes de la conversación, pues B puede sentirse ofendido y A no saber cómo actuar, puesto que ambos son amigos suyos. Debemos tener en cuenta que *Prisma progresa* equivale a un nivel B1 del *M.R.E.*, en el que el alumno debe alcanzar la pauta siguiente: “es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente” (Consejo de Europa, 2002: 116) y, por tanto, debe comenzar a reflexionar sobre la cortesía como una estrategia para ser sociable y no crear tensiones ni disputas con sus interlocutores.

- b) La otra actividad que quiero señalar pertenece a *Sueña 4* (unidad 7, p. 125). Se trata de una audición en la que una amiga le da un consejo a otra, pero utilizando en todo momento estrategias deícticas como la segunda persona del tú. La explotación, en cuanto a las estrategias de cortesía que pueden utilizarse para dar consejos, podría mejorarse trabajando la transcripción en clase, la cual expongo a continuación:

No te lo pregunto porque a mí me interesa lo más mínimo, ¡imagínate!, pero la gente empieza a decir que andas un poco distraída últimamente, que él no está aquí precisamente por sus méritos, que es una coincidencia que lleguéis tarde los mismos días..., en fin ese tipo de cosas. Y como la empresa tiene prohibidas las relaciones entre sus empleados... Tú sabes que la gente no hace las cosas por perjudicar a los demás, vamos, que nadie se lo contaría al jefe por celos o por rabia, pero a veces se comentan las cosas en la cafetería y no te das cuenta de quién está sentado a tu lado.

Una vez dada ésta al alumno, podemos pedirle que extraiga las expresiones que piensa que sirven para dar consejos sin que parezca una orden como, por ejemplo, *Tú sabes que la gente no hace las cosas por perjudicar a los demás* y pedirle cómo se haría en su lengua para ver las diferencias y semejanzas y para que reflexione sobre cómo actúan los españoles a la hora de dar consejos (poniéndose en el lugar del otro, hablando de una manera más general sin involucrarse en su consejo, generalizar el consejo para darle mayor validez...), pues recordemos que *Sueña 4* es un B2 del *M.R.E.*, es decir, un nivel avanzado, en el que el alumno debe reflexionar sobre este tipo de información con el fin de crear un estado de empatía hacia la nueva cultura, entendiendo y comprendiendo el porqué de sus comportamientos.

En cuanto a “Invitar”, la actividad auditiva de *Prisma comienza* (unidad 12, p. 141) es una de las mejores para presentar esta función comunicativa en español, pues, por una parte, vemos claramente la estructura de este acto de habla y, por otra, diferentes estrategias de cortesía que pueden utilizarse y que, incluso, podríamos decir que están convencionalizadas. La transcripción del diálogo es la siguiente:

Paula: Mmm, ¡qué bien huele! ¿Qué estás haciendo?
Elena: Nada, preparar unas cosillas, ¿no te acuerdas que hoy vienen Javier y Cristina?
Paula: Anda, es verdad. Te ayudo.
Elena: No, mujer, deja, deja, si ya está.
Paula: Pero qué dices, si está la cocina patas arriba, ¿qué hago?, ¿friego?
Elena: Bueno, si quieres...
Paula: Por cierto, ¿qué es eso? Tiene una pinta fantástica.
Elena: Es una receta de mi madre, pimientos rellenos. Pruébalos, ya verás.
Paula: No, no, después.
Elena: No seas tonta, mujer, coge, coge, que hay suficiente.
Paula: Vale, gracias... mmm... ¡qué buenos!
Elena: ¿Quieres un poco de vino mientras vienen?
Paula: Bueno, sí, pero solo un poco.
Elena: Coge un canapé de salmón, que están muy buenos.
Paula: No, de verdad, gracias, que luego tenemos que cenar.

Ahora bien, cómo se le presenta al alumno este diálogo para que extraiga toda esta información sociopragmática. En *Prisma comienza*, su explotación solamente es pragmalingüística, es decir, los autores muestran un cuadro (p. 149) con expresiones lingüísticas para invitar u ofrecer (*¿Quiere tomar...?*), aceptar (*Sí, gracias...*) y rechazar una invitación (*No, gracias es que...*). Sin embargo, el siguiente fragmento nos permite averiguar muchas cosas más de la sociedad española y sus comportamientos que no están reflejadas ni en el libro del alumno ni en el del profesor. Una parte del diálogo dicta:

Paula: Anda, es verdad. Te ayudo.
Elena: No, mujer, deja, deja, si ya está.
Paula: Pero qué dices, si está la cocina patas arriba, ¿qué hago?, ¿friego?
Elena: Bueno, si quieres...

En ésta, se muestra al alumno una de las partes de la invitación más interesantes y que más malentendidos culturales puede provocar: la insistencia del emisor del ofrecimiento, tras una primera negación de su interlocutor (*No, mujer, deja, deja, si ya está*). Por tanto, creo que se debería incluir un pequeño cuadro informativo en el que se explicara al alumno que cuando en español se emite una invitación, presuponemos que nuestro interlocutor, a no ser que tenga confianza con el emisor, rechazará la primera

oferta, pues sabe que esa invitación puede ocasionar alguna molestia a quien se la ha propuesto, aunque también sabe que ésta se propondrá al menos una segunda vez. A partir de aquí se crea una negociación entre emisor-destinatario para que éste último acepte la propuesta y que, cuando ésta se rechaza, es usual justificar el porqué:

Elena: coge un canapé de salmón, que están muy buenos.

Paula: no, de verdad, gracias, que luego tenemos que cenar.

Esta información, teniendo en cuenta que el *M.R.E.* dice que el alumno que alcance el nivel A2 “sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias” (2002: 116), creo que podría presentarse en este nivel, aunque si apareciera en un nivel A1 permitiría al alumno ir asimilándola más lentamente y mejor. Así pues, en niveles más avanzados como el B1, punto de inflexión sobre la concepción negativa o positiva del alumno hacia la nueva cultura, podría incluirse información sobre algunas creencias de la cultura española que hagan reflexionar al alumno sobre por qué este acto sigue unas pautas y no otras. Siguiendo a Lourdes Miquel (2004: 520), podríamos informar al alumno de:

Que negarse a aceptar propuestas o invitaciones es difícil, por lo que las negaciones en español se acompañarán siempre de justificaciones [...]; que la insistencia no es pesada sino un modo de manifestar interés por el interlocutor (de ahí que nos permitamos insistir ante primeras negativas en los ofrecimientos [...]).

Y, de esta manera, hacer reflexionar al alumno sobre cuál es su comportamiento en una invitación u ofrecimiento y ver qué semejanzas y diferencias existen con la cultura española, creando actividades que le pongan en situaciones bien contextualizadas en las que deba practicar este acto de habla como, por ejemplo, la que he analizado de *Gente 1* (p. 100) o la de *Gente 2* (p. 32)

Pero esta transcripción también podría explotarse de diferente forma, ampliando la explicación sobre la invitación en español. Como dice Haverkate (1994), la invitación prototípica consiste primero en hacer un ofrecimiento (*Pruébalos, ya verás*), rechazarla por parte del oyente (*No, no, después*), incidir en el ofrecimiento haciendo comprender al oyente que no supone ningún esfuerzo para el hablante realizarla (*No seas tonta, mujer, coge, coge, que hay suficientes*), aceptarla y agradecer al interlocutor (*Vale, gracias... mmm... qué buenos*).

La explotación de las actividades referidas a la función comunicativa de “Dar órdenes” está enfocada, en todos los manuales analizados, desde una perspectiva pragmalingüística, sin tener en cuenta cómo y cuándo utilizar cada estructura lingüística

como estrategia de cortesía. Tomando como referencia una actividad de *Sueña 1* (unidad 6, p. 81), vamos a ver cómo no tenemos que presentar este acto de habla exhortativo. Se trata de un ejercicio en el que hay que ordenar unos diálogos que simulan ruegos y mandatos. En mi opinión, éstos son muy poco reales, pues, por ejemplo, en *¿Puedes abrir la ventana?/No, hace frío* la contestación a la petición es muy escueta y puede provocar en el emisor de la pregunta una sensación de que algo no funciona con su interlocutor, es decir, que está de mal humor por algo o con alguien, incluso con él. Precisamente, este es el tipo de información que no debemos dejar pasar inadvertida, pero la cuestión es cómo transmitirla a nuestros alumnos.

En primer lugar, crear unos diálogos más reales, en los que se tenga en cuenta el grado de familiaridad entre los interlocutores, la entonación con que se emite (en este caso las audiciones son muy importantes, pero también que los alumnos interpreten en clase pequeños diálogos en los que tengan que poner énfasis en el tono de voz) y los marcadores del discurso que pueden ayudarnos a crear estrategias de cortesía. Esto es, utilizar enunciados como *No, no, (es) que hace frío* para explicar que en español se suelen repetir las partículas, en este caso de afirmación y de negación, para mostrar al interlocutor que no tiene ningún problema por realizar esa acción. También podríamos ir diciendo a nuestros alumnos, aunque *Sueña 1* equivale a un A1 del *M.R.E.*, que la estructura *Poder + infinitivo* puede interpretarse como mandato y no sólo como ruego, según la entonación que se utilice. Por supuesto, toda esta información debe practicarse con actividades muy bien contextualizadas que dejen claro cuál es la relación entre los interlocutores y los diferentes factores extralingüísticos que pueden influir en cómo dar una orden. Un tipo de actividades que permite al alumno reflexionar y comparar las diferencias estratégicas en este tipo de actos es la gradación de expresiones, por ejemplo: una madre le dice a su hijo que ordene la habitación, éste no hace caso y la madre, poco a poco, se va enfadando cada vez más. De esta manera, haríamos que el alumno tuviera que ir graduando las expresiones lingüísticas de más a menos corteses e ir pensando cuáles son los recursos y las estrategias que va utilizando la madre y el hijo en cada momento para, así, compararlas con las que utilizan en su lengua materna.

Otra forma de ejercitar esta función comunicativa es el juego de rol, es decir, dar al alumno instrucciones para que interpreten un papel dentro de una situación contextualizada, por ejemplo: tres alumnos (A, B y C) son compañeros de piso desde hace un mes (antes no se conocían) y cada uno tiene una tarea doméstica que desempeñar, pero C no cumple con la suya; A es muy directo a la hora de decir las

cosas y B siempre intenta decirlas sin ofender a nadie; crea un diálogo en el que A y B le digan a C que tiene que cumplir con sus obligaciones en la casa. Después, se les puede pedir que hagan lo mismo, pero en este caso, tras haber convivido ya un año, pues, de esta manera, el grado de familiaridad es mayor y, por tanto, las estrategias de cortesía pueden variar y, después, preguntarles por qué han elegido esas estrategias y fórmulas lingüísticas. De esta forma, utilizando este tipo de ejercicios en niveles B1 y B2, donde el alumno ya conoce más recursos lingüísticos para expresarse, pueden reflexionar sobre las estrategias y expresiones lingüísticas que se utilizan en la lengua que están estudiando como, por ejemplo, que podemos utilizar una pregunta para dar una orden, que el imperativo se utiliza en relaciones de mucha familiaridad o de una jerarquía muy marcada (vendedor-cliente) y que éste no siempre indica mandato, el uso del verbo *Poder* (con el que se apela a la capacidad de actuación que tiene el interlocutor) o de *Querer* (que se apela a la voluntad del oyente), uso de *Por favor*, etc., con el fin de evitar posibles malentendidos culturales. Por supuesto, toda esta información sociopragmática debe acompañar a la pragmalingüística desde los niveles iniciales, ya que si no, queda en una mera lista de expresiones lingüísticas que el alumno utilizará indistintamente. Es decir, si en el nivel A1 se estudia el imperativo para dar órdenes, es necesario que el alumno sepa que el primero no solamente actúa como mandato y que, de hecho, su uso depende mucho del grado de familiaridad entre los interlocutores.

El acto cortés “Hacer cumplidos”, como hemos comprobado en las conclusiones, solamente se estudia específicamente en dos de los manuales analizados, aunque también aparece como subacto de otros como “Invitar” (como hemos visto en *Gente y Avance*). La actividad de *Prisma continúa* (unidad 6, p.76) está muy bien contextualizada, teniendo en cuenta que estamos en un nivel A2. En esta unidad, tenemos una comprensión lectora en la que se habla sobre algunos elementos culturales como, en este caso reaccionar ante un cumplido:

Normalmente, no solo damos las gracias, sino que dudamos del cumplido con frases como: *¿de verdad te gusta?, ¿sí?*, o damos explicaciones: *¡qué falda tan bonita! Pues me ha costado muy barata*. En realidad, se trata de reaccionar con humildad para no parecer engreído.

Esta información se practica después con dos audiciones. La primera sirve para incluir otros recursos lingüísticos y observar la importancia de la entonación y la segunda, para ponerlos en práctica a través de una conversación entre una periodista y un

director de cine, en la que el alumno adquiere el papel de director y tiene que reaccionar a los halagos de ésta. Esta actividad es muy interesante, aunque, en mi opinión, debería haber una segunda parte de producción libre donde el alumno creara el mismo un diálogo para practicar esta función, ya que si el alumno en un nivel A2 debe alcanzar el requisito de saber desenvolverse “en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento [y saber] cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.” (Consejo de Europa, 2002: 116), creo que también deberá incluirse saber responder a un cumplido.

Por otra parte, la comprensión lectora de *Sueña 4* (unidad 5, p. 98), en la que se explica que en España hacer cumplidos a veces significa mentir, también es muy completa, aunque como he comentado antes, creo que las estrategias para responder a este acto de habla deberían ir introduciéndose a partir de un nivel A2 y no en un B2. De todas maneras, en un B1, no estaría de más introducir alguna actividad como la de *Sueña 4* (unidad 5, p. 98), la cual es una audición en la que el alumno debe clasificar las reacciones con las que una mujer responde a los halagos de un hombre, según indiquen: agradecer el cumplido (*Muchas gracias...*), devolverlo (*Tú también...*), elogiar la amabilidad del otro (*¡Qué caballero!...*), no desmentir el cumplido añadiendo una explicación (*Es que tengo una entrevista de trabajo...*), desmentirlo (*¡Qué más quisiera yo!...*), sacarle defectos (*¡Uy, sí, con lo que he engordado!*), expresar sorpresa (*¿De verdad?*), exagerar para quitarle importancia (*Yo, cada día más guapa*), mostrar vergüenza (*¡Calla, bobo!*), decir que sabe que su interlocutor no es sincero (*No mientas, que se te nota en la cara*). Así, con esta actividad los estudiantes pueden ver las estrategias de cortesía que pueden utilizarse para mitigar un cumplido y comprobar las diferencias que existen con su lengua materna para evitar posibles malentendidos culturales.

Por último, el acto no descortés “Expresar acuerdo o desacuerdo”, como hemos podido comprobar en el análisis de los manuales, es uno a los que mayor espacio dedican los autores, pues lo encontramos desde los niveles iniciales, prestándole cada vez más atención según avanzamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero su tratamiento es, más bien, pragmalingüístico, pues, principalmente, encontramos listas de recursos lingüísticos que pueden utilizarse para expresar esta función comunicativa como, por ejemplo, el tratamiento del verbo *Odiar* que aparece en *Sueña 1* y en *Avance. Nivel elemental*, donde no se especifica al alumno las posibles connotaciones negativas que este verbo puede producir si no se utiliza en el contexto apropiado. Las actividades

dedicadas a practicar este acto en los niveles iniciales son, sobre todo, para fijar las estructuras lingüísticas y, en etapas superiores, se practica a través de debates, explotación de textos publicitarios y análisis de textos argumentativos para ver su estructura y los diferentes conectores que se utilizan para redactarlos.

Una actividad interesante es la de *Avance. Nivel intermedio-avanzado*, en la que una pareja discute sobre su convivencia. A este respecto, sería interesante, puesto que estamos en un nivel B2, crear una actividad en la que el alumno tuviera que deducir las estrategias utilizadas por los interlocutores de una conversación. Para ello, podemos acudir a una conversación del corpus del grupo Val. Es. Co. (2002), en la que se transcribe la ruptura de una pareja y cuyo análisis puede llevar al estudiante a cuestionarse qué tipo de estrategias de cortesía utiliza el hombre para no dañar a su novia. Otra actividad apropiada para un nivel B2 o, incluso otro más avanzado, es poner en clase un vídeo de algún debate político, en el que el alumno debe ir marcando las estrategias y recursos que utilizan los interlocutores para expresar su opinión y argumentarla como, por ejemplo, expresar incertidumbre al formular una opinión divergente, utilizar un punto de vista impersonal, disculparse anticipadamente, evitar imponerse o crear solidaridad de grupo. De esta manera, hacemos que el alumno reflexione sobre si los españoles somos muy directos o damos muchos rodeos para no ofender a nuestro interlocutor y qué recursos utilizamos para ello y, así, compararlo con su propia cultura, cosa que en ocasiones crea malentendidos culturales que nos llevan a establecer prejuicios sobre la persona que está hablando y, por extensión, estereotipos como, por ejemplo, que los españoles somos muy directos, cosa que, en muchas ocasiones, no es del todo cierto.

7. CONCLUSIONES GENERALES

Llegados a este punto, creo necesario recordar los objetivos que he planteado en la introducción para retomarlos y dar una respuesta a las preguntas formuladas:

- ¿Cómo se explica el fenómeno de la cortesía? ¿Y qué importancia se le da, teniendo en cuenta que es uno de los campos donde mayores choques culturales se producen?
- ¿Existe o no progresión en la información sociopragmática de los distintos actos de habla analizados, de la misma manera que existe una progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical?
- ¿Se intenta, teniendo en cuenta las etapas de las que habla M^a Pilar López García (2002) y el *M.R.E.* (2002), romper con los estereotipos y crear un proceso de reflexión sobre la nueva cultura en el estudiante que ha alcanzado niveles intermedios, incluyendo el componente sociocultural como parte de los contenidos del programa?

En primer lugar, creo oportuno resumir la aparición de los actos de habla analizados en los manuales seleccionados para, de esta manera, dar respuesta a la primera pregunta:

- a) “Aconsejar”, en los cuatro manuales seleccionados, solamente aparece desde una perspectiva lingüística, es decir, se ofrece al estudiante estructuras gramaticales para dar consejos, pero en ningún momento se hace referencia a las diferentes estrategias de cortesía que pueden utilizarse para no dañar la imagen de nuestro interlocutor. Sin embargo, todos los manuales lo incluyen en todos los niveles, excepto *Sueña*, que solamente le dedica un espacio en los dos primeros, es decir, A1 y A2.
- b) Uno de los actos al que los autores dedican mayor espacio en sus libros es el de “Invitar”. En *Prisma* y en *Gente*, hay tanto una progresión en la explicación pragmática y sociocultural como en la aparición de estructuras lingüísticas. Mientras que en *Avance*, la explicación pragmática de esta función comunicativa se limita al nivel elemental, pues en el nivel básico-intermedio se reduce a una ampliación de las estructuras lingüísticas. Además, las actividades propuestas en este manual no tienen un carácter sociopragmático, sino que más bien sirven para

fijar las estructuras gramaticales. Por último, en *Sueña*, al contrario que *Avance*, incluye más información pragmática de este acto en los dos niveles superiores pues, de hecho, en los dos iniciales no se dan muestras de este acto a los alumnos. Aunque, de todas maneras, la información referente a este acto en este manual no queda bien definida ni en el libro del alumno ni en el del profesor.

- c) En cuanto a “Dar órdenes”, podemos decir que ocurre lo mismo que con “Aconsejar”. Es decir, en todos los manuales, los cuales, esta vez, sí le dedican un espacio en todos sus niveles, vemos una progresión respecto a las estructuras lingüísticas, pero no en lo referente a las distintas estrategias de cortesía que pueden usarse en este tipo de actos no descorteses, exhortativos, impositivos.
- d) “Hacer un cumplido” es un acto que, según las conclusiones de nuestro análisis, tiene un tratamiento diferente en cada uno de los manuales seleccionados. *Prisma* y *Sueña* son los únicos que dan una buena explicación pragmática de este acto cortés con una serie de actividades interesantes para que el alumno reflexione sobre las divergencias con su lengua materna, pero con la diferencia de que el primero lo hace en el nivel A2 y el segundo en el B2. En *Gente* y en *Avance*, encontramos una pequeña referencia en los niveles A1 y A2, la cual podría mejorarse, pues no se ofrece al alumno ninguna actividad bien contextualizada para practicarlo.
- e) “Expresar acuerdo y desacuerdo” es un acto que aparece en todos los niveles de los cuatro manuales. El tratamiento que recibe es principalmente gramatical, es decir, los autores dan a los alumnos listas de expresiones lingüísticas que pueden utilizarse para expresar acuerdo o desacuerdo y para argumentar una opinión. De hecho, en los dos únicos manuales en los que se puede observar una pequeña información sobre las estrategias de cortesía asertiva son *Prisma* y *Gente*, la cual, teniendo en cuenta que es uno de los contenidos que más se practica en los niveles superiores, podría mejorarse.

Por una parte, podemos decir que el acto mejor explicado desde una perspectiva sociopragmática es el de “Invitar” e, incluso, el de “Hacer un cumplido”, aunque aparezca solamente en dos manuales, es decir, los actos corteses, pues hemos encontrado en los diferentes manuales información sobre la estructura de estos actos y sobre las estrategias de cortesía. Sin embargo, como hemos podido comprobar, en las explicaciones de los actos no descorteses, exhortativos encontramos una mayor pobreza

en cuanto a esta información se refiere, esto es, a las diferentes estrategias de cortesía que pueden utilizarse para mitigar las posibles amenazas a la cara negativa de nuestro interlocutor, limitándose a ofrecer al estudiante listas de estructuras lingüísticas.

Por otra parte, como hemos observado en este breve resumen, quiero señalar la falta de unanimidad en los manuales a la hora de seleccionar las funciones comunicativas del programa como, por ejemplo, el acto de habla cortés expresivo “Hacer cumplidos”. Éste tiene un tratamiento completamente diferente en cada uno de los manuales: en *Prisma* aparece en el nivel A2 con actividades para ejercitarlo desde una perspectiva sociopragmática; en *Gente*, forma parte del contenido funcional en los niveles A1 y A2 (es decir, *Gente 1*), pero sin ningún tipo de información sociopragmática que ayude a evitar posibles choques culturales al alumno extranjero y, consecuentemente, con una información sobre las estructuras lingüísticas muy escueta, pues en ningún momento se hace referencia a que en español es habitual mitigar un cumplido y, por tanto, tampoco se muestran las estrategias de cortesía utilizadas para tal fin; por otra parte, en *Avance*, aparece este acto como subacto de “Invitar” en una actividad que, aunque tiene bastante contenido sociocultural sobre este último, podría servir para mostrar al alumno qué estructuras lingüísticas y qué estrategias se utilizan para mitigar o para ensalzar un halago, pero ni en el libro del alumno ni en el del profesor encontramos ninguna explicación de este tipo; por último; en *Sueña*, solamente aparece en el último nivel, sin tenerse en cuenta en los anteriores, a través de una comprensión lectora titulada “El cumplido o el arte de la mentira piadosa”, en el que se da al alumno información sobre las diferentes pautas socioculturales, la estructura de este acto, las estrategias de cortesía y las estructuras lingüísticas utilizadas.

En general, podemos afirmar que el tratamiento de la cortesía en los manuales de E/LE es, todavía hoy, más pragmalingüístico que sociopragmático, esto es, se presta más atención a los recursos formales que a la relación de los interlocutores, el contexto en el que se emite el enunciado, la entonación, etc. Por ejemplo, en lo que se refiere al acto de habla “Dar órdenes”, los autores proporcionan al alumno muchas estructuras lingüísticas que expresan mandato (desde el imperativo en los niveles iniciales hasta el futuro en los más avanzados), sin tener en cuenta que, según la familiaridad o la jerarquía existente entre los interlocutores, un imperativo no necesariamente expresa mandato o que la entonación es imprescindible para que una expresión funcione como una orden o como un ruego. Además, no se les da muestras de habla bien contextualizadas que permitan al

estudiante reflexionar sobre las posibles diferencias con su lengua materna y sobre los posibles choques culturales que puede ocasionar una mala adecuación pragmática. Es decir, los manuales de E/LE consideran la cortesía verbal más como un conjunto de fórmulas que como estrategia.

Respecto a si existe progresión en la información sociopragmática de los actos de habla analizados, hemos podido comprobar que ésta varía según el acto de habla y el manual. En general, podemos decir que algunos manuales, principalmente *Prisma*, van incorporando a sus explicaciones gramaticales otras que tienen como finalidad que el alumno adquiera una adecuación pragmática para evitar caer en choques culturales. Sin embargo, este tipo de información es escasa en la mayoría de los actos analizados, pues, como ya he comentado, “Invitar” es el único en el que claramente se puede encontrar información pragmática sobre la estructura del acto, las estrategias de cortesía y algunas pautas socioculturales en tres de los manuales seleccionados (*Prisma, Gente y Avance*).

Respecto a la última pregunta, creo necesario recordar la progresión de M^a Pilar López García (2002) que he expuesto en el punto 2.3.: etapa de “percepción inicial” (el estudiante compara las dos culturas, ensalzando la suya), de “generalización” (se crean estereotipos), de “reflexión” (se reformulan las generalizaciones anteriores) y de “conceptualización” (se crea una comprensión empática hacia la nueva cultura). Es decir, en el nivel B1 es cuando el estudiante comienza a reflexionar sobre la nueva cultura e intentar romper los estereotipos creados en los niveles más iniciales. Pero, en este recorrido, es necesario contar con la ayuda del profesor y con unos buenos materiales que ayuden al estudiante a conseguir las destrezas y habilidades necesarias que señala el *M.R.E.* (2002: 99):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

De hecho, el *M.R.E.* (2002: 116) propone el siguiente cuadro de adecuación sociolingüística en el que se definen los aspectos que el estudiante de una lengua extranjera tiene que conocer en cada nivel:

C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico. Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
B2	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirles o molestarles involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla. Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y <i>siguiendo</i> fórmulas básicas.
A2	Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: "por favor", "gracias", "lo siento", etc.

Como podemos observar, al finalizar el nivel B1, el nivel umbral, el alumno debe haber alcanzado los siguientes requisitos (2002: 116):

Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.
Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.

mientras que en el nivel C2 (2002: 116):

Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia.

Es decir, en el nivel B1, el estudiante de una lengua extranjera debe haber sobrepasado la barrera de los estereotipos y haber reflexionado sobre las diferencias y semejanzas de la lengua que está estudiando y de su cultura para llegar a entenderla. Como ya hemos avanzado, este análisis se centra en los cuatro primeros niveles del *M.R.E.*, dejando el C1 y el C2 fuera de este estudio, ya que, en mi opinión, los niveles intermedios son los que mayor problema pueden plantear a la hora de elaborar manuales,

pues es los dos últimos escalones del proceso de aprendizaje, deberá presentarse al estudiante las diferencias de la lengua y cultura que está estudiando sin caer en generalizaciones y tópicos, como se describe en las citas anteriores.

Así pues, vamos a ver qué manuales de los seleccionados intentan conseguir que el alumno adquiera estas habilidades y desde qué niveles comienzan a romper los estereotipos creados por los estudiantes, induciéndoles a esa etapa de reflexión de la que habla López García:

- a) Los autores de *Prisma* incluyen, desde el nivel inicial, información sociocultural que permite al estudiante acercarse a la nueva cultura, relacionándola con la suya propia. Pero es a partir del nivel B1, *Prisma progresa*, donde aparece en el programa un apartado de contenidos culturales. Además, en este mismo nivel, dedican una unidad entera a hablar sobre la cortesía y los malentendidos culturales, a través de cuestionarios que permiten al alumno ver las diferencias y semejanzas con su cultura, sin caer en estereotipos, en los que se les pregunta a los estudiantes cómo actuarían en algunas situaciones como, por ejemplo, qué hace cuando recibe un regalo o cuando le invitan a cenar a casa de un amigo. Es decir, en este manual se ve un claro punto de inflexión, el nivel B1, que podríamos relacionar con la etapa de reflexión de la que habla López García.
- b) En *Gente* también encontramos una perspectiva intercultural desde el nivel inicial que intenta sensibilizar al alumno de lo que significa aprender un idioma, en *Gente 1* encontramos frases como “El mundo hispano tiene muchas caras y cada país tiene aspectos diferentes (p. 18) o “Aprender un idioma extranjero significa también conocer una nueva forma de relacionarse, de vivir y de sentir” (p. 88). Esta óptica aparece en todos los niveles del manual, de hecho, en *Gente 3*, encontramos otras citas que hacen reflexionar al alumno sobre los estereotipos como que “al conocer nuevos usos y costumbres sociales, el inevitable el efecto sorpresa... puede hacernos caer en ese mismo narcisismo” (p. 86). En este manual, se utiliza otro tipo de actividades que sirven para hablar de los malentendidos culturales, en las que se ofrece al alumno diferentes testimonios de extranjeros que cuentan alguna situación extraña que han vivido en un país de lengua española debido, precisamente, a estos malentendidos. Por tanto, podemos decir que los autores de este manual intentan crear, desde los niveles iniciales, una conciencia intercultural en el alumno.

- c) La aparición del contenido sociocultural en *Avance* es un poco diferente a los dos anteriores, ya que en el nivel inicial, hay muy poco espacio dedicado a éste, en comparación con los dos manuales anteriores. Es en *Avance. Nivel básico-intermedio* donde encontramos unidades que tratan sobre “Nuestra lengua” (unidad 8), en las que se les pregunta directamente al alumno qué es cultura o frases en las que se afirma que “para aceptar otras culturas, primero debemos conocer bien la nuestra” (unidad 10, p. 132), donde vemos actividades que intentan relacionar la cultura del alumno con la que está aprendiendo para hacerle reflexionar sobre las diferencias y semejanzas. En *Avance. Nivel intermedio-avanzado*, los autores dedican dos unidades a crear una conciencia intercultural entre los estudiantes: la unidad 1, titulada “¿Mundo globalizado? No, diálogo entre culturas”, y la 3, “Los españoles, ¿somos así? ¿estamos cambiando?”. Esto es, en este manual, según se avanza de nivel, el espacio dedicado a la reflexión intercultural y a la ruptura de estereotipos es mayor.
- d) *Sueña* es el manual donde la aparición del contenido sociocultural, necesario para conocer mejor la nueva cultura y, por extensión, para romper estereotipos, es menor. De hecho, solamente encontramos algunas actividades aisladas como, por ejemplo, en *Sueña 2* (unidad 5, p. 88), donde un alemán le cuenta a un amigo algunas costumbres extrañas de los españoles. Pero ésta queda como una mera comprensión lectora, pues su posible explotación como actividad para reflexionar sobre los estereotipos es nula. Solamente en *Sueña 4*, tenemos algún cuestionario, como el que hemos señalado en *Prisma*, que se utiliza para relacionar la cultura del alumno con la que está estudiando, aunque la aparición de éstos podría ser mayor e incluirse en niveles anteriores. Es decir, en este manual los autores dedican muy poco espacio a la reflexión del alumno sobre la ruptura de estereotipos y sobre la conciencia intercultural y tampoco existe una progresión del contenido sociocultural, cuyo conocimiento permita al alumno evitar malentendidos culturales.

En conclusión, podemos decir que todos los manuales seleccionados, excepto *Sueña*, incluyen la nueva óptica adoptada en la enseñanza de lenguas extranjeras, recogida en el *M.R.E.*, en la que los conceptos de lengua y cultura van unidos y que, por tanto, aprender una lengua es aprender la forma de vivir, las costumbres, las creencias y los valores de los nativos del idioma que están estudiando. Es decir, que la conciencia

intercultural es necesaria para el completo aprendizaje de una lengua y, por tanto, el tratamiento del contenido sociocultural es imprescindible para que el alumno pueda llegar a una conseguir un estado de empatía hacia la nueva cultura.

8.- BIBLIOGRAFÍA

8.1.- BIBLIOGRAFÍA DE LOS MANUALES ANALIZADOS

MARTÍN PERIS, Ernesto y SANS BAULENAS, Neus (2004), *Gente 1. Nueva edición*, Barcelona, Difusión.

MARTÍN PERIS, Ernesto y SANS BAULENAS, Neus (2004), *Gente 2. Nueva edición*, Barcelona, Difusión.

MARTÍN PERIS, Ernesto y SANS BAULENAS, Neus (2004), *Gente 3. Nueva edición*, Barcelona, Difusión.

MORENO, Concha, MORENO, Victoria y ZURITA, Piedad (2001), *Avance. Curso de español. Nivel elemental*, Madrid, SGEL.

MORENO, Concha, MORENO, Victoria y ZURITA, Piedad (2002), *Avance. Curso de español. Nivel básico-intermedio*, Madrid, SGEL.

MORENO, Concha, MORENO, Victoria y ZURITA, Piedad (2003), *Avance. Curso de español. Nivel intermedio-avanzado*, Madrid, SGEL.

EQUIPO PRISMA (2002), *Prisma comienza, A1*, Madrid, Edinumen.

EQUIPO PRISMA (2003), *Prisma continúa, A2*, Madrid, Edinumen.

EQUIPO PRISMA (2003), *Prisma progresa, B1*, Madrid, Edinumen.

EQUIPO PRISMA (2004), *Prisma avanza, B2*, Madrid, Edinumen.

ÁLVAREZ, M^a Ángeles (*et al.*) (2000), *Sueña 1*, Madrid, Universidad de Alcalá.

CABRERIZO, M^a Aranzazu (*et al.*) (2000), *Sueña 2*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

ÁLVAREZ, M^a Ángeles (*et al.*) (2001), *Sueña 3*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

BLANCO, Ana (*et al.*) (2001), *Sueña 4*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

8.2.- BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

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 extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL, pp. 413-425.

- ALMARAZ ROMO, M^a Manuela (2001), “Actos de habla y cortesía verbal. Análisis contrastivo en español y japonés” en *Interferencias, cruces y errores. Forma, Cuadernos de didáctica E/LE*, Madrid, SGEL, pp.65-83.
- ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M^a Dolores (*et al.*) (2000), “Recursos pragmáticos para favorecer la eficacia argumentativa de los estudiantes de E/LE” en MARTÍN ZORRAQUINO, M^a. A. y DÍEZ PELEGRÍN, C. (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 733-742.
- ALONSO RAYA, Rosario (1990), “Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones metodológicas”, en FENTE, R., J. A. DE MOLINA y A. MARTÍNEZ (eds.), *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada: Universidad de Granada, pp. 43-52.
- ARDILA, J. A. G. (2003), “Variables sociopragmáticas de contextualización y niveles de concreción de la cortesía en castellano e inglés”. Versión digital en www.discurso.aau.dk/ardila_dec03.pdf
- AUSTIN, John (1982), *¿Cómo hacer cosas con palabras? Palabras y acciones*, Barcelona, Paidós.
- BANI, Sara y NEVADO, Almudena (2004), “Aproximación a la cortesía verbal en los manuales de E/LE” en *Artifara*, n^o 4, sección Monographica. Versión digital en <http://www.artifara.com/rivista4/testi/cortesias.asp>.
- BASTARDÍN CANDÓN, Teresa y FERNÁNDEZ MOLERO, M^a Carmen (2000), “Trátame de usted ¡Respetuosamente!” en MARTÍN ZORRAQUINO, M^a. A. y DÍEZ PELEGRÍN, C. (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 743-747.
- BERMEJO RUBIO, Isabel y FERNÁNDEZ, Claudia (1998), “No, no, gracias, o del rechazo en la conversación en español” en A. CELIS y J. R. HEREDIA (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, pp.135-142.
- BRAVO, Diana y BRIZ, Antonio (eds.) (2004), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- BROWN, P., y LEVINSON, S. C. (1987), *Politeness. Some universals in language*, Cambridge.
- BRIZ, Antonio y Grupo Val. Es. Co. (2002), *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Oralia Anejos, Arco Libros.

- CASTRO, M^a Delia y PUEYO, Silvia (2003), “El aula, mosaico de cultura” en *Carabela*, n^o 54, Madrid, SGEL.
- CENOZ IRAGUI, Jasone (2004), “El concepto de competencia comunicativa” en SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 449-466.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Versión digital del Instituto Cervantes en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- CORONADO, M^a Luisa (1996), “Conflictos culturales en la enseñanza de E/LE” en *Frecuencia L*, n^o 2, Madrid, Edinumen, pp.22-29.
- DOMÍNGUEZ CALVO, Fco. Javier (2001), *La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español*, Colección Monografías n^o 3, Málaga, ASELE.
- ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria (1995), “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas” en *Revista Española de Lingüística*, n^o 25, pp.31-66.
- ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria (1996), “Los fenómenos de interferencia pragmática”, *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, vol. III, Madrid, Expolingua, pp. 95-109.
- ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria (1998), “Cortesía y relevancia” en *La Pragmática lingüística del español; Recientes desarrollos (Diálogos hispánicos, 22)*, Ámsterdam, Rodopi. Versión digital española en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/public.htm#ARTÍCULOS>
- ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria (2002), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria (2004), “Aportaciones de la Pragmática” en SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I. (Dirs.), *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 179-198.
- FERNÁNDEZ CINTO, Jesús (2001), *Actos de habla de la lengua española*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ SILVA, Claudia (2002), “La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática” en *XI Encuentro práctico de profesores de español LE*, Barcelona, Internacional House- Difusión. Versión digital en www.encuentro-practico.com
- GARCÍA MANZANO, Consuelo (2003), “Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE” en *Frecuencia L*, n^o23, Madrid, Edinumen, pp. 3-7.

- GARRIDO RODRÍGUEZ, M^a Camino (2000), “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia” en FRANCO FIGUEROA, Mariano (*et al.*), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, Universidad de Cádiz, pp. 323-330.
- GIOVANNINI, Arno (*et al.*) (1996), *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*, Madrid, Edelsa.
- GIOVANNINI, Arno (*et al.*) (1996), *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*, Madrid, Edelsa.
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen (2004), “Los contenidos culturales” en *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 835-851.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2004), “La subcompetencia pragmática” en J. SÁNCHEZ LOBATO (dir.), *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp.533-551.
- HAVERKATE, Henk (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid, Gredos.
- HAVERKATE, Henk (1998), “Estrategias de cortesía. Análisis intercultural” en A. CELIS y J. R. HEREDIA (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 45-57
- HIGHTOWER, Holly (2001), “Consideraciones de las estrategias de cortesía en la cortesía intercultural” en J. SÁNCHEZ LOBATO y J. GÓMEZ ASENSIO (dirs.), *Interferencias, cruces y errores. Forma, Cuadernos de didáctica E/LE*, Madrid, SGEL, pp.49-65.
- IGLESIAS CASAL, Isabel (2000), “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y provocación”. Versión digital en <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>
- IGLESIAS CASAL, Isabel (2003), “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas” en *Carabela. La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*, nº 54, Madrid, SGEL, pp.5-28.
- LAKOFF, George (1991), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- LEECH, Geoffrey (1983), *Principles of pragmatics*, Londres, Longman.
- LÓPEZ GARCÍA, M^a Pilar (2002), “Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural” en *Frecuencia L*, nº 20, Madrid, Edinumen, pp. 12-15.

- MATTE BON, Francisco (1992), *Gramática comunicativa del español*, vols. I-II, Edelsa, Madrid.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1996), *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Versión digital en www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.htm
- MARTÍN PERIS, Ernesto, *Diccionario de términos clave*. Versión digital en www.cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele
- MELERO ABADÍA, P. (2004), “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa” en J. SÁNCHEZ LOBATO (dir.), *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp.689-714.
- MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, Nieves (1996), “La expresión del deseo, ruego y mandato en español. Punto de vista onomástico” en RUEDA, M. (*et al.*) (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional ASELE*, Universidad de León, SGEL, pp. 259-265
- MIQUEL, Lourdes (1997), “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español” en *Frecuencia L*, nº 5, Madrid, Edinumen, pp. 3-14.
- MIQUEL, Lourdes (1999), “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula” en *Carabela. Lengua y cultura en el aula E/LE*, nº 45, Madrid, SGEL, pp. 27-46.
- MIQUEL, Lourdes (2004), “La subcompetencia sociocultural” en J. SÁNCHEZ LOBATO (dir.), *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 511-531.
- MIRANDA UBILLA, Horacio (2000), *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*. Versión digital en www.cervantesvirtual.com
- OLIVERAS, Àngels (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.
- OMORI, Hiroko (1998), “Las oraciones impersonales como estrategia de cortesía” en A. CELIS y J. R. HEREDIA (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 333-339.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante.
- RAMÍREZ, Arnulfo G. (1999), “Desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua” en *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española: (REALE)*, Alcalá de Henares: Universidad, Servicio de Publicaciones, nº 12, pp. 59-84.

REYES, Graciela (2000), *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco/Libros.

RODRÍGUEZ, Silvia (2004), “Actividades para la enseñanza de la pragmática en español como L2: el caso de los actos de habla”. Versión digital en www.iupui.edu/~flac/rodriguez-01.pdf

SEARLE, John (1986), *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1989), *La pertinence*, Paris, Éditions de Minuit.

TORRES SÁNCHEZ, M^a Ángeles (1993), “El placer de hablar una lengua extranjera” en MONTESA PEYDRÓ, Salvador y GARRIDO MORAGA, Antonio (Eds.) *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*, Málaga,, SGEL, pp. 69-78.

VÁZQUEZ, Graciela (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.

V.V.A.A., *Forma. Cuadernos de didáctica ELE*, nº 4, Madrid, SGEL, 2002.