

Memoria de máster

El enfoque pragmático de las funciones comunicativas: saludar, despedirse y agradecer en las clases de ELE en la enseñanza media.

Estudiante: Dolores Guillén Jiménez

Nº de estudiante: 3954765

26 de junio del 2014

Educatieve Master Spaanse Taal en Cultuur

Tutora: Dr. K. Jauregi

Segundo lector: Dr. S. Bauuw

Resumen

El componente pragmático dentro de la comunicación es un aspecto que desempeña un papel muy importante no sólo para que la comunicación entre los interlocutores sea efectiva, sino para evitar que surgan malentendidos. Por ello este aspecto de la lengua debe ser tratado en las clases de ELE. Este estudio ha investigado hasta qué punto se le presta atención a un enfoque pragmático en las clases de ELE en la enseñanza media. Para ello primero se ha expuesto previamente el marco teórico de esta competencia, y a continuación se ha acotado el campo de investigación en el estudio de tres funciones comunicativas: saludar, despedirse y agradecer. Con el fin de obtener el mayor número posible de datos se ha realizado una encuesta entre los profesores, se ha observado una clase y se han analizado dos métodos didácticos. Por último en la conclusión revela los aspectos didácticos que los profesores consideran más importantes, la utilidad de los mismos y los posibles aspectos a mejorar.

ÍNDICE

Introducción	4
Parte 1. Marco teórico	5
1. La competencia comunicativa	5
2. La pragmática	6
3. La cortesía	8
3.1. Definición	8
3.2. La cortesía dentro de la competencia pragmática	9
3.2.1. El concepto de face	14
3.2.2. La cortesía positiva y negativa	15
4. Los turnos conversacionales	17
5. Apartado teórico de las variables de investigación	18
5.1. Los saludos	18
5.1.1. Definición	18
5.1.2. Estructura	18
5.1.3. Formas	19
5.1.4. Funciones	19
5.1.5. Clasificación	20
5.1.6. Otros argumentos concernientes a los saludos	21
5.1.7. Formas de los saludos	22
5.2. Las despedidas	23
5.3. Los agradecimientos	24
5.3.1. La mitigación de los agradecimientos	25
6. La competencia pragmática dentro de la enseñanza	26
6.1. ¿Qué se entiende por competencia pragmática?	26
6.2. Teorías acerca de la competencia de la enseñanza pragmática	27
6.3. Condiciones para un aprendizaje efectivo	30
6.4. La importancia de la enseñanza del componente pragmático	31
6.5. Enfoques didácticos	31
6.6. Recursos para medir el componente pragmático en clase	34
6.6.1. El material audiovisual	36
6.6.2. La interacción	37

7. Campo de investigación	37
7.1. Preguntas de investigación	38
7.2. La encuesta	39
7.3. Los resultados de la encuesta	39
7.4. Observación de una clase	45
7.5. Análisis de los métodos de enseñanza	48
7.5.1. Análisis general del método <i>Caminos</i>	48
7.5.1.1. Análisis específico del método <i>Caminos</i> en cuanto a las funciones comunicativas: saludar, despedirse y agradecer.	49
7.5.2. Análisis general del método <i>Gente Joven</i>	52
7.5.2.1. Análisis específico del método <i>Gente</i> <i>Joven</i> en cuanto a las funciones comunicativas: saludar, despedirse, y agradecer	53
8. Conclusión	57
Anexo I	59
Bibliografía	66

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera en Holanda tiene como objetivo el que los estudiantes alcancen el nivel exigido en la lengua según el Marco de Referencia Europeo. Este nivel no sólo incluye el desarrollo de las cuatro destrezas: leer, escuchar, hablar, sino que se espera que los alumnos desarrollen la competencia pragmática y sociolingüística necesaria para poder interactuar adecuadamente con hablantes nativos (MCER 2002: 106)

Aunque cada vez más los métodos de enseñanza integran textos y actividades en un marco comunicativo con contextos sociales y culturales en la lengua meta, es legítimo preguntarse:

¿Hasta qué punto se da a las clases de español un enfoque pragmático?

Con el fin de dar respuesta a esta pregunta, en la primera parte de este estudio se ha prestado atención al marco teórico con el fin de exponer en qué consiste el componente pragmático de una lengua. A continuación se describe dentro de la pragmática el papel de la cortesía y las teorías que la explican. Y por último se ha expuesto qué papel tiene el enfoque pragmático dentro de la enseñanza.

En la segunda parte del informe se ha procedido a la recabación de datos para responder a la pregunta de investigación. Teniendo en cuenta el campo tan extenso de esta materia, se ha acotado la pregunta de investigación en el estudio de tres funciones comunicativas: saludar, despedirse y agradecer. Por una parte se ha realizado una encuesta entre el profesorado de enseñanza de ELE en Holanda. De esta forma se puede observar a partir de un nivel inicial de la lengua, si los profesores prestán atención al componente pragmático en las clases de ELE. Esto arrojará datos sobre cuáles son los recursos y métodos didácticos que emplean. Con el fin de obtener más datos sobre el terreno, se ha realizado la observación de una clase. Por último se han analizado dos métodos de enseñanza con el objetivo de medir hasta que punto, se ha profundizado en el enfoque pragmático de estas funciones comunicativas y cuáles son las actividades que proponen para ello.

Para concluir se ofrecerá una visión global del estado de esta cuestión, se analizarán los puntos comunes y las diferencias, y por último la conclusión del análisis permitirá resaltar los aspectos a tener en cuenta en el futuro.

PARTE 1: MARCO TEÓRICO

Esta primera parte del informe pretende informar acerca de las diferentes teorías que han explicado qué es el componente pragmático partiendo del concepto de comunicación. Siendo el objeto de estudio de esta investigación las funciones comunicativas: saludar, despedirse y agradecer, y teniendo en cuenta el papel que juega la cortesía dentro de la interacción comunicativa. Así en el apartado teórico referente a la pragmática se ha incluido una redacción sobre el concepto de cortesía y las diferentes teorías que la han abordado.

A continuación el estudio se centra en cada una de las funciones comunicativas anteriormente nombradas, describiendo en qué consisten, cuando se producen y cuáles son las expresiones más frecuentes que se usan, tanto en contextos formales como informales.

El último apartado de esta parte teórica incluye un estudio sobre las teorías que se han centrado en el enfoque didáctico de la competencia pragmática.

1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

El acto de comunicar consiste en transmitir un mensaje ya sea mediante comunicación verbal o por medio de gestos. Para que haya transmisión debe haber un interlocutor que reciba el mensaje y un medio a través del cual hacerlo. En el caso de la comunicación verbal el medio es la lengua. La lengua ha de ser conocida y entendible para ambos participantes en el acto comunicativo. Sin embargo, comunicarse no es sólo transmitir un mensaje en una lengua sino hacerlo de una forma adecuada, es decir, usar la lengua correctamente, no solo desde un punto de vista gramatical sino acorde al contexto y la situación entre otros aspectos. Esto es lo que las diferentes teorías sobre la competencia comunicativa tratan de explicar (Cenoz 2005: 462; Escandell 2007: 15-16). Así que esta competencia juega un papel importante en la enseñanza ya que los alumnos tendrán que estudiar todos los aspectos que intervienen en el uso de una lengua para poder comunicarse adecuadamente. Así deberán tener un conocimiento gramatical, sociolingüístico, discursivo y aprender estrategias para mantener la comunicación, aunque es discutible hasta qué grado tendrían que dominar la competencia comunicativa para poder comunicarse de una forma efectiva (Cenoz 2005: 460).

Cenoz (2005) explica que el primero que acuñó este concepto fue Hymes para el cual la competencia comunicativa no es solamente el conocimiento que se tiene de una lengua sino la capacidad para usarla. Esta teoría sirvió de punto de partida para el estudio de diferentes modelos de competencia comunicativa.

El modelo de de Canale y Swain contempla cuatro competencias básicas que se requieren para poder comunicarse con efectividad. La competencia gramatical; *la sociolingüística*, es decir, saber usar qué expresiones y de qué forma según el contexto social y cultural; *la discursiva* que se centra en la importancia de la coherencia semántica y la cohesión formal (relación estructural de las oraciones); y por último *la estratégica* para compensar problemas o fallos en la comunicación (Canale & Swain, 1980 en Cenoz, 2005: 452-455).

Bachman y Palmer propusieron otro modelo que revisado más tarde básicamente se diferenciaba del de Canale y Swain en que la competencia pragmática incluía el conocimiento léxico, el conocimiento *funcional* (la relación entre los enunciados y la intención del hablante) y el conocimiento sociolingüístico (Bachman & Palmer, 1996 en Cenoz, 2005: 455-456).

Para finalizar, el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) tiene en cuenta cinco competencias: discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica. La competencia discursiva trata sobre la organización del discurso desde los enunciados, hasta las palabras buscando la unificación del mismo; *la accional* sería la competencia pragmática que se resume en la capacidad de transmitir e interpretar enunciados según el contexto; la sociocultural trata sobre la habilidad de crear y usar enunciados adecuados al contexto social; y la estratégica se refiere a la estrategia metacognitiva, es decir, una serie de recursos para resolver problemas en la comunicación o compensar la deficiencia en otras competencias (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995, en Cenoz, 2005: 458). Todas las diferentes competencias son equitativamente importantes. La diferencia de este modelo con los anteriores es que la competencia pragmática es independiente de la sociolingüística (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995 en Cenoz, 2005: 457-458).

Estos modelos muestran que comunicarse comprende también aparte de los conocimientos lingüísticos (gramática, semántica, sintaxis, etc.) de una lengua, la aplicación práctica de estos en contextos y situaciones que regula la competencia pragmática.

2. LA PRAGMÁTICA

Felix Brasdefer y Koike (2012) dan la siguiente definición de pragmática:

“The study of language use in context from the point of view of speakers how use utterances (and non-verbal signals) to express communicative action at the discourse level, and how these utterances are interpreted by hearers” (Brasdefer et al., 2012: 2).

Esta definición apunta dos aspectos muy importantes en la comunicación, el hecho de que comunicarse de una forma efectiva depende de emitir enunciados apropiados

lingüísticamente en un contexto adecuado y que sean interpretados de esta forma por el interlocutor, ya que si no es así, se producirán problemas en la comunicación. Por tanto la pragmática engloba todo aquello que interviene en la interacción comunicativa, es decir el emisor, el mensaje (cómo, de qué forma este se emite) y cómo este es interpretado por el interlocutor.

Además estos autores distinguen dentro del campo de estudio de la pragmática dos corrientes:

la angloamericana y la europea continental. La primera que se ha enfocado en el estudio del discurso puramente semántico o dependiendo del contexto. Su objeto de estudio son las implicaturas, los actos de habla, etc.; y la corriente “Europea tradicional continental” que se ha enfocado en la perspectiva funcional o pragmática empírica y la interacción de la pragmática con otras disciplinas como la sociolingüística, el análisis del discurso, la psicolingüística y otras ciencias sociales.

El campo de la pragmática es muy amplio y Reyes apunta a que no está claro, si es una subdisciplina de la lingüística, o la lingüística alternativa del fin de siglo, ó una ciencia social (Reyes 2009: 22). En la comunicación influyen factores extralingüísticos como son el emisor, el receptor, el mensaje, contexto, intención comunicativa y conocimiento del mundo. Dependiendo de que importancia se le de a que factores se hablará de pramalingüística, como la ciencia que estudia la lengua y su significado dependiendo del contexto. Mientras que la pragmática sociocultural se ocupa del estudio de la relación entre el lenguaje, y las creencias y visión del mundo de los hablantes (Escandell 2007:16). Miquel López describe la competencia sociocultural en estos términos:

“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. que influyen en ellos a la hora de comunicarse (Miquel López 2005: 513).

Para Escandell la pragmática se ocupa del estudio de los principios que regulan la comunicación (1996). Dentro de la comunicación interviene un emisor que tiene como objetivo emitir un mensaje dirigido a un receptor en un contexto determinado. Para que haya comunicación tiene que interpretarse el enunciado emitido. Según Levinson, la pragmática se puede entender como la ciencia que estudia la capacidad del interlocutor de interpretar el significado de un mensaje emitido (Levinson, en Reyes 2009: 24). Desde el punto de vista del emisor lo que se emite (el mensaje literal) no es siempre lo que se quiere decir (el mensaje interpretable), por ello el interlocutor ha de interpretar el mensaje teniendo en cuenta no sólo factores lingüísticos, como el significado de las palabras del que se ocupa

la semántica, sino otros factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación como: el interlocutor, la intención de este, un contexto determinado y las normas socioculturales inherentes a la lengua que se está usando (Pérez Cordón 2008: 3). Así que la pragmática comparte el interés por la relación entre el lenguaje, sociedad y cultura con otras disciplinas del discurso sobre todo con dos de ellas: con la sociolingüística y con el análisis de la conversación (Reyes 2009: 36). De ahí que la pragmática como explica Mey sea una dimensión interactiva social y necesaria del estudio del lenguaje (en: Kasper & Rose 2002: 2; traducido). Cada lengua se rige conforme a reglas lingüísticas y un código cultural que a su vez influye en nuestras normas, valores, creencias, emociones, comportamiento (Levy 2007: 106). Lo cual hace que la pragmática como ciencia, busque principios y parámetros que expliquen por qué determinados enunciados se usan en determinadas situaciones y se interpretan de una forma y no de otra, según el contexto, extrayendo de ellos patrones de comunicación efectiva dentro de una lengua. Así que la competencia pragmática de una lengua consiste en adquirir los instrumentos adecuados que hacen posible la comunicación interpersonal como son: los actos de habla, deícticos, estrategias, cortesía, habilidad conversacional, etc (Kasper & Rose 2002: 68). Este conocimiento evita situaciones de conflicto o malentendidos en la comunicación.

Así que la comunicación interpersonal efectiva tendrá que incluirse en el aprendizaje de una segunda o tercera lengua ya que en el aula, no se aprende una lengua como en un contexto natural en donde el aprendiz está expuesto con más frecuencia a la lengua meta en interacciones comunicativas y a factores externos como son un determinado contexto, y situación (Martín Martín, en Cenoz 2005: 270). Por ello que habrá que ofrecer estas situaciones en el aula por medio de un input lo más real posible para que el alumno no sólo aprenda aspectos lingüísticos como la gramática o la semántica, sino que sea capaz de comunicarse mediante la observación y la reproducción de situaciones comunicativas.

La cortesía dentro de la comunicación juega un papel muy importante y en este tema se va a centrar este trabajo.

3. LA CORTESÍA

3.1. Definición

El diccionario de la Real Academia española define la cortesía de la siguiente forma:

Demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona.

En el momento en que hay una demostración o acto se está comunicando algo, por tanto unos actores participan en una situación comunicativa, lo cual implica una relación social y aunque en esta definición no se menciona explícitamente, la cortesía se expresa mediante el lenguaje corporal

y verbal. Por medio del lenguaje oral se expresa tanto el contenido de lo que se quiere comunicar en forma de un acto de habla, como la forma en que se transmite. Por tanto la cortesía tiene dos vertientes la social y la verbal. Así Lakoff establece la cortesía como el principio regulador de la distancia social y su equilibrio (en: Escandell 2007: 150) atribuyendo cortesía o descortesía a determinadas *ilocuciones*, es decir, actos que se realizan al decir algo y que conllevan una intención (Escandell 2007: 58), por ejemplo se puede hacer una petición haciendo una pregunta: *¿no lleva azúcar el café?*.

Escandell (2007) explica que la cortesía comporta por un lado adecuar el comportamiento a las normas que impone la sociedad y por otro mediante el uso del lenguaje mantener, un equilibrio entre los objetivos del hablante y el destinatario teniendo en cuenta las diferentes jerarquías sociales que intervienen en la interacción comunicativa.

Haverkate (1994) explicando el concepto de cortesía de Fraser que la concibe como parte del contrato conversacional, apunta a que la cortesía no es sólo el estilo que se emplea para comunicar algo, sino que implica distintas formas lingüísticas que responden a estrategias verbales.

3.2. La cortesía dentro de la competencia pragmática

Bravo (2001) la denomina:

“cortesía lingüística, comunicativa, conversacional y estratégica” (Bravo 2004: 6).

La cortesía se refleja en la lengua ya sea de forma verbal o gestual. Se pone de manifiesto en situaciones comunicativas como la conversación y se llama *estratégica* porque se hace uso de ella conforme a unas normas sociales y culturales establecidas, pero también según el contexto y la situación se escogen estrategias que dependen de una “elección libre” (Bravo 2004: 6). Por todos los aspectos que están involucrados en la cortesía esta forma parte, tanto de la pragmáticalingüística como de la pragmática sociocultural.

Si partimos del término “acto” dado en la definición de Bravo, cabe preguntarse qué actos manifiestan cortesía y cuáles no. Para ello hay que retrotraerse a la teoría de Austin que explica que el lenguaje, no solo sirve para comunicarse sino para realizar actos. Estos actos se miden en función de si se llevan a buen fin o no (en: Reyes 2009: 31). Así los *enunciados realizativos* (la realización concreta de una oración) pueden ser adecuados o no en determinadas circunstancias. (Escandell 2007: 49).

Para Searle (1980) un acto de habla completo es un *acto locutivo*, o sea, la emisión de una oración hecha en las condiciones apropiadas (Escandell 2007: 64) y que tiene una *fuerza ilocucionaria*, es decir, una intención por ejemplo se emite una oración para emitir un mandato. Esta emisión consigue un efecto que sería el *acto perlocucionario* (la realización del acto de habla) (Escandell

2007: 60). Por ejemplo el siguiente enunciado: “*Le he dicho que venga*”. Tiene como acto ilocucionario “decir”, su fuerza ilocucionaria es el hecho de decirlo y el efecto, es que el oyente lo interprete como una orden y venga. Los actos ilocutivos tienen una estructura dependiendo del tipo de acto (pedir, aseverar, preguntar, etc) atendiendo a una serie de condiciones que Searle estableció, como son: de contenido proposicional, preparatorias, de sinceridad y esenciales (Escandell 2007: 70).

- el contenido proposicional se refiere a las características de la proposición, así en el caso de los agradecimientos la proposición se referirá a hechos del pasado o que acaban de ocurrir. En el caso de los saludos si intervienen fórmulas como: *Hasta luego* o *Hasta mañana*, la proposición se refiere al futuro. En caso de que no se cumplan alguna de estas condiciones tendrá consecuencias.
- las condiciones preparatorias, o sea, las que deben realizarse para que el acto de habla tenga sentido. Por ejemplo no se agradece si previamente no se ha recibido un beneficio o se prevé que va a suceder, como es el caso de expresiones como: *Agradeciéndole de antemano*.
- condiciones de sinceridad. Las que expresan lo que debería sentir el que realiza el acto ilocutivo. Independientemente de que lo sienta o no. No se puede expresar desagrado si se agradece.
- condiciones esenciales son las que caracterizan al acto ilocutivo tipológicamente. Así saludar es la expresión de un estado psicológico y una petición es el intento de que el oyente haga lo que el hablante pide.

Searle se opone a Grice en el hecho de que el interlocutor, interviene en la conversación en el momento en que confiere un significado a lo emitido, pues se produce el efecto ilocucionario (Searle 1980: 55-56). Para Grice, el mero hecho del emisor de dar a entender que quiere hablar, produce un estímulo ostensivo, o sea, cualquier comportamiento que indica que se quiere comunicar algo (Escandell 2007: 113), que lleva al receptor a participar en una conversación, pues como Grice explica, existe el concepto de cooperación, es decir, en principio cualquier persona está dispuesta a comunicarse y a hacer un esfuerzo por entender lo que dice el hablante. Así que existe un principio general:

“haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga”(en: Valdés 1991:516)

Los interlocutores tendrán que participar en una conversación en el momento adecuado, y con el fin de que ambos se entiendan, sino la conversación resultará absurda e inconexa (Escandell 2007:

80) por ejemplo ante esta pregunta: *¿Tiene fuego?* el oyente podría responder: *¡Sí!*, pero también tendrá que darle fuego al que ha formulado la pregunta sino la respuesta *¡Sí!*, no tendrá sentido.

Sin embargo, la transmisión de información en una conversación, no es simplemente expresar literalmente el significado de un enunciado, sino que en muchas ocasiones dependiendo de la situación comunicativa y el contexto, el significado de un enunciado se transmite implícitamente, lo que Grice observó en los actos de habla indirectos (en: Escandell 2009: 72). Los *actos de habla indirectos* son aquellos que reflejan enunciados cuya fuerza ilocutiva no es acorde con su forma lingüística (Escandell 1995 :34). Por ejemplo un mandato se puede hacer usando el imperativo: *¡Abrigáte que hace frío!* , o en una forma más mitigada dando un consejo: *yo de ti me abrigaría porque hace frío*. Ante este último enunciado el interlocutor a través de las implicaturas, es decir, el contenido implícito, lo encubierto de lo que se dice, el interlocutor descodifica el mensaje. Estas *implicaturas* se llaman *conversacionales* (Reyes 2009: 39) y tienen en cuenta *el principio de cooperación y las máximas de Grice* (Escandell 2007: 82-83). Grice distinguió un número de máximas conversacionales basándose en cuatro categorías: cantidad, cualidad, relevancia y modo. En otras palabras decir lo justo; que la información se ajuste a la verdad; ir al grano; no ser ambiguo y ser escueto (en: Valdés 1991:516-517).

De igual modo existen las *implicaturas no conversacionales* que forman parte de las implicaturas no convencionales como las conversacionales, sin embargo los mecanismos de interpretación que se emplean para entenderlas responden a principios morales, estéticos y sociales (Escandell 2007: 83). Por ejemplo cuando se mitiga un cumplido. Si alguien lleva un vestido bonito y el hablante lo dice el interlocutor lo mitigará diciendo: *no que va, si lo tengo dos años*. De lo cual el hablante tiene que interpretar que socialmente no está bien visto en la cultura española admitir los cumplidos en primera instancia.

Un conflicto comunicativo surge cuando el hablante viola una o varias máximas conversacionales. Si esto ocurre, para hacer la información transmitida más clara y concisa prevalecen los principios conversacionales por encima de la cortesía, sin embargo si lo que está en juego es la relación social entre emisor y destinatario se aplican las normas de la cortesía (Escandell 2007: 147).

Escandell (2007) expone que la cortesía tiene una vertiente cultural ya que puede entenderse como un conjunto de normas fijadas por una sociedad, intrínsecas a una cultura y no siempre transferibles a otra. Estas normas sirven para regular la conducta social incluso dentro del ámbito comunicativo. Cuando en la comunicación aparecen situaciones que podrían crear un conflicto, se emplea también la cortesía como *estrategia conversacional* para evitar hacer enunciados descorteses o mitigar el efecto de actos que en un determinado contexto podrían resultar no corteses o descorteses.

Grice no incluyó en sus máximas el componente social de la interacción verbal (Haverkate 1994: 47).

Si se violan las máximas, hay implicaturas y éstas sirven normalmente como estrategias de cortesía aunque no siempre. Así se puede violar la máxima de sinceridad para decir una mentira piadosa (Haverkate 1994: 44). En otras ocasiones las implicaturas conllevan un *acto descortés* si por ejemplo un médico a la hora de explicar un diagnóstico es ambiguo. El oyente podría pensar que se le está ocultando la verdad. También si se habla demasiado en situaciones o contextos que no lo requieren puede ser descortés. Con estos ejemplos se intenta poner de manifiesto que la *cortesía conversacional* y la *social* están intrincadas, aunque también se pueden estudiar como dos vertientes separadas.

La mayoría de los autores consideran la cortesía una estrategia conversacional (Pérez-Cordón 2008:20).

Briz define la cortesía verbal como:

“una estrategia dentro de las actividades de imagen de hablante y oyente, que queda regulada en cada cultura y grupo social por ciertas convenciones a partir de las cuales un comportamiento lingüístico puede evaluarse como cortés o descortés. Dicha evaluación dependerá en último extremo de la situación [...]”(en: Bravo 2004: 67)

Lakoff (1973) propone tres estrategias que puede emplear el hablante para ser cortés (Escandell 2007: 148-149)

- No se imponga
- Ofrezca opciones
- Refuerce los lazos de camaradería

Con la primera se intenta evitar imponer a alguien un acto u opinión dependiendo del contexto y se emplean estrategias de mitigación, como por ejemplo hablar de una forma impersonal o se evita exponer la propia opinión. Por ejemplo se puede persuadir o invitar a alguien a hacer algo de una forma indirecta lo que resulta más cortés: *La lechuga en la ensalada está mejor en trocitos pequeños.*

Entre interlocutores que se conocen, pero donde no hay un grado de familiaridad muy grande exponer una opinión que rebata la de tu interlocutor, es más cortés que decir que no estás de acuerdo.

Ofrecer opciones cuando como interlocutor no se está de acuerdo, es más cortés que intentar imponer una opinión o también se emplea para no acatar la opinión del otro.

Por último los lazos de camaradería se refuerzan cuando existe una relación estrecha entre los interlocutores y se realiza mediante enunciados que refuerzan la imagen del otro como por ejemplo: *sé que tarda mucho pero en un momento estará con usted.*

Leech (1983) concibe la cortesía como un principio que regula socialmente las interacciones (Bravo 2004: 68). Él propuso las siguientes máximas (Haverkate 1994: 48).

- la de tacto indica que el interlocutor debe ser el autorizante y el hablante el autorizado (Escandell 2007: 152).
- la de generosidad consiste en minimizar el beneficio para el hablante y maximizar el del interlocutor (Escandell 2007: 152).
- la de aprobación, maximice el aprecio hacia el interlocutor (Escandell 2007: 152).
- la de modestia, minimice su propio aprecio y maximice el aprecio al interlocutor (Escandell 2007:152).
- la de unanimidad con ella se maximaliza la conformidad entre hablante e interlocutor (Haverkate 1994: 48)
- la de simpatía, minimice la antipatía y maximice la simpatía con su interlocutor (Escandell 2007: 153).

Todas ellas están sujetas al *principio de coste/beneficio*. Cualquier enunciado que realiza un hablante, le supone un coste en mayor o menor grado y le reporta un beneficio al interlocutor en mayor o menor grado. Cuanto mayor sea el beneficio para el interlocutor más cortés habrá sido el hablante. De esta forma Leech entendió que había actos de habla que apoyaban la cortesía como los agradecimientos, los cumplidos, etc; actos de habla que eran indiferentes como informar; actos de habla que eran contrarios a la cortesía, como son las órdenes y por último actos que eran intrínsecamente contrarios a la cortesía como insultar (Escandell 2007: 150-51).

Resumiendo la cortesía se emplea para evitar conflictos en la comunicación o repararlos una vez que se hayan producido. Para Searle que una oración tenga un sentido literal, habrá que realizarla con un acto de habla directo dependiendo del contexto y si no, aparecerán los actos de habla indirectos que darán lugar a implicaturas (Escandell 2007: 76) las cuales han de interpretarse correctamente si no aparecerán malentendidos. Para Grice las implicaturas se producen si se violan las máximas conversacionales, aunque a veces se violan para evitar un conflicto con otra máxima y evitar ser descortés. Así que el factor social tiene mucha relevancia y por ello Lakoff propone unas estrategias conversacionales y Leech unas máximas de cortesía.

En el aula será importante que los alumnos conozcan primeramente los distintos actos de habla y en que forma se verbalizan en el español para que sean corteses (Escandell 2005: 190 Vademecum) . Lo cual implicará además de un input que se aproxime el máximo a situaciones conversacionales reales y

la realización de ejercicios de práctica oral, explicaciones y discusiones metapragmáticas para que les quede claro que lo cortés en la lengua nativa no tiene porque serlo en la lengua meta.

3.2.1. El concepto de *face*

Brown y Levinson partiendo del concepto de cooperación de Grice quisieron crear una teoría universal del uso cortés del lenguaje. Aunque remarcan que son los principios generales constitutivos del sistema de la cortesía (la noción de imagen y territorio) los que resultan universales. Lo que difiere en cada cultura es la aplicación de los mismos (Bravo 2004: 46). En cualquier cultura existe un principio de cooperación tácito a la hora de preservar un intercambio comunicativo, tanto la imagen del oyente como la del hablante (Brown&Levinson 2009: 62). Para estos autores en ocasiones no se siguen las máximas de Grice porque podrían amenazar la imagen pública del interlocutor (*face*) y la cortesía es el medio para evitar estas situaciones. Se trata de no vulnerar la personalidad del interlocutor (Haverkate 1994: 19). Y por tanto hay que hacer trabajo de imagen, expresión que acuñó Goffman (Bravo 2004: 42).

Escandell (2007) explica que la imagen pública se puede definir como el deseo de ser reconocido y aceptado por la sociedad (*imagen positiva*) y no verse mermado en la libertad propia por otras personas (*imagen negativa*).

El concepto de imagen es distinto según la cultura, sin embargo el hecho de su existencia y que se tenga en cuenta en un intercambio comunicativo es universal (Brown&Levinson 2009: 65).

Los actos de habla son para Brown y Levinson lo que se pretende hacer, ya sea verbalmente o por medio de la comunicación no verbal. Ellos conciben la posibilidad de atribuir diferentes actos de habla a un mismo enunciado (Brown&Levinson 2009: 65). Existen actos de habla que refuerzan la imagen positiva como son el cumplido, la felicitación y la invitación (Haverkate 1994: 28) y actos amenazadores para la imagen tanto positiva como negativa, los denominados FTA (*face threatening acts*). Por ejemplo el insulto amenaza nuestra imagen positiva y la petición nuestra imagen negativa, pues coarta nuestra libertad. Hay actos que amenazan ambas imágenes como son las órdenes ya que de una parte coartan nuestra libertad y de otra, el rechazarlas, afectaría negativamente a nuestra imagen positiva.

Existen actos de habla que amenazan la imagen (FTA) pero también hay actos agradadores o reparadores de la imagen (FFA) como por ejemplo agradecimientos y excusas. En situaciones comunicativas que no son conflictivas los FTA se suavizan y los FFA se refuerzan (Bravo 2004: 39-45).

Es posible que durante una conversación el hablante tenga un determinado objetivo que podría amenazar la imagen ya sea positiva o negativa del oyente. Entonces el hablante busca un equilibrio

para conseguir sus objetivos sin dañar la imagen del interlocutor. Esto lo hace por medio de la aplicación de estrategias corteses.

3.2.2. Cortesía positiva y negativa

Brown y Levinson (2009) distinguen entre *cortesía positiva* y *negativa*. La cortesía positiva se emplea para no dañar la imagen positiva del interlocutor y la cortesía negativa esta en esencia basada en evitar o mermar actos que puedan dar a entender al interlocutor que existe un deseo expreso de mermar su territorio o autonomía. De ahí que en ocasiones se empleen recursos como las contrucciones impersonales para evitar ser directo.

Brown y Levinson establecieron un esquema de estrategias segun las circunstancias (Brown&Levinson 2009: 69)

- Abierta y directa. Puede ser positiva como hacer un cumplido o negativa como dar un consejo.
Ej: *Ten cuidado*
- Abierta e indirecta, con cortesía positiva. *¡Perdón, es que se me ha hecho tarde!*
- Abierta e indirecta, con cortesía negativa. *¿Podría usted revisar estos informes, por favor!*
- Encubierta. *¡Qué frio hace en el salón!*
- Evitar la amenaza a la imagen pública

(traducido en: Escandell 2007: 156-158)

Cuanto más se quiera salvaguardar la imagen positiva, más uso se hará de la cortesía positiva mientras que si lo que se quiere es preservar la imagen negativa, se optará por más actos de habla encubiertos. Y cuanto mayor sea la amenaza de dañar cualquiera de las dos imágenes se optará también por formas encubiertas.

Lo destacable es que muchas de las estrategias corteses por medio de actos de habla indirectos se han convertido en usos comunes y lo que ellos denominan “ *conventionalized indirectness*”, lo cual implica que los interlocutores ya conocen las implicaturas de estos actos de habla indirectos (Brown & Levinson 1987: 70).

Brown y Levinson explican que en una conversación cualquier persona aplicará la misma clase de estrategia bajo unas mismas condiciones. Ya que cualquier estrategia conlleva un coste y la situación determinará cuál es el coste más adecuado en ese momento. En una situación concreta intervienen uno o más de estos factores que ellos piensan comunes a cualquier cultura y presupuestos por los interlocutores, estos son:

- la distancia social.
- el poder relativo

- el grado de imposición

Estos factores no tienen un valor fijo sino que varían según el rol de los interlocutores dependiendo de las circunstancias.

Para Brown y Levinson ser cortés es ser indirecto (en: Escandell 1995: 37), aunque existen otras estrategias como *la desfocalización y el alejamiento deíctico*, es decir, el uso de formas impersonales como *se* o *uno* para eludir la referencia directa al interlocutor (Escandell 1995: 38). Sin embargo, no se puede generalizar porque tanto los actos de habla indirectos como las estrategias anteriormente nombradas no son válidas para otras culturas (Escandell 1995: 46). En el español usar la forma personal *usted* no hace más que reforzar la cortesía incluso cuando se es indirecto: *¿Tiene usted hora?*

Para Brown y Levinson cuanto más uso se haga de una estrategia indirecta más cortés se es. (Escandell 2007: 37).

Para Kasper el hecho de elegir en determinadas situaciones una forma convencional menos cortés en una situación depende de la interacción del momento y puede no resultar descortés (Kasper 2004, en Compernelle 2014: 7)

Blum-Kulka et al. (1989) realizó un estudio sobre las peticiones y la disculpa. Concluyó que lo que determinaba el criterio para el uso de las formas más o menos directas no era el salvaguardar la imagen del interlocutor, sino otros factores como por ejemplo el grado de convencionalización de una determinada forma de realización de un acto, dependiendo por una parte del valor social que tenga, por otra del contexto y por último de la sensibilidad de los hablantes según su pertenencia sociocultural (Bravo 2004: 23).

Fraser (1990) presentó la teoría del contrato conversacional, según la cual actuar cortésmente es emplear el lenguaje apropiadamente. Esta teoría ha recibido críticas porque un enunciado apropiado como es una petición, *Cierra la puerta*, no es cortés porque se formula la petición en imperativo sin más. Será cortés si su contenido no amenaza la imagen del interlocutor, su formulación es atenuada y dependerá del contexto situacional y cultural (Bravo 2004: 47-48).

Kerbrat-Orecchioni está de acuerdo con Brown & Levinson en que existe una cortesía universal, sin embargo para ella tienen mucho menos alcance, pues está compuesta por unos comportamientos mínimos en cualquier sociedad, cuyo fin es que se consiga un mínimo de éxito en la interacción; sin embargo la forma en que la cortesía se manifiesta y en qué situaciones, es específico de cada cultura. Así que no en todas se considera un FTA o un FFA como tal (en: Bravo 2004: 39-52). Por ejemplo hacer cumplidos no es propio de muchas culturas y no agradecer acciones rutinarias propio de la cultura española se consideraría descortés en otras .

Haverkate (1994) ha realizado un estudio sobre la cortesía verbal. Partiendo de la teoría de los actos de habla y los efectos beneficiosos o no que producen en el interlocutor, Haverkate ha hecho la distinción entre (Haverkate 1994: 77):

a. actos corteses: son los actos expresivos y comisivos. Los primeros reflejan el estado psicológico del hablante por un cambio que puede afectar tanto al hablante como al interlocutor. Por ejemplo: agradecer, felicitar, lamentarse saludar, etc (Haverkate 1994: 80-81). Los actos comisivos expresan una acción futura que el hablante realizará en beneficio del oyente. Ejemplos de estos actos son: la promesa y la invitación.

b. actos no corteses son neutros y están a su vez subdivididos en:

b.1. actos de habla descorteses, estos no benefician al interlocutor como por ejemplo insultar, etc.

b.2. actos de habla no descorteses como los actos asertivos y exhortativos como: peticiones y exhortaciones.

4. LOS TURNOS CONVERSACIONALES

En una conversación los interlocutores tratarán de ser cortés con diferentes tipos de estrategias como se ha expuesto anteriormente. Aún así durante la interacción comunicativa es importante saber cuando intervenir y cuando ceder el turno a tu interlocutor. No hacerlo sería dependiendo de la situación descortés, por ello se expondrá a continuación qué son los turnos conversacionales y su importancia.

Bravo (2004) define el turno en estos términos:

“el turno es un lugar de habla relleno por emisiones informativas que son reconocidas y aceptadas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea” (Bravo 2004: 69).

En el aspecto externo, la conversación está formada por una alternancia de turnos de habla entre los interlocutores. Estos turnos son impredecibles, es decir, espontáneos, hay una toma de turnos libre (Cestero 2000: 16), es decir, a priori no está definida la estructura de turnos de una conversación, los interlocutores participan a medida que quieren expresar algo. Sin embargo se suele respetar la alternancia de turnos como establecen los convenios socioculturales que regulan en muchas ocasiones la toma y cesión del turno. Esto explica que la cesión de turnos no sea igual en todas las culturas.

Cestero distingue entre turnos de habla que sirven para transmitir una información y turnos de apoyo para corroborar que se está escuchando y que se participa en la conversación de una forma activa, ya sea mediante gestos o expresiones verbales. Así los turnos se van enlazando formando intercambios. Y estos a su vez se organizan en secuencias que están formadas por intercambios de tres o más turnos.

Ciertos turnos exigen una reacción, o sea, un turno complementario y a esta secuencia se le llamó de *pares adyacentes* o turnos pareados que son predecibles, como son por ejemplo los saludos, la pregunta-respuesta, etc. Cuanto mayor sea la predictibilidad de la intervención mayor es la exigencia social a que se cumpla (Bravo 2004: 70). Si no se produce ese turno complementario se puede interpretar como un acto descortés.

5. APARTADO TEÓRICO DE LAS VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

La pragmática es una ciencia que abarca muchos campos y así se ha expuesto en el apartado teórico. Aún así el objetivo de este estudio es determinar si se lleva a la práctica en la enseñanza media, el enfoque pragmático en las clases. Durante las clase los alumnos se enfrentan a numerosos actos de habla que tienen que reproducir en español de una forma adecuada. Con el fin de ofrecer una aproximación al enfoque pragmático en las clases, serán objeto de estudio tres tipos de actos de habla: los saludos, las despedidas y los agradecimientos. La elección de estos tres tipos de actos de habla recae en el hecho, de que el conocimiento parcial de estos actos de habla forma parte de los contenidos que se requieren para alcanzar el nivel A1. Por consiguiente se investigará de modo más específico a través de una encuesta si se el profesorado de enseñanza media en un nivel inicial A1 ha aplicado un enfoque pragmático a la hora de abordar estos actos de habla

5.1. LOS SALUDOS

5.1.1. Definición

El saludo es un acto de habla expresivo universal porque existe en todas las culturas, para realizarlo se usan fórmulas rutinarias, y no se realizan para transmitir una información proposicional. En él interviene tanto la comunicación verbal como la no verbal (Haverkate 1994: 84).

El saludo forma parte de los usos que han sido convencionalizados en una sociedad, por la práctica lingüística. En este acto intervienen dos o más actores que en un contexto cara a cara, cortésmente, se reconocen y realizan una interacción comunicativa que puede servir de acercamiento e iniciación de una conversación, en un contexto determinado, con una actitud específica y refuerza los vínculos sociales afectivos entre los interlocutores (Areiza & García 2004: 55)

5.1.2. Estructura

Dentro de la cortesía conversacional hay expresiones comunicativas muy convencionalizadas y ritualizadas, este es el caso de los saludos que tienen una estructura más o menos fija en la lengua (Bravo 2004: 6).

El saludo es un fenómeno de pares adyacentes, es decir, de turnos pareados (Cestero 2000: 35) aunque se pueden producir simultáneamente. El turno es un periodo de tiempo que comienza cuando una persona comienza hablar, y concluye cuando esa misma persona deja de hablar o es interrumpida. Yo saludo y quiero que el otro salude porque si no lo hace, está dañando la imagen de su interlocutor que

no me quiere verse impedido en el hecho de saludar. Sería descortés si a alguien se le negara el saludo. Si en la interacción no se respeta la imagen del otro o la propia es dañada, entonces hay un conflicto porque va en contra de las normas generalmente aceptadas.

En la estructura del acto de saludar hay que tener en cuenta tres aspectos necesarios: la cortesía, la sinceridad y el reconocimiento (el tener en cuenta al otro con sus diferencias). Los factores que influyen en estos aspectos son: las convenciones sociales (observar las reglas establecidas en la práctica cotidiana), intencionalidad, compromiso (reconocer la posición social del otro) e identificación (reconocer al otro como sujeto y aceptarlo en sus diferencias) (Areiza&García 2004: 56)

5.1.3. Formas

El saludo se puede manifestar de tres formas diferentes (Haverkate 1994: 54):

- a través de la comunicación verbal y es por tanto comunicativo y lingüístico.
- a través de un sólo gesto y entonces es comunicativo pero no lingüístico y tampoco paralingüístico. Por ejemplo en España para saludar a alguien se puede levantar la mano mientras se saluda, cuando son encuentros en que los interlocutores no se detienen a hablar. O se puede establecer una conversación pero previamente los interlocutores se han besado (los hombres entre sí no se besan) o se han dado la mano o ambas formas.
- a través de una expresión verbal acompañada de un gesto. En este caso el saludo es comunicativo, lingüístico y paralingüístico.

En el plano discursivo el saludo en parejas adyacentes puede ser *simétrico* cuando la fórmula de saludo es la misma entre los interlocutores: A: *Buenas tardes* - B: *Buenos tardes*; o puede ser *asimétrico* cuando se expresa lingüísticamente de otra forma: A: *¡Hola! Buenos días* - B: *¡Hola! ¿qué tal?* (Haverkate 1994: 84).

En cuanto a la forma Moreno Fernández también ha diferenciado:

- las fórmulas de saludo propiamente dichas:
Buenos días/tardes/ noches ; Hola; Buenas (en un contexto muy familiar o rural).
- fórmulas que no eran en un principio saludos pero con el paso del tiempo se han convertido en fórmulas estereotipadas: *¡Eh!*
- preguntas por la salud o el estado de la persona:
¿Qué tal?; ¿Qué hay?; ¿Cómo estás?;

(Moreno Fernández 1986, en Gracia & Moya 1994: 401)

5.1.4. Funciones

En cuanto a las funciones que cumplen los saludos Haverkate distinguió las siguientes (Haverkate 1994: 85):

- abrir el canal comunicativo, es decir, para expresar que se quiere participar en un intercambio verbal.
- evitar situaciones de tensión social cuando el interlocutor no da señales de participar en el intercambio verbal.
- dependiendo de la fórmula escogida, puede servir para establecer o confirmar una determinada relación interaccional, dependiendo de la posición social y el grado de familiaridad.

5.1.5. Clasificación

Los saludos desde el punto de vista semántico se clasifican en cuanto a su (Haverkate 1994: 85):

- significado léxico: los saludos monoléxicos como: ¡*Hola!*, que solo sirven para saludar, y enunciados que los acompañan. Así hay preguntas del tipo: ¿*Cómo estás?* que tienen un valor simbólico, pues no se espera respuesta de ellas. En cuanto al plano sintáctico la variación es enorme pues se pueden combinar fórmulas tales como: ¡*Hola!* ¿*qué tal?*, ¿*qué hay?*, ¿*cómo estás?*; otras fórmulas similares son: ¡*Hola!* ¿*qué pasa?* ¿*qué te cuentas?* (Moya y García 1994: 407-408). Moya y García (1994) distinguen hasta 10 formas diferentes. La mayoría incluyen una unidad de arranque por ejemplo: ¡*Hola!* y una unidad de cierre: ¿*Cómo estás?*, aunque existen combinaciones poco comunes como: ¿*Qué hay?*, ¿*qué tal?*.
- dimensión temporal: en español hay un sistema tripartito del saludo convencional. *Buenos días/tardes/noches*. La franja horaria de su uso no está totalmente delimitada y tiene que ver con el horario de las comidas. Así por ejemplo aunque la tarde comienza a partir de la una del mediodía, se puede decir *Buenos días* hasta las dos de la tarde que es la hora en que se toma el almuerzo en España y se emplea *Buena noches* cuando ya se ha consumido la cena o alguien se dispone a acostarse para despedirse.
- distancia social: esta se manifiesta según sea la relación entre los interlocutores, horizontal o vertical, es decir, según la jerarquía. En un plano horizontal no hay una diferencia jerárquica entre los interlocutores es una relación simétrica, por tanto no hay una distancia social. Y en el caso de que exista una relación asimétrica entre los interlocutores, uno de ellos está jerárquicamente en una escala social más elevada o por su edad se espera una expresión de respeto. Las fórmulas de saludo como: ¡*Hola!*, *Buenos días*, ¿*Qué tal?*, son fórmulas de solidaridad, no expresan distancia social alguna. Sin embargo si en el saludo se incluyen preguntas con pronombres se usa *usted* como fórmula de distanciamiento y tratamiento cortés: ¿*Cómo está usted?*.

El pronombre personal *tú* transmite, simpatía, familiaridad, pertenencia al mismo grupo, o bien muestra falta de respeto. La elección de *tú* en lugar de *usted* (o viceversa), modela de cierta manera la situación de habla y la relación entre los participantes y depende de una serie de presuposiciones socioculturales (Reyes 2009: 29).

Areiza y García también hicieron una clasificación entre *saludos sinceros* y *no sinceros*. Los primeros cuyo fin es provocar un acercamiento con un interlocutor y/o confirmar una relación existente y los segundos son formas huecas, es decir, cumplen socialmente la función de saludar y lo hacen en la forma lingüística y de interacción comunicativa establecida pero solo se realizan para cumplir con las convenciones sociales. En un saludo estratégico (no hay condiciones de sinceridad, el saludo se limita a su aspecto formal) o protocolario (cuyo único fin es ser cortés porque hay situaciones en las que hay que serlo) (Areiza y García 2004: 61)

Otra clasificación de los saludos es la que ha propuesto García Moreno (1994) dependiendo de la situación (en: Moya & Garcia 1994: 400-401):

- saludos de paso. Estos serían las fórmulas rutinarias.
- saludos sorpresa cuando se produce un encuentro inesperado.
- saludos de apertura que sirven para entablar una conversación.

Desde el punto de vista sociocultural si el interlocutor opta por responder brevemente a la pregunta: *¿Cómo estás?* No es común que diga que todo va muy bien, sino que dé respuestas inconcretas del tipo: *pues ya ves aquí..., como siempre, ahí vamos, tirando.*

5.1.6. Otros argumentos concernientes a los saludos

Un saludo puede dar lugar a un macroacto de habla como es una conversación breve que puede tener como finalidad alargar el saludo, sobre todo entre interlocutores que ya se conocen y entre los cuales resultaría descortés solamente formular un saludo, por ejemplo cuando se producen encuentros entre vecinos, colegas. Incluso con interlocutores de una posición social más elevada en situaciones en las que el silencio sería un acto descortés.

Como se ve, la clasificación de los saludos es muy diversa así que Moya y García (1994) han tratado de exponer en un artículo: *¿qué es un saludo y cuáles son estos en español?*. De este modo se facilitará la tarea de enseñarlos en las clases de ELE. Ellos realizaron una encuesta para determinar cuáles son las fórmulas de saludo que los estudiantes de español como lengua extranjera consideraban más formales. Concluyeron que en el análisis de las formas de saludo hay que tener en cuenta los siguientes parámetros:

- que permita o no la toma de contacto o prosecución del diálogo, es decir, las fórmulas que invitan al contacto son más informales. Por ejemplo: *¿Cómo estás? ¿Que tal? ¿que hay?*. Sin embargo, fórmulas como: *Buenos días* u *Hola!* no se consideran fórmulas de toma de contacto.
- presencia/ausencia del pronombre personal “usted” como fórmula cortés.
- que exista o no una igualdad social entre los interlocutores. A mayor distancia social más formalidad se espera y para los estudiantes las expresiones con el pronombre personal usted marcan la distancia social y por tanto el eje de cortesía. Expresiones como: *Hola!*, se

consideran informales y por tanto se emplean en un contexto de igualdad social frente a expresiones como: *Buenos días*, que pueden ser neutras si se emplean solas.

- el grado de particularidad o generalidad. Este aspecto se refiere a que las preguntas en formulas de saludo, son más informales a mayor grado de generalidad como: *¿Qué tal?* mientras que preguntas que piden una respuesta particular son más formales.
- que funcionen como fórmulas de apertura o cierre cuando se trata de fórmulas complejas como: *Hola!*, *¿qué tal?* *¿cómo estas?*.

Esta clasificación es discutible ya que en muchas ocasiones se puede emplear la fórmula *Hola!* con una pregunta como: *¿Qué tal?* o *¿Cómo estas?* sin que se espere respuesta. Otras veces se espera solo la respuesta funcional *Bien, gracias*.

La fórmula *Buenos días* es más cortés que *Hola* si se emplea frente a personas mayores.

Por último resaltar que la fórmula *Adiós* se emplea normalmente para las despedidas sin embargo, puede aparecer como un saludo en situaciones en las que los interlocutores se encuentran por sorpresa y no se detienen.

5.1.7. Formas de los saludos

A lo largo de estos apartados han aparecido diversas formas de saludos. A continuación se presenta un esquema de las formas que se emplean según los registros orales o escritos. Los ejemplos se han extraído de *Hablar en español* (Álvarez, A. I. 200: 59-60) para el lenguaje oral.

Registro	Oral informal	Oral formal
Formas de	¡Hola!	Buenos días/tardes/noches
	¡Hola! ¿Qué tal?	Buenos días/tardes/noches ¿Cómo está usted?
	¡Hola! ¿Qué tal? ¿Cómo estás?	¡Buenos días! ¿Qué tal? ¿Cómo está?
	¡Hola. Buenos días/tardes/noches!	¡Hola Buenos días/tardes/noches!
	¡Hola! ¿Qué tal? ¿Cómo te va?	¡Adiós!
Saludos	¡Hola! ¿Qué hay?	
	¡Hola! ¿Cómo andas?	
	¡Hola! ¿Qué pasa?	
	¡Hola! ¿Qué te cuentas?	
	¡Hola! ¿Cómo va eso?	
	¡Hola! ¿Cuánto tiempo?	
	¡Adiós!	

Registro	Escrito informal	Escrito formal
Formas de	Querido/a + nombre propio	Estimado Sr./Sra + apellido
	Hola + nombre propio	Estimados señores
Saludos		Muy Señores nuestros

5.2. Las despedidas

Despedirse es también un acto de habla expresivo (Haverkate 1994: 84). La función es dar a entender que se interrumpe la conversación y dejamos la compañía de nuestro interlocutor (Álvarez 2005: 61).

En español existen diferentes fórmulas lingüísticas para despedirse y éstas se ven reforzadas con signos no verbales como gestos y movimientos (Álvarez 2005: 61). En la siguiente tabla se muestran distintas formas según los registros. Los ejemplos para el registro oral se ha extraído de Álvarez (Álvarez 2005:62)

Registro	Oral informal	Oral formal
Formas de	¡Adiós!	¡Adiós, Buenos días/tardes/noches!
	¡Adiós + nombre propio!	¡Adiós, señores!
Despedidas	¡Adiós, muy buenas!	
	¡Hasta luego!	
	¡Hasta pronto!	
	¡Hasta mañana!	
	¡Hasta otra!	
	¡Hasta la próxima!	
	¡Hasta más ver!	
	¡Hasta la vista!	
	¡Hasta siempre!	
	¡Hasta nunca!	

Registro	Escrita informal	Escrita formal
Formas de	Saludos	Cordiales saludos
	Un abrazo	Les saluda atentamente
	Nos vemos	Reciba un cordial saludo
Despedidas	Hasta otra	Muy atentamente
	Hasta pronto	
	Hasta la próxima	
	Besos	

La despedida normalmente va precedida de una presecuencia en la que se da a entender que la conversación va a finalizar. Por ejemplo: *Lo siento, pero tengo que hacer* . Este tipo de expresiones responde a la cortesía negativa porque el hablante se retira del espacio intencional del hablante (Haverkate 1994: 87).

Hay expresiones más cortés que refuerzan la imagen positiva del interlocutor (Haverkate: 1994: 87) expresando por ejemplo alegría por haber visto al interlocutor y preguntar cuando será el próximo encuentro, así son comunes fórmulas como: *Bueno, me alegro de verte, pero te tengo que dejar, a ver si nos vemos en otra ocasión*. A lo que se suele responder: *Claro a ver si nos llamamos, a ver si*

quedamos pronto. Estas expresiones son fórmulas vacías pues no se pueden interpretar literalmente. No hay intención de quedar con el interlocutor sino de mitigar los efectos de una despedida brusca. Otras veces el hablante adopta una actitud altruista por ejemplo en casos como: *No quiero entretenerle más* (Haverkate 1994:87).

El uso de la palabra *Venga* como marcador de cierre del turno se ha extendido los últimos años y precede a *Hasta luego* en contextos coloquiales. Normalmente se emplean enunciados como: *Venga, nos vemos*.

Una vez que nuestro interlocutor ya ha entendido que el saludo ha terminado se procede a la despedida con formulas estereotipadas. La fórmula informal más extendida es *Hasta luego*. Su significado literal no está en consonancia con su dimensión temporal, sin embargo se emplea para todo tipo de situaciones incluso cuando el hablante sabe que no va a ver a su interlocutor en mucho tiempo (Álvarez 2005: 62).

Hay expresiones que se emplean cuando se sabe exactamente el intervalo de tiempo que va a durar el volverse a encontrar con el interlocutor como *Hasta mañana, Hasta la próxima* (Álvarez 2005:62).

Adiós se emplea cuando no se sabe muy bien cuanto tiempo durará hasta que se vuelva a ver a nuestro interlocutor. Su uso puede ser mediante esta fórmula aislada o con vocativos (sres., D^a Marta, etc) estos últimos marcan distancia social y el grado de respeto hacia el despedido (Álvarez 2005:62).

5.3. Los agradecimientos

Agradecer conforma un acto de habla expresivo que sirve para mostrar el estado de satisfacción y deuda hacia nuestro interlocutor, por algo que se ha recibido ya sea físico o el resultado de una acción que nos ha beneficiado, por ejemplo cuando se nos facilita información, o se nos hace un favor o ante un cumplido. El agradecimiento reestablece simbólicamente el coste invertido por el oyente en beneficio del hablante (Haverkate 1994: 93) Se puede agradecer mediante gestos (una sonrisa, un abrazo, etc) o/y verbalmente.

Searle clasificó el agradecimiento como un acto expresivo (en: Haverkate 1994: 80), es decir, muestra un estado psicológico del hablante producido por un acto del oyente, causado por un cambio en el mundo que atañe al interlocutor o al hablante mismo (Bravo 2004: 61).

Atendiendo a las maximas de Lakoff agradecer es un acto que refleja cortesía:

“haz que tu interlocutor se sienta bien; sé amable” (Lakoff 1973, en: Haverkate 1994:16).

No agradecer ante algo que reporta un beneficio sería un acto descortés hacia el interlocutor, ya que según Haverkate no se restablece el equilibrio de la relación coste-beneficio del oyente hacia el interlocutor (Haverkate 1994: 82, 93).

Mediante el agradecimiento se refuerza la imagen positiva del interlocutor y el no hacerlo sería descortés aunque esto depende de la cultura. No en todas las culturas determinadas acciones tienen que ser agradecidas. En culturas como la española en donde el grado de solidaridad es mayor, no siempre es necesario dar las gracias, sobretodo si se trata de agradecer actos rutinarios (Haverkate 1994: 95). Así si en España un profesor realiza el acto de extender su mano y darle al estudiante una fotocopia no recibe ninguna reacción de agradecimiento, mientras que en Holanda el agradecimiento de actos rutinarios se ha convertido en un acto estándar y el no realizarlo sería descortés.

Otro factor a tener en cuenta es el grado de confianza, a mayor grado, menor es la sensación de obligación de agradecer algo. Así que indirectamente también juegan aquí un papel importante factores que Brown y Levinson apuntaron: el poder, la distancia social y la imposición. Cuanto más asimétrica sea la relación entre los interlocutores mayor será la necesidad de ser cortés (Haverkate 1994: 40) y agradecer el beneficio recibido al interlocutor de mayor rango social. Asimismo la realización del acto de agradecimiento será mayor en las situaciones formales que en las informales, donde el grado de confianza es mayor y la distancia social menor.

Hay agradecimientos directos donde hay una correlación entre estructura sintáctica y objeto ilocutivo (Haverkate 1994: 154), y se expresan sintácticamente a través de locuciones performativas (Haverkate: 82). Así se dice literalmente “*gracias*” o “*te lo agradezco*”. Y agradecimientos indirectos en los que se usan expresiones que cumplen con esa función de expresión de gratitud. Estas expresiones se han convencionalizado. Como explica Escandell señalando a Morgan (1978) hay actos indirectos que forman parte de las convenciones de uso y son de naturaleza cultural (Escandell 2007: 75). Así se puede hacer una distinción de expresiones indirectas para agradecer en español: *¿por qué te has molestado, mujer?*; *¡uy, que sorpresa, pero si no hacía falta!*.

Incluso es posible agradecer de antemano cuando aún no se ha recibido el beneficio y este agradecimiento funciona como un acto exhortativo (Haverkate 1994: 97). Este tipo de agradecimientos forman parte de la formulación escrita y su fórmula léxica es el gerundio: *Agradeciéndole de antemano*, o el condicional: *Le agradecería, fuese tan amable de*

5.3.1. La mitigación en los agradecimientos

Según Félix-Brasdefer la mitigación es un recurso pragmalingüístico para atenuar o suavizar lo dicho en una interacción comunicativa (Félix-Brasdefer 2004: 286). La mitigación es una subestrategia de cortesía que sirve para atenuar la fuerza ilocutiva de una expresión determinada (Haverkate 2004: 117). El atenuante se entiende como un mecanismo estratégico de acercamiento del uno hacia el otro

(Félix-Brasdefer 2004: 68) y las intervenciones corteses para atenuar o mitigar están parcialmente convencionalizadas en cada lengua (Félix-Brasdefer 2004: 71). Y a mayor grado de convencionalización menor grado de interpretabilidad. (Félix-Brasdefer 2004: 72). En el caso de los agradecimientos, la mitigación se formula por parte del interlocutor al que se le ha agradecido un acto específico, para de esta forma restablecer el coste que supone para aquel que agradece una acción, para reforzar su imagen positiva.

El acto de agradecimiento se enmarca dentro de las parejas adyacentes en cuanto a la secuenciación. Así el hablante agradece y el oyente a continuación informa a su interlocutor de que no es necesario agradecer y con las mismas expresiones mitiga el acto de agradecimiento, por ejemplo mediante expresiones como: *de nada, no hay de qué, no es para tanto, pero si no ha sido nada*, etc. (Haverkate 2004: 94).

6. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA DENTRO DE LA ENSEÑANZA

En el último tercio del siglo XX la metodología de la enseñanza de segundas lenguas comenzó a plantearse el hecho de la adquisición de una lengua comprende más que los conocimientos gramaticales y la traducción de la lengua. Era necesario que el alumno aprendiera a comunicarse con mensajes con sentido, coherentes, efectivos y adecuados al interlocutor; al ámbito cultural; a la situación; a los valores socioculturales, etc. Y todo ellos confiere a la pragmática una nueva perspectiva dentro de la enseñanza para explicar hasta la competencia lingüística. Así surge la importancia de la competencia pragmática dentro del aula y todos estos aspectos nombrados anteriormente han influido en la enseñanza de segundas lenguas, en la ordenación de los contenidos didácticos enfocados a los diálogos reales, la resolución de problemas en la comunicación, en el diseño de ejercicios y la explicación de los mismos para abordar campos dentro de la pragmática como es la cortesía, actos de habla, implicaturas, etc (Gutiérrez 2004: 533-537).

6.1. ¿Qué se entiende por competencia pragmática?

Latraverse (1987) define la competencia pragmática así:

La competencia pragmática es el conocimiento que regula las condiciones de aplicación de la competencia gramatical en tres aspectos centrales: las condiciones de adecuación de los enunciados a las situaciones, los mecanismos y facultades que nos permiten calcular el contenido de lo comunicado, y las reglas sociales y culturales que rigen el comportamiento verbal. (Latraverse 1987, en Escandell 2007: 225)

Escandell no comparte esta definición totalmente ya que es de la opinión que el segundo aspecto que menciona Latraverse, es decir, *la competencia inferencial* no es para Escandell algo que puede desarrollarse sino que es una capacidad genética que se desarrolla con los años (Escandell 2007: 228).

En este sentido se puede diferir ya que el aprendizaje lingüístico y pragmático de una lengua pueden facilitar la comprensión inferencial sobre todo cuando se trata de inferencias que se han convertido en convencionales dentro de una lengua determinada. Por ejemplo, si a un estudiante de nivel A1 en España alguien le pregunta por la calle: Perdona, ¿tiene hora? infiere que se le está preguntando si sabe la hora que es. Y lo sabe porque ha recibido instrucción y su capacidad inferencial del español ha aumentado.

Por último en el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) se presenta la competencia pragmática como un conjunto de habilidades que se traducen en una competencia discursiva, funcional y organizativa. O sea, se centra en el discurso, las funciones comunicativas y la interacción y negociación comunicativa. Mientras que la parte concerniente a las reglas sociales y culturales que rigen el discurso están integradas dentro de la competencia sociolingüística (MCER 2002: 116-119)

Como se puede observar no existe una definición concreta acerca de la competencia pragmática y dependiendo de la definición de esta competencia se han planteado diversas teorías acerca del enfoque didáctico de la misma.

6.2. Teorías acerca de la enseñanza de la competencia pragmática

Cuando se aprende una lengua en un contexto de instrucción, los alumnos no aprenden de su L1 la L2 directamente sino que en el proceso de aprendizaje se va construyendo una *interlengua* que les permite comunicarse en la lengua meta. La pregunta es si la competencia pragmática puede ser enseñada o no, según Kasper (1997) la competencia no puede ser enseñada pero sí podemos crear las condiciones para que el alumno tenga la posibilidad de adquirir, desarrollar y usar esa capacidad (García Mata 2005: 301). Partiendo del concepto de interlengua se han realizado estudios sobre el proceso de aprendizaje de la interlengua pragmática. Así hay diversas teorías que explican este proceso desde diferentes enfoques:

-*el enfoque cognitivo* presentado por dos teorías como son Schmidt (1993) con su *hipótesis del noticing* que parte del momento inicial del aprendizaje, cuando los alumnos reciben input. Sostiene que para convertir ese input en lenguaje efectivo se requiere crear las condiciones necesarias para ofrecer ese input de forma que los alumnos presten atención tanto al aspecto lingüístico de los enunciados, como a los aspectos sociales y de contexto relevantes. Así que no solo se trata de almacenar conocimientos por medio del input que hemos recibido sino extraer de este patrones que nos ayuden a reconocer situaciones lingüísticas similares e interactuar con enunciados adecuados (Kasper & Rose 2002:21).

Byalstok (1993) formuló otra teoría siguiendo el enfoque cognitivo aunque el parte del momento en que ya se tiene conocimiento pragmático disponible en una lengua nativa, de esta forma solo se

requiere adaptar la competencia pragmática a las representaciones que el individuo porque no parte de cero como lo haría un niño que tiene que aprender a hablar (Kasper & Rose 2002: 22).

Un adulto podría aprender la competencia pragmática en la lengua meta si convive con nativos porque quizás algunos actos de habla se realizan de la misma forma en su lengua meta o se emplean expresiones similares, sin embargo los estudios llevados a cabo muestran que incluso estudiantes de un nivel inicial en la lengua meta son capaces de aprender la competencia pragmática aunque no lo demuestren en su producción lingüística por tanto la instrucción de la competencia pragmática es defendible ante la sola exposición a un input con nativos (Kasper & Rose: 157).

Aún así en el aprendizaje en el aula la exposición al input real se produce en menor medida y la socialización con nativos es escasa. Por ello ha habido otras teorías que se han enfocado en explicar la importancia de estos dos factores en el aprendizaje de la competencia pragmática.

-la socialización del lenguaje

Crystal (1997) da la siguiente definición de pragmática:

“ the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication”

(Crystal 1997, en Kasper & Rose 2002: 2).

A diferencia de otras definiciones en esta se menciona explícitamente la importancia de la interacción social y los problemas que pueden surgir de esta. Si traspolamos el contenido de la definición de Crystal al contexto de una clase, los alumnos reciben input de la lengua meta, sin embargo la interacción social necesaria para usar el lenguaje en situaciones comunicativas solo procede de la que reciben de su profesor y otros estudiantes. Por ello hay que estimular una socialización de la lengua meta. Lo cual ya pusieron de manifiesto Bachman y Palmer (1996, 2010) (en: Kasper & Ross 2013: 6). Ellos distinguieron una competencia pragmática que está formada, por una parte por el conocimiento de la lengua que subyace y que engloba: *la competencia ilocutiva y la sociolingüística*; y por otra parte la habilidad de usarla. Lo que exige el uso de unas estrategias metacognitivas (fijar unos objetivos, taxación y planificación), es decir, en la interacción comunicativa usar estrategias para solucionar situaciones en las que se quiere expresar algo y para lo cual tenemos dificultades. Por ejemplo usar descripciones cuando no se conoce una palabra específica (Cenoz 2005: 451-452).

La competencia ilocutiva se refiere a la capacidad de interpretación del oyente en cuanto a la intención que el hablante quiere expresar con un acto de habla determinado y la competencia sociolingüística comprende la capacidad de producir y comprender enunciados en diferentes contextos

sociales que determinan el registro, la variedad dialectal y las referencias culturales (Cenoz 2005: 456).

En el aula la interacción social se produce entre los alumnos y el profesor. Los alumnos por medio de actividades comunicativas pueden aprender a usar la lengua de una forma significativa, apropiada y efectiva (Ochs 1996, traducida en García Mata 2005: 302) si se dan unas condiciones básicas como son:

- la exposición a un input relevante y que se asemeje lo más posible a situaciones reales.
- socializándose en la lengua meta por ejemplo realizando actos de habla, aplicando reglas de cortesía. Y a través del lenguaje aprenden a socializarse en clase con sus compañeros por medio de actividades como por ejemplo juegos de roles y a la misma vez aprenden la lengua meta (Kasper & Rose 2002: 43,44). Además al igual que los niños aprenden de los adultos los alumnos con un nivel inferior pueden aprender de los alumnos con un nivel más alto (Kasper & Rose: 47).
- usando el profesor la lengua meta. De este modo no solo durante actividades de aprendizaje, sino comunicándose con los estudiantes en general en la lengua meta, se posibilita que los alumnos implícitamente adquieran la competencia pragmática. Para ello no es necesario que el profesor sea nativo sino que esté lo suficientemente socializado en competencias pragmáticas en la lengua meta y tener conocimiento metapragmático que se puede también explicar de una forma explícita (Kasper & Rose: 51).

-el enfoque sociocultural

Este enfoque parte de la teoría de Vygotsky (1969) acerca del lenguaje y del aprendizaje de este en el que juega un papel primordial la interacción social. Para él, el lenguaje es interacción ya que los procesos cognitivos más complejos tienen su origen en las relaciones sociales. Desde el punto de vista didáctico esta teoría tiene implicaciones, pues resalta el papel de la interacción en clase y la importancia de realizar tareas de colaboración en lo que Vygotsky denominó '*zone of proximal development*' (en: Kasper & Rose: 34) que es la capacidad intermedia entre lo que el alumno sabe y lo que potencialmente puede llevar a cabo en la lengua meta en cooperación con otros que tienen un nivel más avanzado o más experiencia (Vygotsky 1978, en Chao et al 2011: 396).

-los contenidos culturales en el lenguaje

En la comunicación interviene el lenguaje, producimos enunciados y realizamos acciones que están enmarcadas dentro de unos conocimientos culturales acerca de nuestros conocimientos del mundo y nuestra propia cultura. De aquí la importancia del concepto de *competencia sociopragmática*.

“Sociopragmatics knowledge involves an understanding of the conventions of proper of appropriate social behaviour, including what to say, to whom and when, as well as an understanding of the social consequences of conforming to or breaking those conventions” (Compernelle 2014: 3).

Así que no sólo la elección de los enunciados apropiados sino también el conocimiento de las normas socioculturales y relaciones sociales en la lengua meta juegan un papel importante a la hora de evitar conflictos o malentendidos en la comunicación.

La competencia pragmática en clase no es sólo dar clase de una lengua meta y tratar la cultura como un componente externo, sino enseñar la lengua a través de la cultura, ya que hablando se llevan a cabo acciones que parten del conocimiento cultural de esa lengua. Porque no todos los actos de habla se realizan de la misma forma en otras lenguas ni con la misma formas y secuencias de interacción (Compernelle 2014: 8).

6.3. Condiciones para un aprendizaje efectivo

Long basándose en Krashen determina que la interacción en el aprendizaje (*hipótesis de la negociación*) de una lengua, es esencial para la adquisición del lenguaje ya que de esta forma se revisan continuamente los conocimientos y se adapta el lenguaje al interlocutor (Mackey 1999: 558). Así que cabe preguntarse que condiciones se requieren para que el aprendizaje se produzca de una forma efectiva. A continuación se expone un análisis de las más importantes:

- presentación de un input

Krashen defiende que un contexto formal (el aula) estimula tanto la adquisición y aprendizaje del lenguaje, sin embargo para Krashen es esencial que el input en las clases sea comprensible (Krashen 1981: 6, 9).

Swain propone que no solo es importante el input para aprender a entender una lengua, el output también. Este output tiene que ser comprensible para el receptor. Por eso en la enseñanza de segundas lenguas es importante la retroalimentación del profesor para que el alumno reciba feedback y compruebe si lo que dice, lo hace de una forma comprensible, adecuada lingüísticamente y al contexto (Ruhstaller 2004:49).

- los contenidos gramaticales

En cuanto a la relación entre el desarrollo de la competencia pragmática y la adquisición de conocimientos gramaticales en la lengua meta no está claro qué proceso precede al otro, lo que si concluyen Kasper & Rose (Kasper & Rose 2002: 174) analizando una serie de estudios, es que los estudiantes en niveles iniciales recurren a su *pragmatic mode* (la capacidad interna de responder

pragmáticamente a una situación lingüística desconocida) cuando no cuentan con los conocimientos gramaticales suficientes. Y cuando los alumnos ya tienen un nivel en la lengua meta más elevado, continúan produciendo enunciados gramaticalmente incorrectos, sin embargo esto no es problemático si esos enunciados no afectan a la interacción pragmática (Kasper & Rose 2002: 174). Por otro lado la competencia pragmática se desarrolla gradualmente.

6.4. La importancia de la enseñanza del componente pragmático

Para Kasper y Rose (2002) hay dos formas de enseñar la competencia pragmática en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera:

- se da clase con el objetivo de enseñar la competencia adaptando el programa y los métodos; así habrá que enfocar las clases a la enseñanza del aprendizaje de vocablos y rutinas conversacionales relevantes según que actos de habla, adecuadas a un contexto; las estrategias que se puedan emplear según el acto de habla que se quiera realizar por ejemplo en el caso de las disculpas habrá que dar explicaciones, un ofrecimiento de reparar la situación y la promesa de que no volverá a ocurrir (Kasper & Rose 2002: 241-42). Además habrá que estimular la comprensión pragmática mediante el análisis de implicaturas en los enunciados (Kasper & Rose 2002: 243).
- se da clase a base de input y output lo que también resultará en un desarrollo y aprendizaje de la competencia pragmática pero sin ser un objetivo específico educativo. El input en general en el aula es limitado y en consecuencia cuando los alumnos realizan actividades en las que pueden desarrollar su competencia pragmática el output también es reducido (Kasper & Rose 2002: 208). En cualquier caso el hecho de que un profesor dé clase exclusivamente en la lengua meta contribuirá a ofrecer un input pragmático aunque este no será suficiente y habrá que realizar actividades de interacción comunicativa. La desventaja es que entre estudiantes no se transmite el input sociocultural que transmitiría un nativo (Kasper & Rose 2002: 211-13). Por esto habrá que diseñar actividades a ser posible con la interacción de nativos (Kasper & Rose 2002: 216).

Concluyendo Kasper y Rose son de la opinión que solamente la exposición a un input no es suficiente para desarrollar la competencia pragmática (Kasper & Rose 2002: 253), que la enseñanza es más beneficiosa que no tener ninguna y que la instrucción explícita combinada con una amplia práctica de la lengua meta dará los mejores resultados en cuanto al aprendizaje (Kasper & Rose 2002: 273)

6.5. Enfoques didácticos

La enseñanza de idiomas trata no solo de que los alumnos aprendan una lengua sino que en la medida de lo posible lo hagan de una forma efectiva. Ellis (2005) en su análisis de las investigaciones sobre la enseñanza de L2 en general, muestra la siguiente clasificación. Esta puede ser útil para una

planificación del componente pragmático de la lengua. A la hora de impartir clases de una lengua se puede optar por diferentes enfoques pedagógicos:

- en la intervención directa se establecen los contenidos y dentro de que espacio de tiempo hay que aprenderlos. Esto ocurre en el *enfoque oral-situacional*, basado en presentación, práctica y producción, enfocado al aprendizaje lingüístico de las destrezas y en el enfoque nociofuncional similar al anterior pero que está basado en la competencia comunicativa, por tanto también presta atención al aprendizaje de la competencia pragmática. La enseñanza comunicativa tiene como objetivo enseñar la capacidad de comunicarse contemplando la lengua como instrumento de comunicación. Los componentes que conforman la competencia comunicativa son según el Marco Común de Referencia Europeo (MCER): el componente lingüístico, el sociolingüístico y pragmático. Así en el enfoque comunicativo se prestará atención a unidades temáticas y dentro de ellas a funciones comunicativas concretas. En cuanto a la competencia pragmática los alumnos tendrán que aprender que ponen en práctica estos temas y funciones comunicativas durante intercambios comunicativos (Melero 2004: 690-92).
- mientras que la intervención indirecta pretende crear las condiciones para que los alumnos se comuniquen en la lengua meta por medio del *enfoque por tareas* (Ellis 2005: 10-14). El enfoque por tareas es una propuesta dentro del enfoque comunicativo que busca crear procesos de comunicación real en el aula centrandose en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje en el aula. Y por tareas se entiende todo lo que se hace en la vida cotidiana como hacer una cita, o rellenar un formulario. Para que una tarea sea efectiva debe ser significativa, motivadora y cercana a la realidad de los alumnos. Además tendrá que fomentar el desarrollo de procesos comunicativos en la clase como la negociación entre los alumnos, el aprendizaje autónomo y el uso de estrategias de aprendizaje (Melero: 2004: 703-704). Si los procesos comunicativos se realizan en la lengua meta el aspecto pragmático de la lengua tendrá que llevarse a cabo porque las actividades no serán una simple imitación de situaciones comunicativas.

Una vez decidido el tipo de intervención se puede proceder a la exposición de los contenidos.

A) En la intervención directa se pueden tratar los contenidos:

- de una forma explícita presentando un determinado acto de habla

-de una forma implícita por ejemplo deduciendo los alumnos una implicatura en un determinado enunciado mostrando una situación.

Tras la exposición se pasa a la producción que puede ser controlada por medio de ejercicios por ejemplo rellenar huecos o completar un diálogo funcional exponiendo a los estudiantes a una situación comunicativa abierta en un determinado contexto por ejemplo una conversación en la estación.

Y por último es importante que los estudiantes reciban *retroalimentación* ya sea explícita indicando (Collantes 2012: 28-29):

- qué errores se han cometido dando una versión correcta.
- explicando por qué es un error.
- o invitar a otros alumnos a que digan cuáles han sido los errores cometidos.

También se pueden tratar los errores de una forma implícita:

- escribiendo el profesor en la pizarra los errores más frecuentes y que el alumno los corrija por sí mismo fomentando así el autoaprendizaje.
- atendiendo al alumno en sus errores formulando preguntas.

B) En la intervención indirecta por medio de tareas se contribuye al uso del lenguaje. Pero ¿a qué requisitos deben atenerse esas tareas? (Ellis 2005: 20).

-deben propiciar la negociación del significado y esto se consigue con tareas de interacción comunicativa como es la conversación, con ejercicios de vacío de información.

-deben ser tareas que exijan un output y no solo la comprensión.

-las tareas pueden ser monitorizadas (en tiempo real) o estratégicas (los estudiantes tienen un plazo para realizarlas). De las primeras los estudiantes obtendrán mayor corrección y con las segundas conseguirán un uso de la lengua más fluido y complejo (Ellis 2005: 22).

Desde la teoría sociocultural se ha incidido en que las tareas contribuyan a procesos de “scaffolding” y diálogo cooperativo, en las que los alumnos trabajen en grupo y reformulen el contenido de la tarea durante el proceso de elaboración. Este tipo de tareas en grupo puede resultar motivador y contribuyen a una situación de aprendizaje (Ellis 2005: 22)

Long & Robinson (1998) llaman la atención sobre la inclusión en las tareas de dos conceptos que introdujo Long (1996): *focus on form* y *focus on meaning* (en: Ellis 2005:11). La intervención en clase se puede centrar en enseñar el aspecto formal de la lengua (Focus on form) o la forma en que nos comunicamos (Focus on meaning). Cualquiera que sea el objetivo el uno no debe excluir al otro. Si el objetivo es el aspecto formal la forma más efectiva de aprenderlo es dentro de un contexto, por ejemplo una conversación en una panadería y si es con imágenes mejor. Después ha de incluirse la

interacción entre alumnos y la intervención del profesor con la discusión metapragmática. Ya que de esta forma se estimulan los procesos cognitivos de memoria y percepción pero también los de memoria larga. De la misma forma debería ofrecerse en los métodos de enseñanza, no se trata solo del aspecto formal que se quiere enseñar sino como se aborda en su conjunto (Kasper en Rose 2002: 259-263).

6.6. Recursos para medir el componente pragmático en clase

Kasper & Rose (2002) presentan diferentes recursos que se han usado para obtener datos sobre el aprendizaje de la interlengua pragmática.

Por una parte la grabación por medio de audio o videos de conversaciones entre alumnos y nativos. Este tipo de conversaciones se desarrollan dentro de un contexto determinado y de ellas se espera un número limitado de actos de habla y procesos inferenciales que representan la interacción comunicativa para esa situación específica por ejemplo una conversación con un camarero en un restaurante. Los participantes tienen un rol asignado. La desventaja de este método es que los estudiantes tienden a memorizar frases hechas y expresiones. La relevancia de este tipo de grabaciones para el profesor, es que puede anotar observaciones sobre vocabulario, construcciones sintácticas y como desempeñan el rol social de la función comunicativa designada (Kasper & Rose 2002: 80).

Otro método para obtener información sobre el aprendizaje pragmático son las *conversaciones elicitadas*, es decir, no espontáneas, cualquier tipo de conversación que se emplea para recabar datos. Dentro de esta existen dos posibilidades (Kasper & Rose 2002: 84-86):

- las tareas de conversación en las que dos participantes mantienen una conversación para la cual el profesor puede haber dado una instrucción que puede ser vaga hasta muy detallada. La idea es que los participante conversen sobre un tema o consigan lograr un objetivo diseñado por el profesor , por ejemplo la realización de determinadas funciones comunicativas y la organización del discurso, como demostrar que entiendes lo que escuchas a tu interlocutor y entiendes lo que dice; turnos de habla, etc.
- la entrevista sociolingüística es otra alternativa conversacional en la que se le hacen preguntas al estudiante. Una estrategia que se emplea es hacer preguntas que implican una emoción de manera que el interlocutor no piense en su actuación lingüística sino que hable de una forma espontánea. Por medio de este ejercicio se pueden hacer entrevistas personales.

La desventaja de las conversaciones elicitadas es que con ellas solo se pueden medir un número reducido de actos de habla y actividades y los participantes no pueden ser manipulados.

Los juegos de rol son otro apartado que abordan Kasper & Rose. Estos sirven para adoptar dentro de un determinado contexto social fingido, un papel a desempeñar. Hay juegos de rol abiertos y cerrados.

En los primeros se presenta una situación y se desarrolla una conversación sin conocer el final de la misma. Son útiles para medir turnos conversacionales y fases del discurso. Además como son roles dentro de un contexto, ofrecen la posibilidad de usar estrategias de cortesía, actos de habla, distancia entre los interlocutores y la negociación conversacional.

En los roles cerrados se pide al estudiante que reaccione ante unas determinadas situaciones.

La crítica de estos autores a estos juegos de roles es que no se los puede considerar representaciones reales de prácticas pragmáticas. Además los interlocutores tienen que imaginarse un contexto social ausente e interpretarlo, lo cual puede ir en detrimento del procesamiento de input y organización del discurso, esto repercutiría negativamente en una manifestación fiable de la habilidad pragmática (Kasper & Rose 88-89).

Existen también los DCT, *Tareas de completación del discurso*, en las que se pide al alumno que rellenen una o varias frases que reflejan como habría que reaccionar lingüísticamente ante una determinada situación. Este tipo de ejercicios son eficaces para medir el conocimiento pragmalingüístico y no para evaluar la interacción comunicativa puesto que no hay una conversación.

Otro método para determinar los conocimientos pragmáticos son los *multiple choice tests*. En ellos el estudiante ha de escoger de un conjunto de reacciones pragmáticas seleccionadas, la más adecuada ante una situación. Así no solo se recaba información sobre la producción, sino también sobre la comprensión pragmática y el conocimiento metapragmático de la situación (qué enunciados y cuáles sirven para qué actos de habla). Existen también *Scaled Response Questionnaires*. Estos sirven para formular preguntas a través de las cuales se puede interpretar el peso de las variables contextuales que influyen en la elección de estrategias y lenguaje en interacciones comunicativas. Son eficaces como tests para medir la competencia metapragmática. Las preguntas y las posibles respuestas tienen que estar al nivel del alumno (Kasper & Rose 2002: 100).

También existen formatos para recolección de datos que puede hacer el estudiante por sí mismo: estos son entrevistas, pensar en voz alta y escribir diarios.

Las entrevistas son eficaces para realizar un microanálisis del discurso observándolas pues se produce una interacción conversacional dentro de un contexto. Desde un punto de vista cognitivo, el estudiante no solo recurre a la memoria sino que ha de construir enunciados apropiados que propicien y mantengan la interacción comunicativa. En el momento en que esas entrevistas se escriben, ya no se consideran válidas para un estudio pragmático, sí para evaluar las opiniones culturales ya que al escribirlas se olvida anotar cosas que podrían ser relevantes.

6.6.1. El material audiovisual

El material audiovisual para la enseñanza del componente pragmático se emplea desde los años noventa. A través de fragmentos cortos de conversaciones en películas, series televisivas o anuncios los alumnos reciben un input con el cual pueden realizar diferentes tareas, por ejemplo descubrir de qué acto de habla se trata, o realizar un análisis del discurso para interpretar las implicaturas, ver que estrategias de cortesía se emplean en que situaciones (Romero 2012: 12) y además se pueden presentar situaciones socioculturales en un contexto determinado y con comunicación no verbal, para que los alumnos también presten atención a estos contenidos (Corpas 2000: 785). Sin embargo sólo el análisis de un input no es suficiente así que tendrán que realizar actividades en las que pongan en práctica sus observaciones (Romero, 48).

Se han propuesto varios modelos didácticos de aplicación en el aula:

- Para explicar un acto de habla se pueden seguir los siguientes pasos. Primero los estudiantes practican el acto de habla, después ven el fragmento audiovisual, a continuación realizan ejercicios de evaluación por medio de preguntas generales y específicas para desarrollar su consciencia sociocultural y reproducen lo que han visto a través de juegos de rol. Para concluir se realiza un análisis como retroalimentación y una discusión para que entiendan que los pasos a seguir cuando se trata un acto de habla son: la comprensión, el conocimiento lingüístico, a continuación los aspectos socioculturales y por último analizar que formulas de rutina, estrategias estilísticas y de cortesía prefieren los hablantes nativos (Garcia 1996, en Romero 2012: 68-72).
- Existe otro modelo basado en tres fases: diagnóstico, presentación y análisis. Lo que diferencia a este modelo con el anterior es que los estudiantes tienen que analizar el fragmento visual sin sonido y hacer suposiciones acerca del acto de habla, contexto, etc. Más tarde ven el fragmento con sonido y a continuación se realiza una discusión sobre las observaciones. Estas actividades ayudan a desarrollar la consciencia pragmática mediante la discusión de la interacción observada en los videos. Para concluir se aconseja que los alumnos hagan minirepresentaciones de los actos de habla en situaciones concretas, grabarlas y después discutir las (Mir 2001, en Romero 2012: 72-73).
- Por último se pueden combinar ambos modelos didácticos y producir una unidad didáctica siguiendo los siguientes pasos:
 - Introducción del tema (identificar fórmulas de rutina, discutir la interacción)
 - Identificar las fórmulas que se emplean en la L2 para un determinado acto de habla
 - Identificar las fórmulas que se usan en la L1 y establecer comparaciones.
 - Presentación de fórmulas adicionales

- Práctica de las fórmulas en diversos contextos mediante ejercicios en los que los estudiantes hacen suposiciones sobre las fórmulas que tienen que aplicar.
- Ejercicios audiovisuales con el fin de que se fijen en las fórmulas empleadas y el contexto.
- Ejercicios en el que una vez más han de elegir cuáles son las fórmulas que ellos creen las mas adecuadas.
- Evaluación de las respuestas de los alumnos por medio de transcripciones y material audiovisual.
- Discusion del contenido del material audiovisual (Romero: 2012, 91-111).

6.6.2. La interacción

Otro recurso que cabe mencionar como método de enseñanza y aplicación del componente pragmático es a través de tareas como son la telecolaboración. Está se puede llevar a cabo mediante videocomunicación, mundos virtuales como expone Jauregi et al (2010).

La videocomunicación de alumnos con nativos permite un contacto oral, sincrónico en un contexto real que les permite realizar desarrollar no sólo el componente lingüístico sino pragmático como poder escuchar y producir actos de habla, negociar, interpretar las emisiones, visualizar los gestos y toda clase de comunicación no verbal. Además por medio de tareas que abordan temas interculturales como son la familia, los viajes, fiesta, etc, los estudiantes pueden imbuirse en la cultura meta y se crean las condiciones para facilitar al alumnado la comprensión y empatía hacia otra cultura para de esta forma entender mejor la suya propia.

Las tareas contienen un input textual y audiovisual. Eran tanto orales como escritas enfocadas por una parte al cómo se da información, se expresa opinión, se reflexiona (focus on form) y, a la negociación del significado pragmático (focus on meaning).

El mismo enfoque didáctico se puede llevar a cabo mediante la interacción comunicativa en mundos virtuales ya que los interlocutores mantienen conversaciones y además realizan actividades juntos por medio de un avatar en contextos virtuales. Esto les permite al igual que con la videocomuniación poner en práctica el lenguaje (haciendo descripciones del entorno, expresando preferencias, etc) y su componente pragmático (proponiendo actividades, evaluando experiencias, etc) e intercultural por ejemplo llegando a acuerdos en las tareas conjuntas pues no se discute de la misma forma en culturas diferentes. Otra ventaja de las tareas en un espacio virtual es que los alumnos se ven motivados por el carácter lúdico del aspecto virtual.

7. CAMPO DE INVESTIGACIÓN

Sería muy interesante saber de qué forma los profesores de enseñanza media en Holanda abordan el componente pragmático en las clases. Aunque habría que conocer en qué medida el profesorado está familiarizado con los componentes de estudio de la pragmática. Así pues, como el campo de la pragmática es tan extenso, esta investigación se ha limitado a sondear mediante una encuesta si los profesores enfocan los siguientes actos de habla: saludos, despedidas y agradecimientos desde un punto de vista pragmático. Estos actos de habla se emplean en el nivel inicial A1 y estudiando cómo es el enfoque en las clases, también se puede constatar si la pragmática para estos actos se aborda desde niveles iniciales de la lengua.

El Marco de Referencia Europeo (MCER) ha establecido que para nivel A1 de español dentro de la competencia sociolingüística: “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>>, etc¹”

Teniendo en cuenta que existe la posibilidad de que muchos profesores traten contenidos desde un enfoque pragmático indirectamente, es decir, sin tener conocimiento expreso de que lo que hacen, a través de los métodos que se usan en clase, se incluye también un análisis del enfoque que se le ha dado a estos actos de habla en dos métodos diferentes: Gente Joven y Caminos versión nueva.

7.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las pregunta principal de esta investigación es:

¿En qué medida el profesorado en las escuelas de enseñanza media aplica la pragmática en clases para abordar los actos de habla: saludar, despedirse y agradecer?

Con el fin de dar una respuesta más amplia a la pregunta principal, se plantean las siguientes preguntas parciales:

1. *¿Cómo abordan los profesores el componente pragmático de los tres actos de habla en las clases de ELE? Para ello se formularán diversas preguntas en la encuesta.*
2. *¿Cómo se presentan y trabajan los actos de habla de saludar, despedirse y agradecer en los métodos (Gente Joven y Caminos nueva versión) de enseñanza más utilizados?*

Para completar esta investigación y dar respuesta a la primera pregunta se ha realizado una encuesta y se ha visitado una clase. En cuanto a la pregunta número 2 se han analizado los métodos Caminos nuevo y Gente Joven. No es un estudio a gran escala por lo tanto la expectativa es que los resultados arrojen luz acerca de en qué medida se aplica un enfoque pragmático en las clases y de esta forma precisar si los profesores están familiarizados con ello.

7.2. La encuesta

Para la investigación se ha realizado una encuesta entre profesores de ELE en la enseñanza media. El objetivo de esta encuesta es obtener información acerca de en qué medida está integrado el componente pragmático en la enseñanza. Para ello se ha diseñado una encuesta con 27 preguntas estas subdivididas en los siguientes temas:

- Preguntas sobre aspectos generales acerca de las características del profesorado: edad, ser nativo de la lengua española, nivel de estudios y cursos asignados dentro del plan curricular de las escuelas de enseñanza media en Holanda.
- El resto de las preguntas se han orientado hacia el campo de la pragmática en la clase. En concreto sobre las funciones comunicativas: saludar, despedirse y agradecer teniendo en cuenta una serie de aspectos como son: la gramática, la semántica, las expresiones, el contexto, los aspectos socioculturales, interculturales y la comunicación no verbal. Además se han formulado preguntas sobre métodos de enseñanza y la situación en el aula. Para una visión más detallada véase anexo I. En la mayoría de las preguntas se ha empleado la escala de Likkert de 1 a 5 para ofrecer suficientes opciones a los encuestados y tener así un campo más amplio de respuestas. En la encuesta también se formulan algunas preguntas abiertas de esta forma se obtendrá información explícita acerca de determinados aspectos de forma que aparezca información que podría ser innovadora e interesante. Además hay un número de preguntas cerradas.

Esta encuesta se ha publicado en Thesistools. El análisis de los resultados está basado en las respuestas de 35 entrevistados.

En todas las preguntas en las que aparece en el enunciado *componente pragmático* se ha incluido la posibilidad de responder *desconocido* con el objeto de medir el porcentaje de profesores que no conocen lo que significa o no están familiarizados con él.

En muchas preguntas existe la posibilidad de dar una opinión según una escala de gradación por ejemplo: no está de acuerdo (1); parcialmente de acuerdo (2); de acuerdo (3); bastante de acuerdo (4); totalmente de acuerdo (5). Para el análisis se han sumado las categorías 1 y 2; y 4 y 5 respectivamente para establecer comparaciones.

7.3. Los resultados de la encuesta

Comenzando con las preguntas generales acerca del profesorado la encuesta ha arrojado los siguientes datos. Un tercio de los profesores encuestados tienen un nivel académico HBO mientras que dos tercios ha tenido una formación universitaria. Otro aspecto que pone de manifiesto la encuesta es la edad del profesorado que ha participado situándose esta entre los 50 y 60. Del total de encuestados una

cuarta parte son hispanohablantes. La mayoría de los profesores encuestados trabajan tanto en el primer ciclo como en el segundo de la enseñanza media (onderbouw /bovenbouw) y son de la opinión que la pragmática en las clases de ELE debería incluirse a partir del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Este es un dato positivo ya que la pragmática juega un papel muy importante en la enseñanza de las lenguas (véase Anexo 1, pregunta 23)

Figura 1 <i>Pregunta 23</i>	
A1	30%
A2	11,4%
B1	2,9%
B2	0%

De los resultados de la encuesta también se pone de manifiesto que en la mayoría de las escuelas el español se imparte con el fin de que los alumnos hagan el examen oficial al final del trayecto.

En general se puede concluir que en las clases se presta más atención a las funciones comunicativas saludar y despedirse desde un punto de vista pragmático, que a los agradecimientos (véase Anexo I, pregunta 6-7).

Figura 2 <i>Preguntas 6 y 7</i>		
Opción: Bastante (4) y Mucho (5)	Saludar y Despedirse	Agradecer
Aspecto gramatical	50%	26,5%
Aspecto semántico	54,3%	48,6%
Diferentes expresiones para la misma función comunicativa	80%	62%
Diferentes contextos	71,4%	54,3%
Aspecto sociocultural	42,9%	55,9%
Aspecto intercultural	65,7%	51,4%
Comunicación no verbal	58,8%	34,2%

Este es un dato inquietante ya que los agradecimientos también forman parte de la cultura española. No se expresan de igual forma que en la cultura holandesa sin embargo, igualmente tienen su presencia en la comunicación. Este hecho puede deberse a que la función comunicativa de agradecer no esté lo suficientemente desarrollada en los métodos de enseñanza, o que el profesorado no le presta la suficiente atención, o desconoce en qué forma abordar su tratamiento desde un enfoque pragmático. Además la encuesta arroja otro resultado llamativo y es que solo aproximadamente el 50% del profesorado trata en clase el aspecto sociocultural e intercultural de esta función comunicativa.

Aunque en el caso de los saludos y despedidas solo algo más de la mitad de los encuestados dice tratarlos en clase. A un 2,8% le resulta desconocido el aspecto sociocultural y a un 5,8 el aspecto intercultural. Por tanto existe un alto porcentaje de profesores que no presta atención a estos aspectos. Los resultados de la pregunta 12 corroboran este hecho ya que la mitad del profesorado no explica las diferencias interculturales de estas funciones comunicativas (veáse Anexo I, pregunta 12).

Figura 3	
<i>Pregunta 12</i>	
Respuestas	
Sí	48,6%
No	51,4%

Además según la opinión de aproximadamente el 50% de los profesores la información cultural que aparece en los manuales sobre estas funciones comunicativas no les parece suficiente.

Asimismo se observa mayor atención al aspecto semántico de estas funciones comunicativas que al aspecto gramatical. Esta diferencia es mayor cuando se trata de los agradecimientos. Sobre este dato se ofrecerá más información cuando se analice la preguntas 8 y 10 sobre expresiones.

Aspectos como el uso de diferentes expresiones lingüísticas y el uso de estas funciones en diferentes contextos son los más tratados en clase, seguidos de los aspectos socioculturales. Esto podría deberse al hecho que son los aspectos más tratados en los manuales en forma de conversaciones o ejercicios de vocabulario. En cuanto al contexto se presta tanta atención a los contextos formales como informales (veáse Anexo I, pregunta 9).

Figura 4	
<i>Pregunta 9</i>	
Saludar y despedirse	
Contextos informales	97%
Contextos formales	84,9%

Los diferentes contextos que aparecen en la pregunta 11 se han extraído después de haber revisado unos cuantos métodos de enseñanza y las respuestas dejan claro que los profesores, se guían por el contenido de los mismos.

Figura 5	
<i>Pregunta 11</i>	
Contextos	
Invitaciones	57,2%

Recibimiento de obsequios	85,7%
Recibimiento de ayuda	88,6%
Recibimiento de Información	97,1%
Recibimiento de un deseo	40%
Recibimiento de un cumplido	40%
Recibimiento de un consejo	48,6%
Cuando se recibe una felicitación	74,3%
Agradecimiento recíproco	60%

Así agradecer cuando se pide ayuda o información, son los contextos más comunes en clase. Le siguen los agradecimientos ante felicitaciones o recibimiento de regalos. Agradecer cuando alguien formula un deseo positivo hacia su interlocutor o un cumplido, no parecen temas relevantes. Este dato podría reflejar el peso de la cultura holandesa en los profesores que no son nativos. Este matiz también se pone de manifiesto cuando se observan los bajos resultados sobre la importancia de la comunicación no verbal (véase Anexo I, pregunta 6,7). Una gran mayoría no aborda este tipo de comunicación en clase, mientras que forma una parte muy importante de la comunicación en países hispanohablantes. Lo que contrasta con la práctica de estas funciones comunicativas y por tanto sus aspectos pragmáticos se realicen a través de juegos de rol y diálogos (véase Anexo I, pregunta 14, 26, 27).

Figura 6	
<i>Pregunta 14</i>	
	Opciones: Bastante (4) y Mucho (5)
Ejercicios con vacío de información	42,9%
Juegos de rol	92,2%
Pueblo de la lengua	14,3%
Comunicación audiovisual con otras escuelas	2,8%
Mundos virtuales	8,6%
Wiki's	0%
Voicethread	2,9%
Facebook	2,9%
Otras opciones	31,2%

Así que la funcionalidad de estos diálogos debe estar basada en el aprendizaje de vocabulario, expresiones, pronunciación y aplicación práctica de la gramática en diferentes contextos.

Las expresiones de saludos, despedidas y agradecimientos son tan extensas que teniendo en cuenta las fórmulas más comunes (véase anexo I pregunta 8, 10), se ha hecho una selección revisando manuales y además se ha introducido una expresión menos frecuente en las preguntas, que no está en los

métodos de enseñanza, para conocer si los profesores abordan otras fórmulas menos conocidas. Los resultados sobre estas preguntas conducen a una conclusión.

Figura 7	
Pregunta 8	
Saludar y despedirse: expresiones	Opciones: Bastante(4) y Mucho(5)
¡Hola!(¿Qué tal?; ¿Cómo estás?)	100%
¡Buenos días, tardes, noches!	100%
¡Adiós!	94,2%
¡Hasta luego!	89%
¡Hasta la próxima!	71%
¡Hasta otra!	31,4%
¡Hasta la vista!	57,2%
¡Chao!	20%
¡Nos vemos!	49%

Para saludar todas las expresiones mencionadas se tratan por igual en clase, mientras que las expresiones para despedirse han obtenido diferentes porcentajes. Las más usadas son: *Adiós* y *Hasta luego*, seguidas de *Hasta la próxima*, y *Hasta otra*. Lo cual pone de manifiesto que formas más coloquiales como *Nos vemos* o *Chao*, no son importantes probablemente porque no aparecen en los manuales.

La palabra *Gracias* es la más empleada para agradecer. Las fórmulas más formales y otras expresiones claramente se evitan. Esto es evidente cuando se ve el poco énfasis que se presta al aspecto gramatical y semántico de los agradecimientos frente al 62% en cuanto a expresiones y el 56% el aspecto sociocultural.

Figura 8	
Pregunta 10	
Agradecer: expresiones	
¡Gracias!	97,2%
¡Muchas/Muchísimas gracias!	85,7%
¡Te/Se lo agradezco!	31,4%
¡Gracias por...!	80%

Algo más de la mayoría de los profesores hace uso de diálogos y medios audiovisuales como input para un enfoque pragmático, aunque para un 6% el enfoque pragmático es desconocido. Los métodos de enseñanza parecen no ofrecer suficientes recursos a este respecto. En cuanto a la realización de actividades desde una perspectiva pragmática (veáse Anexo I, pregunta 14) casi el 90% hace uso de los juegos de rol, quedando relegadas otras opciones a prácticamente cero. Aunque en la pregunta 15 se pone de manifiesto que el profesorado hace uso de material propio como quiz, un viaje a España o

intercambios. Una opción interesante que aparece en las respuestas es el uso de App's, Ipad y online tools como Kahoot y Answergarden.

El uso de medios audiovisuales para la explicación pragmática de estas funciones comunicativas es mayor que los ejercicios auditivos del manual (veáse anexo I, pregunta 16). Los videos en Youtube son populares. Por medio de ellos se puede profundizar más en la explicación. Este medio les gusta a los alumnos y lo pueden volver a reproducir en casa. Además facilita el aprendizaje de estudiantes con un nivel de concentración más bajo.

Figura 9 Pregunta 16	
Medios audiovisuales	Variables: Bastante (4) y Mucho (5)
Películas	34,3%
Series de televisión	20%
Cortometrajes en Youtube	62%
Documentales en Youtube	15%
Videos del manual de enseñanza	22,7%
Ejercicios auditivos del manual de enseñanza	43%

En la encuesta se formuló la pregunta 17 con el fin de conocer cuáles son los métodos de enseñanza que más emplean los profesores. Y a continuación en qué medida ofrecen estos un enfoque pragmático de estas funciones comunicativas (veáse Anexo 1, pregunta 17-24).

Figura 10 Pregunta 17	
Métodos de enseñanza	
Caminos	2,9% %
Caminos (versión moderna)	8,8%
Gente joven	8,8%
Gente joven(versión moderna)	0%
Aula joven	5,7%
Aula joven (versión moderna)	5,7%
Otros	69%

De los títulos indicados en la pregunta Caminos (versión nueva) y Gente Joven (edición menos reciente) son los más empleados, seguidos del método Aula Joven. El 69% de los encuestados ha dado a conocer que hacen uso de otras alternativas como: material específico diseñado por el profesor, Paso Adelante, Apúntate, Con gusto, Así es, etc. De este 69 %, un 20% no ha contestado a la pregunta. Aunque la mayoría de los profesores tiene que realizar un esfuerzo adicional ya que según ellos, los métodos no ofrecen estas funciones comunicativas en diferentes contextos. Y un cuarto de los métodos

empleados no presta suficiente atención al aspecto cultural. Asimismo los profesores no son de la opinión que los medios audiovisuales incluidos en los métodos son prácticos para una explicación pragmática de estas funciones comunicativas, sobre todo si se trata de explicar la función comunicativa agradecer. Es llamativo que un 71% de los encuestados desconoce si los recursos audiovisuales del método que emplean es válido para explicaciones del componente pragmático.

Casi todos los profesores emplean la lengua meta en clase para realizar estas funciones comunicativas (veáse Anexo I, pregunta 25).

Figura 11 <i>Pregunta 25</i>	
Opciones: Bastante (4) y Mucho (5)	
Saludar	65,7%
Despedirse	25,7%
Agradecer	60%

En cuanto a la forma en que evalúan estas funciones comunicativas (veáse Anexo I, pregunta 26-27) hay respuestas muy variadas. Las más frecuentes son que se evalúa por medio de juegos de rol, actividades orales, exámenes orales, y diariamente en la interacción profesor-alumno durante la clase. Y un número muy reducido de profesores hace uso de Taaldorp y teatro. Alternativas que podrían resultar interesantes y divertidas para los alumnos.

7.4. Observación de una clase

Con el fin de obtener más información sobre el tratamiento en clase de estas funciones comunicativas he visitado una clase de español en el Theresia Lyceum en Tilburg. No se ha visitado una clase sobre los saludos porque estos ya se han dado a principio de curso. En esta escuela los estudiantes no tienen que hacer examen oficial. Siguen la vertiente Spaans Elementair. El grupo estaba compuesto por 19 alumnos los cuales siguen trayectos curriculares de diferentes niveles en el mismo aula. Unos VWO y otros HAVO. Los alumnos están en el segundo año de español. El método que la profesora usa es Paso Adelante 2. El objetivo de la clase era la práctica de peticiones en concreto de objetos o peticiones para que alguien realizase un determinado acto. Además se practicaban también los agradecimientos en respuesta a esos favores.

En la clase anterior ya se había explicado el imperativo como fórmula gramatical para dar órdenes.

Una vez repasadas las formas gramaticales del imperativo mediante preguntas de la profesora haciendo uso de apuntes en la pizarra, se procedió a la explicación de las peticiones.

Primeramente la profesora preguntó en holandés como pedían los alumnos a un compañero un objeto cuando lo necesitaban y escribió dos frases en la pizarra. Después preguntó a los alumnos como lo

pedirían en español, como lo darían y como reaccionaría el interlocutor. A continuación la profesora escribió dos frases (con errores gramaticales) que contenían las fórmulas de expresión más usadas por los alumnos:

- *Das a mí el libro, por favor*
- *Puedes dar a mí el telefono, por favor*

Después de explicar brevemente que el complemento indirecto en estos casos se usa con la partícula “me”, preguntó a los alumnos por qué incluían en sus frases la expresión *por favor* y si lo harían siempre, en cualquier situación. Los alumnos respondieron que si no se usará *por favor* sería de mala educación y que ellos siempre lo usaban, también en casa (que sería un contexto informal).

A continuación la profesora explicó que en español en contextos familiares y de amistad no es necesario usar *por favor*, ya que entonces se convertiría más en un ruego que en una petición. Por otra parte les indicó que también se pueden hacer peticiones usando el imperativo. Les recordó que existe un imperativo para el pronombre personal *tú* y para *usted*. Escribió en la pizarra el verbo *Hablar* y preguntó a los estudiantes la conjugación con *tú* y *usted*. Después les explicó que respuesta se puede dar a una petición y escribió las siguientes frases en la pizarra: *Sí, claro; Sí, por supuesto; Sí, como no; Claro, claro.*

Siguiendo con la explicación preguntó a una alumna que decía ella en holandés cuando le daba algo a alguien y como se decía eso mismo en español. La alumna no lo sabía así que la profesora escribió las fórmulas *Toma* y *Tome* en la pizarra. A los estudiantes les pareció muy descortés.

Por último abordó el tema de los agradecimientos atendiendo a los estudiantes una vez más que en contextos informales como el familiar o amical y en clase con los compañeros, no es necesario agradecer acciones que no suponen un favor especial.

Después de esta parte explicativa los alumnos tuvieron que realizar actividades para practicar oralmente las peticiones.

La actividad 1 consistía en pedir un alumno a otro un objeto usando el imperativo y este tenía que dárselo. Los objetos eran los que tenían en sus carteras o encima de la mesa lo que favorecía el aprendizaje de vocabulario. Durante esta actividad les resultaba chocante no agradecer y algunos lo hacían automáticamente.

La actividad 2 la presentó la profesora oralmente. Primero le pidió a un alumno usando el imperativo y por medio de gestos que abriera la puerta. El alumno lo realizó y ella se lo agradeció explicando que como se trataba de un favor, si incluía la palabra *por favor* y después se lo agradecía. A continuación

cada alumno pensaba en dos favores que tenía que pedir a otro y este tenía que realizarlos y el que formulaba la petición agradecerse lo.

La última actividad consistía en la práctica escrita por medio de un mensaje en el móvil. Los alumnos tienen que enviarse un mensaje por el móvil pidiéndoles a su compañero un favor. El alumno tiene que recibir el mensaje tenía que responder afirmativamente y el otro agradecerlo. Después unos cuantos alumnos tenían que contar lo que habían pedido.

Conclusiones

El hecho de comparar expresiones en holandés y español puede ayudar a explicar las diferencias culturales en cuanto al tema de la cortesía en español. El concepto de lo que es cortés en una lengua y lo que no es muy subjetivo. Para los alumnos el hecho de usar una expresión como *Tome* en contextos formales no es lo suficientemente educada.

El uso de la gesticulación para que los alumnos realizaran acciones es práctico sobre todo si no entienden lo que tienen que hacer pero no se les explicó que en español se gesticula más que en holandés. Por otra parte pedir en imperativo puede resultar descortés con personas desconocidas en este caso si se emplea por favor. En el contexto profesor-alumno, la profesora si podría pedir algo en imperativo añadiendo una razón por ejemplo *Mike abre la ventana, por favor es que hace mucho calor.*

Si se hubiera empleado un fragmento de vídeo para mostrar como se realizan peticiones en español en diferentes contextos y con transcripción de los diálogos, hubiera sido interesante porque los alumnos hubieran podido analizar mejor el contexto, la situación, la comunicación no verbal, el uso del lenguaje.

Como actividad hubiera sido efectivo por ejemplo haber mostrado a los estudiantes fotos en diferentes contextos y situaciones para que ellos, en grupos de dos, hubieran inventado diálogos cortos y a continuación que un par de grupos los hubieran representado. Tras lo cual el profesor podría aclarar situaciones o preguntas de los alumnos.

Por último en la actividad escrita se podría haber pedido a los alumnos que rechazaran la petición con alguna excusa por ejemplo: *Lo siento, es que no puedo hoy.* De igual forma el otro alumno agradecería con expresiones como: *¡Que pena! Gracias de todos modos.* Así las conversaciones son más reales y los alumnos aprenden a reaccionar ante estas situaciones y a usar otras fórmulas de agradecimiento.

7.5. Análisis de los métodos de enseñanza

Los resultados de la encuesta muestran que de los dos métodos de enseñanza ELE referidos en la pregunta , *Gente Joven* y *Caminos* (versión nueva) son de los métodos que más se usan. Como existe la posibilidad de que los profesores no estén familiarizados con los contenidos pragmáticos, se analizan a continuación los métodos anteriormente citados siguiendo los criterios de análisis y evaluación que propone Fernández (2005). Primeramente se realizará un análisis general de los métodos, concretamente de los manuales de texto, por ser los que se suelen emplear durante las clases para explicar la materia y realizar ejercicios. A continuación se presentará un análisis más exhaustivo sobre el enfoque pragmático de las funciones comunicativas: saludar, despedirse y agradecer. El análisis comprende los niveles A1 y A2 por dos razones: estos métodos corresponden a niveles iniciales de la lengua y en la encuesta los profesores han indicado que la mayoría de ellos imparten dichas funciones comunicativas dentro de estos niveles.

7.5.1. Análisis general del método *Caminos* (nueva versión)

El objetivo general es el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta (Sánchez y Háuptle 2005: 7) que incluye la léxica-gramatical, la auditiva y lectora, la discursiva, la intercultural y la estratégica. Sobre esta última solo se hace mención a la familiarización con técnicas adecuadas como por ejemplo la memorización.

Los autores han escogido un enfoque temático arguyendo que de esta forma se facilita una mejor retención de los contenidos de todo tipo.

Los destinatarios son tanto jóvenes como adultos aunque se menciona explícitamente que los temas han sido elegidos teniendo en cuenta un público adulto a partir de los 16 años.

Los manuales de *Caminos* están divididos en 12 unidades temáticas, cada una de ellas subdivididas en tres apartados a, b, c, los cuales incluyen un número de actividades comunicativas.

La ordenación es inductiva presentando textos escritos o auditivos a partir de los cuales los alumnos realizan actividades de todo tipo destinadas en última instancia a la comunicación oral. Se ofrecen ejercicios para el desarrollo de las cuatro destrezas.

El papel del neerlandés en los manuales es solamente como ayuda en el manual de nivel A1 traduciendo las instrucciones de los ejercicios. Los demás manuales están redactados en su totalidad en español exceptuando las explicaciones gramaticales al final del libro.

Los materiales didácticos que se emplean son auténticos, muchas fotos que aparecen en revistas o tomadas de la vida real en mayor medida en Caminos 1 que en 2 donde aparecen más dibujos. Los ejercicios auditivos imitan bastante el mundo real con sonidos de fondo que aumentan la percepción de realidad. Cada tres unidades hay una de repaso para revisar lo aprendido. Y una tabla con las actividades comunicativas que los alumnos pueden realizar.

El tipo de actividades que se ofrecen son de vacío de información como preguntar el camino cuando un solo estudiante tiene la información en un plano (Görissen et al 2005: 37); de práctica libre como por ejemplo abrir una tienda (Görissen et al: 69); de respuesta abierta y cerrada; de resolución de problemas como las actividades que se plantean en las unidades de repaso. En cuanto a las actividades interactivas estas no aparecen en los libros de texto pero si en la guía didáctica del profesor aunque de una forma muy general señalando páginasweb de interés.

No hay explicaciones sobre aspectos pragmáticos aunque si se incluyen ejercicios sobre turnos de habla según el tipo de conversación.

Los contenidos culturales están integrados en todo tipo de ejercicios. Así por ejemplo se pide a los estudiantes que lean un artículo sobre Perú y representen un diálogo en una agencia de viajes. (Görissen et al: 108).

También se ofrecen actividades dentro de un marco intercultural como por ejemplo completar un email que explica las costumbres gastronómicas en España (Görissen et al: 55).

En cuanto a los recursos didácticos para el profesor existe una guía con propuestas para presentar los temas, con explicaciones sobre como realizar las actividades en clase y propuestas para realizar tareas de una forma distinta.

7.5.1.1. Análisis específico del método *Caminos (nueva versión)* en cuanto a las funciones comunicativas: saludar, despedirse y agradecer

- Caminos 1 nivel A1

Las fórmulas de saludos más comunes aparecen en la introducción del manual, en un ejercicio auditivo y en un esquema. Estas son las expresiones que se usan y las que aparecerán a lo largo del manual: Hola, Adios, Hasta luego, Buenos días/tardes/noches.

De forma más extensa se abordan los saludos y como reaccionar ante ellos presentados en ejercicios auditivos con fotos que reflejan situaciones de las que los estudiantes pueden deducir la edad de los personajes, la situación formal e informal y los gestos. Junto a las fotos también están los diálogos representados, los cuales los alumnos tienen que rellenar con la información que falta (Görissen et al

2005: 20) y también ejercicios en los que tienen que reproducir los saludos (Görissen et al: 21) pero no las despedidas.

Los saludos aparecen en diversos diálogos en el manual, sin embargo ya no se abordan explícitamente. Los estudiantes pueden escucharlos en ejercicios auditivos casi siempre acompañados de las transcripciones parciales. Se escucha cómo se saluda en diferentes lugares como tiendas, bares, etc (Görissen et al: 49, 52). Normalmente son saludos conforme a la vida real, sin embargo hay saludos como el de un camarero a los clientes que los saluda diciendo *Hola ¿qué tal?* (Görissen et al: 57) algo no muy común. Lo lógico sería que dijera *Hola*, (en combinación con *Buenos días/tardes/noches*) *¿qué van a tomar?*; *¿qué les pongo?*. También aparecen los saludos en llamadas telefónicas formales e informales aunque no se abordan explícitamente.

En cuanto a los saludos en el lenguaje escrito están presentes en cartas como input para todo tipo de actividades sin haberse abordado previamente. Por una parte llama la atención que no hay apenas ejercicios en los que los estudiantes tengan que escribir un correo electrónico, por lo que en la mayoría de los casos los ejemplos que se dan, son más bien los del lenguaje formal escrito como *Queridos estudiantes*, *Cordiales saludos*. Las muestras de input escrito tienen como finalidad formular determinados actos comunicativos como describir el camino (Görissen et al: 41). También se piden actividades como completar un correo electrónico para aprender vocabulario (Görissen et al: 55), o responder a preguntas sobre el contenido (Görissen et al 2005:109). De esta forma los estudiantes aprenden los saludos y despedidas de una forma implícita.

En el manual no se incluyen diferentes formas de saludo según contextos formales o informales. Tampoco se especifica o se muestra con input formas de saludo en países Latinoamericanos. Y como manual de enseñanza media para nivel A1 se presentan cartas formales de un nivel lingüístico más alto aunque los temas si son interesantes para los estudiantes como por ejemplo los viajes, etc.

En cuanto a los agradecimientos en Caminos 1 no aparecen como función comunicativa ni en los objetivos ni en los resúmenes de las actividades que los alumnos saben realizar. No se explica en qué situaciones se agradece y si hay diferencias culturales con Holanda. Las expresiones que aparecen en este manual en el lenguaje oral son *Gracias* y *Muchas gracias*.

Los agradecimientos aparecen en ejercicios que tienen como finalidad el aprendizaje de otras funciones comunicativas como pedir información (Görissen et al: 36, 41); cuando se hace un ofrecimiento por ejemplo sí en el restaurante el camarero se informa de la necesidad de traer algo más, el cliente se lo agradece (Görissen et al: 52); cuando se expresa un deseo como *Que aproveche* (Görissen et al: 52). Y en contextos en los que la persona que atiende a un cliente le agradece su compra (Görissen et al: 49).

- Caminos 2 nivel A2

Los saludos en este manual forman parte de diálogos y en su mayoría son las mismas fórmulas que se empleaban en el manual para nivel A1. Los saludos y las despedidas aparecen en distintas situaciones por ejemplo en una invitación informal a través de un correo electrónico (Görissen et al 2006: 38) con expresiones de despedida como *Un abrazo*; en mensajes grabados en contestadores automáticos de amigos donde impera el saludo informal *Hola* y las despedidas como *Hasta el sábado*. También se formulan saludos formales por parte de una recepcionista en un hotel como *Buenos días/tardes, señores*. (Görissen et al: 46). Además hay saludos en ejercicios auditivos sobre llamadas telefónicas informales (Görissen et al: 10) y formales (Görissen et al: 11). Los alumnos pueden distinguir las formas formales en el lenguaje oral porque en ellas se emplean saludos como Buenos días/tardes y los interlocutores usan el pronombre personal usted.

El tipo de ejercicios diseñados para los diálogos mencionados anteriormente no están orientados a reflexionar sobre las formas de saludos sino para analizar enunciados de determinadas situaciones comunicativas o realizar ejercicios de completación de vocabulario o datos. De cualquier forma si el objetivo del input presentado para hacer ejercicios tienen casi siempre como actividad final reproducir diálogos semejantes, lo cual conlleva el que los alumnos también practiquen con las fórmulas de saludo presentadas. Estos ejercicios de reproducción suelen ser más abiertos (con menos pautas a seguir) que los del manual para nivel A1 así que en este sentido hay una progresión en cuanto a la dificultad de los ejercicios entre nivel A1 y A2.

Los saludos también están presentes en el lenguaje escrito mayormente en ejemplos de cartas formales como cartas de presentación con fórmulas de encabezamiento y clausura como *Estimados señores* y *les saluda atentamente* (Görissen et al: 59) e informales en caso de felicitaciones a familiares, como *Hola, queridos*; y despedida con la expresión *Un abrazo*. En las felicitaciones a vecinos se usa la fórmula Querido + nombre propio (Görissen et al: 75). Este tipo de ejemplos se emplean para que los alumnos confeccionen sus propias cartas o invitaciones siguiendo los modelos presentados.

Al igual que en el manual para nivel A1, no se exponen diferencias interculturales para estos saludos y despedidas orales o escritos.

En cuanto a los agradecimientos aparecen por primera vez en el contexto de una invitación. Se emplea como input de una invitación un mensaje en un teléfono móvil y los estudiantes han de reaccionar conforme a un esquema que explica por medio de expresiones como aceptar o rechazar una invitación (Görissen et al 2006: 39). Una de las reacciones para aceptar es agradeciendo la invitación mientras que las otras reacciones no incluyen agradecimientos salvo en un caso de rechazo en donde se exponen diversas fórmulas y una de ellas es: Gracias de todos modos. Prestandose así a malinterpretación ya

que esta fórmula no puede servir de rechazo sino de completación de un rechazo cuando se ha expuesto el rechazo y la causa por la que no se puede aceptar.

Otra de las funciones comunicativas que se explican en este contexto es agradecer cuando se recibe un regalo (Görissen et al: 43). Sin embargo la tarea a realizar por los alumnos es la audición de la conversación y subrayar las expresiones para felicitar. Con lo cual los agradecimientos se presentan de una forma indirecta como parte de la conversación pero no se presta atención a ellos, ni se les pide a los alumnos si ellos los formularían de otra forma. A continuación se presenta un esquema con tres fórmulas de agradecimiento con su correspondiente mitigación, sin explicación alguna de porque esta se produce: *Gracias, pero no era necesario; Gracia. ¿Pero por qué te has molestado?; Gracias, qué detalle.*

Más adelante en el método aparecen de nuevo los agradecimientos enmarcados dentro de tres funciones comunicativas diferentes (Görissen et al : 74): ofrecimientos, dar consejos y felicitaciones. La forma en que se exponen es a través de un ejercicio auditivo con diálogos muy escuetos. La información visual es escasa pues solo aparece la foto de una niña junto a una tarta de cumpleaños. No hay más información referente a las situaciones en las que se desarrollan estos diálogos. Escuchándolos se deduce por la entonación y las voces que se producen en contextos informales. Además los interlocutores usan el pronombre personal tú. La única actividad de reproducción de los alumnos solo exige que reaccionen por medio de una frase a situaciones de este tipo, en la mayoría solo para felicitar a alguien por lo que en ningún caso se reproducen agradecimientos y para el alumno no queda claro, ni lo especifica el manual en qué situaciones agradecer y cómo formular esos agradecimientos pues la única expresión que aparece es *gracias*. En la misma unidad los alumnos deben escribir tarjetas de invitación pero no se abordan los agradecimientos escritos.

7.5.2. Análisis general del método *Gente joven*

Este método está diseñado para las clases de español en la enseñanza secundaria para jóvenes entre 11 y 15 años. El objetivo general no se menciona en las descripciones internas de los métodos aunque se deduce que es el aprendizaje de la lengua meta hasta alcanzar el nivel señalado en cada libro según el MRE. Según los autores la metodología diseñada para el aprendizaje en *Gente Joven* es el enfoque por tareas. Todo el aprendizaje está dirigido a la realización de una tarea final (Mártinez Sallés 2004: 3). En el Cuaderno de ejercicios se han integrado una serie de actividades que cumplen con la exigencia de la propuesta didáctica del portfolio europeo de las lenguas (Martínez Sallés: 4). Los manuales están organizados en niveles que van desde el nivel A1 hasta el B1+. Los libros de texto están divididos en 6 unidades temáticas centradas en actos comunicativos principales como son: presentarse, hablar de la escuela de tus sueños, comprar en una tienda, elegir un regalo de cumpleaños, etc.; apartados de vocabulario y gramaticales. Cada tres unidades hay un unidad de repaso. Las diferentes unidades ofrecen ejercicios en las cuatro destrezas. Cada dos páginas se incluye un esquema de contenidos

gramaticales. Al final de cada unidad en la sección Dossier de clase se especifica la tarea a realizar. Además cada método contiene listas de vocabulario por unidad y una lista alfabética español-neerlandés. Cada tres unidades hay una de repaso de los contenidos.

Las instrucciones de los ejercicios están redactadas en español con excepción del método para nivel A1 que está redactado en español y neerlandés.

La orientación de los manuales es inductiva sobre todo la deducción de contenidos gramaticales y de vocabulario a partir de ejercicios auditivos. En cuanto a los contenidos culturales los hay acerca de España y Latinoamérica, e informaciones socioeconómicas. Se presentan además temas transversales para la discusión de temas sociales y éticos aunque en su mayoría aparecen en el manual de A2.

En cuanto a los contenidos pragmáticos no hay explicaciones explícitas sobre funciones comunicativas en los manuales, tampoco sobre implicaturas, cortesía en general, gestión de turnos, etc.

Aunque se ofrecen ejercicios para el desarrollo de todas las destrezas se le ha dado más protagonismo a la destreza oral y de escuchar. No aparecen casi diálogos escritos. Y los textos auditivos son grabaciones elaboradas, al igual que los textos escritos.

Las unidades contienen en su mayoría más dibujos que fotos, por lo que no se puede extraer mucha información acerca de la comunicación no verbal.

Las tareas finales se tienen que realizar en grupo. El resultado final se presenta en clase.

En casi todas las unidades se presenta algún ejercicio con un input en forma de una página web, sin embargo no se pide a los alumnos que accedan a internet para hacer ejercicios.

En cuanto al enfoque cultural, no hay una orientación contrastiva sí se presentan textos sobre contenidos culturales no asociados a la lengua tanto de España como Latinoamérica.

7.5.2.1. Análisis específico del método *Gente Joven* en cuanto a las funciones comunicativas: saludar, despedirse y agradecer

- Gente Joven A1

Los saludos y las despedidas están integrados en la Unidad 1 y se mencionan en la tabla de contenidos aunque estas funciones comunicativas aparecen en diversos ejercicios en el método.

En el apartado destinado a una explicación gramatical aparece un esquema de los saludos más comunes sin ninguna explicación. El esquema incluye estas formas de saludo : *Hola, Buenos días/tardes/noches*. Y despedidas: *Adios, Buen fin de semana, Hasta luego; Hasta mañana; Hasta el viernes*. De estas sólo ¡Hola! aparece como input escrito en algunos ejercicios y *Hasta luego* y *Adiós*

en ejercicios auditivos. Las fórmulas que aparecen en el libro de texto son casi en su totalidad *Hola* y *Adiós*. En los ejercicios auditivos con conversaciones en la radio aparecen además *Buenos días/tardes*. Sólo en un ejercicio auditivo en el contexto de una entrevista radiofónica se formula el saludo a una chica joven con: *Hola ¿qué tal?*

La expresión *Adiós a las vacaciones!* es el título del primer apartado de la Unidad 1 (Alonso y Sans 2009: 10) para presentar un ejercicio en el que los estudiantes vuelven a casa después de una excursión. Por tanto no se hace una presentación de formas de saludo ni despedida en la dentro de un contexto. Además se emplea la palabra *Adios* sin haberla introducido en un contexto despedidas. La palabra *Adios* aparece solo al final de la unidad en un ejercicio auditivo, en una conversación telefónica sobre un concurso en un programa de radio. Este tipo de input es de un nivel bastante avanzado para una Unidad 1 de nivel A1. Además los ejercicios que se usan como input en los que aparecen saludos y despedidas no tienen como fin que los estudiantes aprendan a saludar o despedirse.

Otro ejercicio se titula: *¡Nos vemos en el chat!* (Alonso y Sans: 14). No se explica en el método la expresión para despedirse *¡Nos vemos!*. Aunque en la lista de vocabulario por unidad si ha sido traducida esta expresión. Después de leerlo los estudiantes tienen que escribir un chat.

Los saludos y despedidas aparecen en diversas formas de input. Estas funciones comunicativas aparecen en su mayoría en diálogos radiofónicos que forman parte de entrevistas o concursos. Otra variante audio son las conversaciones telefónicas. También hay fórmulas de saludos y despedidas en ejercicios que presentan como input emails, chats y canciones.

Lo llamativo es que apenas aparecen conversaciones auditivas o plasmadas en el texto en contextos funcionales del mundo real como saludar en tiendas, en la escuela, a los amigos o familiares. Solo aparece una conversación en una cafetería como muestra para aprender a formular un pedido en un bar y para pagar la cuenta.

En cuanto a la efectividad didáctica de los ejercicios es discutible ya que no se puede esperar de los alumnos que aprendan a saludarse y despedirse, si ya en el input presentado no se aplica o no se ajusta a expresiones del español. Algunos ejemplos son el hecho de tener que escribir un texto como en un chat en donde acabas de conocer a otro alumno y comienza la conversación sin saludarse: *¿Cómo te llamas?* (Alonso y Sans: 14). Las presentaciones son otro ejemplo, los alumnos tienen que presentarse en una página web, sin embargo en el input que se ha presentado con fotos hay un ejemplo de un alumno que escribe: *Aquí Roberto* (Alonso y Sans: 38). O en una conversación telefónica un oyente llama y saluda: *Hola, Hola*, lo cual podría resultar descortés ya que el entrevistador podría pensar que se toma la entrevista a broma o que no tiene mucho interés por participar en ella (Alonso y Sans: 35).

No existe referencia alguna a los saludos y despedidas telefónicas. Sin embargo aparecen como input frases sueltas en una canción como por ejemplo: *Hola, diga, quién es*. Esta no es la forma habitual de

saludar a la hora de recibir una llamada telefónica (Alonso y Sans: 16). Y llamadas telefónicas en las que se suprime la forma *Dígame* y comienza a hablar el que llama.

Tampoco se explica en las diferentes unidades, las formulas para saludar y despedirse en correos electrónicos, chats o textos en páginasweb en donde gente joven se presenta. Probablemente porque el método está enfocado al lenguaje oral informal. Así en un ejercicio destinado a que los jóvenes se presenten en una páginaweb lo hacen saludando con *Hola* y despidiéndose con *Chau*, *Besos* o ninguna fórmula de despedida (Alonso y Sans: 38). Y *Chau* es propio del lenguaje oral aunque en España se pronuncia *Chao*. Por otra parte *Besos* se emplea en la correspondencia escrita informal con amigos o familiares no con desconocidos.

La fórmula *Hola, Hola* aparece también en un ejercicio dirigido a que los alumnos aprendan a escribir correos electrónicos (Neus y Sans: 66)

El input de entrevistas radiofónicas muestra ejemplos de como saludar al entrevistado:

¡Hola , gracias por venir! Sin más introducción. Además sólo se presesnta un fragmento de la entrevista, con lo cual no se puede escuchar como se despedirían (Alonso y Sans: 43). Lo mismo ocurre cuando se muestran entrevistas en forma escrita en las que no aparecen saludos y después los alumnos tienen que preparar una entrevista similar (Neus y Sans: 61)

En la unidad 5 hay entrevistas a jóvenes y se suprimen las fórmulas de saudo. A continuación en un ejercicio auditivo si aparece el saludo en una entrevista: *Hola Emi, ¿qué tal?* ,a lo que ella responde: *Muy bien, gracias*. Después los alumnos tienen que preparar una entrevista similar.

En cuanto a la traducción que se hace de las distintas expresiones para saludar y despedirse. En la lista de vocabulario aparece *Hola* como *Allo*; *Adiós* traducido solamente como *Tot ziens*, y *hasta luego*= *tot straks*, *tot ziens*. Lo cual requerirá de una explicación extra del profesor para que quede claro a los alumnos qué fórmulas emplear, en que situaciones y cuál es su equivalencia con el holandés.

No aparece en el método ninguna explicación intercultural ni la posibilidad de que existan diferentes formas de saludo dependiendo de los países de habla Latinoamericana. Tampoco se hace mención a las diferentes formas de saludo más o menos informales dependiendo del interlocutor. No hay explicación acerca de como afectan los horarios al saludo.

Aunque los saludos se muestran como input en diferentes ejercicios, no hay actividades de reproducción para practicarlos sino que la mayoría de las actividades van dirigidas a responder preguntas sobre los contenidos expuestos.

- Gente joven 2 Nivel A2

Este método está estructurado de la misma forma que el anterior. Sin embargo las instrucciones de los ejercicios están en español. Al principio de cada unidad se enumeran los objetivos expresados en actividades que los estudiantes aprenden a realizar como por ejemplo, expresar opiniones. Lamentablemente en la unidad misma no vuelven a aparecer esos objetivos, por lo que no está claro que finalidad tienen los ejercicios. A veces revisando el contenido de las explicaciones gramaticales se puede deducir el objetivo de algunos ejercicios, sin embargo no aparecen los objetivos en el mismo orden que al principio de cada capítulo.

El tema de los agradecimientos no aparece en ninguna unidad del método, si como función comunicativa en algunos diálogos con la expresión “*gracias*” en tres contextos diferentes. Dos de ellos para agradecer una bienvenida (Alonso et al. 2009: 24), otro para agradecer a los radiooyentes por sus llamadas “*gracias por vuestra colaboración*” (Alonso et al.: 77) y el último un ejemplo discutible pues se formula la pregunta *¿Habéis perdido algo?* en un contexto en el que unos niños están en la calle observando a los nuevos vecinos. Ante esta pregunta los niños contestan: *No, gracias*. (Alonso et al.: 10). Lo cual está fuera de contexto y tampoco es deducible a través de los dibujos del comic. En ninguna de estos diálogos se pide a los estudiantes que analicen por qué se producen agradecimientos y como hay que realizarlos dependiendo del contexto. Las actividades unidas a estos diálogos tienen como finalidad ejercicios de lectura, en los ejercicios auditivos se trata de responder a preguntas sobre el contenido de los diálogos.

En el método se incluye como una de las funciones comunicativas el dar consejos. Sin embargo se presentan dos actividades destinadas a pedir consejos, una de ellas auditiva. Una doctora especializada en mascotas da consejos a los radiooyentes y en ningún momento se producen agradecimientos. Primeramente se introduce la expresión “Yo creo que...” para dar un consejo y a continuación el ejercicio auditivo solo sirve para responder a una serie de preguntas (Alonso et al.: 77).

En cuanto a los saludos en muchos de los ejercicios auditivos que suelen ser entrevistas radiofónicas, no se saluda a los radiooyentes salvo en contadas excepciones y casi nunca al entrevistado por parte del locutor, ni viceversa. Tampoco hay despedidas (Alonso et al.: 14, 26). Una excepción es una entrevista a una escritora a la que se saluda con *Hola* y su nombre de pila, y se pasa directamente a hacerle preguntas sobre sus libros. Así que el método no hace distinción entre formas de saludo en entrevistas a jóvenes y adultos, mayor o menor posición social, etc. Y las entrevistas solo sirven como input de un contenido específico de información que los estudiantes necesitan para responder a preguntas o completar tablas de información. En algunos casos son meramente ejercicios auditivos sin ningún objetivo más que escuchar.

Tampoco se menciona en el método el saludo que se usa de pasada cuando el interlocutor no tienen tiempo de detenerse: ¡Adios, hasta luego! y la respuesta a este saludo. Sin embargo aparece en el diálogo en la viñeta de un comic (Alonso et al.: 79)

En cuanto a las actividades diseñadas para la destreza escrita no existe ningún apartado en donde se aborda el tema de los saludos y despedidas en correspondencia formal o informal. Destaca un sólo ejemplo de correo electrónico como input para que los estudiantes aprendan las formas del pretérito imperfecto. La forma de saludo que aparece es propia del lenguaje coloquial ¡*Hola, guapa!* Este saludo no es común entre dos amigos, si entre chico y una chica cuando éste se dirige a ella en el lenguaje oral o en determinadas ocasiones cuando un adulto saluda a una niña. La expresión *Besitos* sustituye a las fórmulas de despedida. (Alonso et al.: 34)

De la misma forma es llamativo el ejemplo de una carta al director de un diario sin saludo ni despedida (Alonso et al.: 43).

Concluyendo sería más adecuado para los saludos hacer una distinción entre lenguaje oral coloquial y lenguaje escrito formal o informal. Además para usar muestras de input real o cuasi real deberían incluirse los saludos y despedidas en todo tipo de entrevistas, conversaciones y correos electrónicos.

8. CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados de la encuesta, la observación de la clase y el análisis de los métodos se pone de manifiesto, que los profesores consideran importante empezar cuanto antes con el enfoque pragmático en las clases de ELE. Aunque la encuesta revela que los contenidos en los métodos de enseñanza no siempre contribuyen a ello, por lo que ellos aplican otros recursos como son la aplicación de apps en clase, videos en Youtube, ipad y películas. ¿Cabría preguntarse de que forma usan estos recursos para un enfoque pragmático y cuáles son los recursos que se prestan mejor para ello?

El método Caminos nueva versión aunque no está elaborado específicamente para el alumnado de enseñanza media incluye apartados con información cultural, diferentes contextos y expresiones indicando de una forma práctica qué función comunicativa se quiere abordar. En cuanto a los ejercicios de ambos métodos suelen servir solo para reforzar contenidos gramaticales, estimular el aprendizaje de vocabulario (dentro de un contexto) y la posibilidad de realizar diálogos más o menos según el modelo presentado. Algunos de los diálogos en Caminos pueden servir como input para un enfoque pragmático, y los resultados de la encuesta demuestran que esta forma de aprendizaje es la más explotada, sin embargo será la tarea del profesor buscar material audiovisual u otros medios que sirvan como input tanto para la realización de ejercicios en clase, como para las explicaciones acerca de aspectos pragmáticos. Según la encuesta algunos de estos aspectos apenas si se abordan en clase, al igual que la comunicación no verbal. A este respecto la observación de una clase, ha puesto de

manifiesto no sólo la práctica de diálogos sino la importancia de las explicaciones metapragmáticas del profesor antes de realizar esos diálogos ya que ofrecen una visión más amplia que la de los manuales. Por otra parte ayudan al alumnado a ser más consciente de las diferencias lingüísticas y semánticas, en un determinado contexto, entre la lengua nativa y la lengua meta, cuando realizan una función comunicativa determinada.

En cuanto a la evaluación de estas funciones comunicativas desde un enfoque pragmático, la encuesta vuelve a reflejar que son los exámenes orales en forma de diálogos y juegos de rol las formas didácticas que se emplean para evaluar. La práctica de diálogos en clase es un buen ejercicio siempre y cuando el profesor dé feedback desde un enfoque pragmáticos que incluya todo tipo de aspectos desde el gramatical, vocabulario, situación, etc y las actividades orales favorezcan la conversación espontánea. Si no lo hacen son meras reproducciones de los diálogos en los manuales. Durante los exámenes orales el interlocutor será probablemente el profesor, por tanto no habrá variedad de interlocutores, reduciendo así las posibilidades de variación lingüística y situaciones comunicativas nuevas. Así que para la aplicación de un enfoque pragmático, los profesores deberían plantearse si existen más recursos didácticos o que pueden elaborar ellos mismos para practicar y evaluar, no solamente las funciones comunicativas objeto de estudio sino todas ellas.

Por todo ello a la pregunta, en qué medida los profesores de enseñanza media aplican un enfoque pragmático en sus clases, se puede concluir que existe una tendencia al alza, aunque en un futuro habrá que prestar más atención a otros aspectos dentro de la pragmática como son los aspectos socioculturales, interculturales y la comunicación no verbal. Por último no deben olvidarse los aspectos gramaticales y semánticos, siempre y cuando se presenten bajo diferentes contextos comunicativos. Así se propiciará a partir la espontaneidad y creatividad comunicativa del alumnado.

En cuanto a la elección de los métodos de enseñanza, los más modernos no son siempre los más prácticos en cuanto al enfoque pragmático. Además el hecho de restringir temas, vocabulario y contexto para un alumnado de enseñanza media, no significa que no se puedan diseñar materiales didácticos que fomente el desarrollo del componente pragmático de la lengua. En este sentido los profesores demandan la inclusión en los manuales para el profesorado, de explicaciones o ideas que potencien aspectos pragmáticos de la lengua aplicables a las actividades ofrecidas al alumnado. Algunos manuales ya las incluyen, no así para el material audiovisual.

Este estudio constituye solo una aproximación al tema del enfoque pragmático por parte de los profesores de ELE en la enseñanza media en Holanda. Estudios futuros podrían establecer comparaciones entre los enfoques pragmáticos del profesorado según sea nativo o no. Plantearse si existen diferencias en el enfoque pragmático dependiendo del nivel de aprendizaje. Por último también sería interesante conocer hasta que punto son prácticas las aplicaciones de apps, ipads, y herramientas online en el desarrollo de la competencia pragmática en las clases de ELE.



7.

Aan welke aspecten besteedt u in de les aandacht bij het behandelen van de communicatieve handeling 'bedanken'?

	Niet				Veel	Onbekend
Grammaticaal aspect	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
Semantisch aspect	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
Verskillende taaluitdrukkingen voor dezelfde taalhandeling	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
Verskillende contexten	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
Sociocultureel aspect	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
Intercultureel aspect	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
Non-verbale communicatie	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				



8.

U behandelt de onderwerpen 'begroeten' en 'afscheid nemen'. In welke mate besteedt u dan aandacht aan de volgende uitdrukkingen?

	Niet				Veel
iHola!(¿Qué tal?;¿Cómo estás?)	<input type="radio"/>				
iBuenos días, tardes, noches!	<input type="radio"/>				
iAdiós!	<input type="radio"/>				
iHasta luego!	<input type="radio"/>				
iHasta la próxima!	<input type="radio"/>				
iHasta otra!	<input type="radio"/>				
iHasta la vista!	<input type="radio"/>				
iChao!	<input type="radio"/>				
iNos vemos!	<input type="radio"/>				



9.

In welke context biedt u de taalhandelingen 'begroeten' en 'afscheid nemen' aan? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- Informele contexten
- Formele contexten



10.

Welke van deze taaluitdrukkingen behandelt u in uw lessen voor 'bedanken'? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- ¡Gracias!
- ¡Muchas/Muchísimas gracias!
- ¡Te/Se lo agradezco!
- ¡Gracias por...!



11.

Binnen welke context legt u de handeling van 'bedanken' uit? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- Bij uitnodiging
- Bij het krijgen van een cadeau
- Bij het krijgen van hulp
- Bij het ontvangen van informatie
- Bij het ontvangen van een wens
- Bij het krijgen van een compliment
- Bij het krijgen van een advies
- Als je gefeliciteerd wordt
- Bij het terug bedanken



12.

Legt u de interculturele verschillen uit tussen Nederland en Spaansprekende landen bij de behandeling van 'bedanken'?

- Ja
- Nee



13.

In welke mate gebruikt u deze leermiddelen als input voor het uitleggen van de genoemde communicatieve handelingen vanuit een pragmatisch perspectief?

	Niet					Veel	Pragmatisch perspectief onbekend
Dialogen in de leer methode	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
Audiovisuele middelen	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
Uw eigen input als docent	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					



14.

In welke mate gebruikt u deze leermiddelen om de studenten te laten oefenen met de communicatieve handelingen 'begroeten', 'afscheid nemen' en 'bedanken' vanuit een pragmatisch perspectief?

	Niet					Veel	Pragmatisch perspectief onbekend
Invuloefeningen	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
Rollenspelen	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
Taaldorp	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
Videocommunicatie met andere scholen	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
Virtuele werelden	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
Wiki's	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
Voicethread	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
Anders	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					
Pragmatisch perspectief onbekend	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>					



15.

In het geval dat uw de optie 'anders' heeft gekozen kunt u aangeven welke leermiddelen?



16.

In welke mate maakt u gebruik van audiovisuele media voor een pragmatische uitleg van de communicatieve handelingen 'begroeten', 'afscheid nemen' en 'bedanken'?

	Niet					Veel					Pragmatische uitleg onbekend
Films	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>									
Tv-series	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>									
Youtube filmpjes	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>									
Youtube documentaires	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>									
Videos van methode	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>									
Luisteroefeningen van methode	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>									



17.

Welke lesmethode gebruikt u? *

- Caminos(oude editie)
- Caminos(nieuwe editie)
- Gente joven(oude editie)
- Gente joven(nieuwe editie)
- Aula joven(oude editie)
- Aula joven(nieuwe editie)
- Anders:



18.

In het geval dat u een andere lesmethode gebruikt, kunt u aangeven welke? *



19.

In de door uw gebruikte methode wordt aandacht besteed aan de pragmatische uitleg van de communicatieve handelingen 'begroeten', 'afscheid nemen' en 'bedanken'?

- Onvoldoende
- Voldoende
- Ruim voldoende
- Veel
- Onbekend



20.

Vanaf welk niveau dient volgens u de pragmatiek in het lesprogramma een rol te spelen? *

- A1
- A2
- B1
- B2



21.

Worden in de door uw gebruikte methode de hieronder genoemde communicatieve handelingen in verschillende contexten aangeboden?

	Niet				Ja
Begroeten	<input type="radio"/>				
Afscheid nemen	<input type="radio"/>				
Bedanken	<input type="radio"/>				



22.

Wordt in de door uw gebruikte methode aanvullende culturele informatie gegeven over de hieronder genoemde communicatieve handelingen?

	Niet				Ja
Begroeten	<input type="radio"/>				
Afscheid nemen	<input type="radio"/>				
Bedanken	<input type="radio"/>				



23.

In hoeverre bent u het eens met de volgende stelling?

	Oneens			Helemaal eens	Onbekende term
"Ik vind een pragmatische uitleg van de genoemde communicatieve handelingen noodzakelijk".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>



24.

Worden in de door uw gebruikte methode audiovisuele middelen aangeboden die bruikbaar zijn voor pragmatische uitleg? *

- Begroeten
- Afscheid nemen
- Bedanken
- Onbekend



25.

In welke mate spreekt u Spaans bij deze handelingen in uw les?

	Nooit				Altijd
Begroeten	<input type="radio"/>				

Afscheid nemen	<input type="radio"/>				
Bedanken	<input type="radio"/>				



26.

Met welk soort activiteiten toetst u de communicatieve functies 'begroeten' en 'afscheid nemen' vanuit een pragmatisch perspectief?



27.

Met welk soort activiteiten toetst u de communicatieve functie 'bedanken' vanuit een pragmatisch perspectief?



Verzenden

Pagina: 3

Hartelijk dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

M.D. Meessen-Guillén

(c) Joan van Rixtel

Bibliografía:

- Alonso, E. y Sans, N. (2009). *Gente Joven 1. Spaans voor het voorgezet onderwijs*. Tekstboek. Print.
- Alonso et al. (2009). *Gente Joven 2. Spaans voor het voorgezet onderwijs*. Tekstboek. Difusión S.L. Barcelona. Print.
- Álvarez, A. I. (2005) *Hablar en español*. Ediciones Nobel S. A. Oviedo. Web. 16-6-2014
- Areiza Londoño, R y García Valencia A. D. *¿Qué significa saludar?* Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira en Colombia. Número 33. (2004). Web. 29-5-2014
- Bradimonte, G. (2005). *Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos*. ASELE. Actas (XVI). Print.
- Brasdefer, F. and Koike, D.A. (2012). *Pragmatic variation in First and Second Language Contexts: Methodological Issues*. John Benjamins B.V.
- Bravo, D. y Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona. Ariel Lingüística. Print.
- Brown, P. And Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press. Print.
- Caballero Díaz, C. *La evaluación de la competencia sociocultural de la cortesía/ XVIII Congreso Internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Centro Virtual Cervantes. Web. 17-6-2014
- Cenoz Iragui, J. (2004) *El concepto de competencia comunicativa. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo (eds.) Madrid: S.A. Sgel. 449-465. Print.
- Cestero Mancera, A. (2000) *El intercambio de turnos de habla en la conversación*. (Análisis Sociolingüístico.) Universidad de Alcalá. Print.
- Collantes Cortina, F. (2012). *El tratamiento del error en clase de ELE. ¿Cómo debemos actuar?*. Fundación Fidescu y Universidad Pontificia de Salamanca. Web. 17-6-2014.
- Compernelle, (2014) *Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics*. Web 17-6-2014
- Corpas, J. *La utilización del vídeo en el aula de E/LE. El componente cultural*. Centro Virtual Cervantes. ASELE. Actas XI. 785-791. Web 17-6-2014
- Chao et al (2011). *Students' perceptions of Wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language*. Print.
- Dam, E. *Realce del input oral por medio del video*. Actas ESELE. Web. 12-5-2014
- Ellis, Road. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Auckland. Web 12-5-2014

- Escandell, V. Aportaciones de la pragmática. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo (eds.) Madrid: S.A. Sgel. 179-198. Print
- Escandell, V. *Introducción a la pragmática*. (2007). Barcelona. Editorial, Ariel. S.A. Print.
- Escandell (1995). *Cortesía, Fórmulas Convencionales y Estratégicas Indirectas*. Revista Español de Linguística, 25,1, págs. 31-66. Web. 12-5-2014
- Félix-Brasdefer, J.C. (2004) La mitigación en el discurso oral de mexicanos y aprendices de español como lengua extranjera. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Diana Bravo y Antonio Briz (eds). Barcelona: Ariel. 285-299. Print.
- Fernández López. (2004). *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo (eds.) Madrid: S.A. Sgel. 715-733. Print.
- García Mata, J. (2005). *Transferibilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua (E/SL) a niños inmigrantes*. ASELE. Actas (XVI) . Web 29-5-2014
- García Wiedemann E. J. y Moya Corral, J. (1994). *Las fórmulas de saludo en ELE*. ASELE, Actas (IV). Web. 28-5-2014
- Görissen et al. (2005). *Caminos nieuw 1*. Amsterdam/Antwerpen. Intertaal. Print.
- Görissen et al. (2006). *Caminos nieuw 2*. Amsterdam/Antwerpen. Intertaal. Print.
- Gutiérrez Ordóñez. (2004). La subcompetencia pragmática. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo (eds.) Madrid: S.A. Sgel. 533-549. Print.
- Haverkate, H. (1994). La cortesía verbal. Madrid. Editorial Gredos, S.A. Print.
- Jauregi et al (2010). *Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: dos estudios piloto*. Marco ele. Revista de didáctica español como lengua extranjera. nº 11. Print.
- Kasper, G and Kenneth R. Rose. (2002). Language Learning. A journal of Research in Language studies. *Pragmatic Development in a Second Language*. Michigan. Blackwell Publishing. Print.
- Levy, M. (2007). *Culture, Culture Learning and new technologies: towards a pedagogical framework*. Griffith University. Volume 11. Number 2 pp. 104-127. Print.
- Mackey, A. (1999). *Input, interaction and second language development*. Web. 12-5-2014

- Martínez Sallés (2004). *Gente Joven*. Curso de español para jóvenes. Libro del profesor. Barcelona. Difusión S.L. Print.
 - Martínez Sallés, M. y Sans, N. (2009). *Gente Joven 4*. Curso de español para Jóvenes. Difusión S.L. Barcelona. Print.
 - Melero Abadía, P. *De los programas nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo (eds.) Madrid: S.A. Sgel. 689-714. Print.
 - Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo (eds.) Madrid: S.A. Sgel. 511-530. Print.
 - Pérez Cordón, C. (2008). *Un sencillo acercamiento a la pragmática*. redELE. N°. 14. Web. 29-5-2014. Web 12-5-2014
 - Reyes, G. (2009). *El abecé de la pragmática*. Cuadernos de lengua española. 23. Madrid. Arco Libros, S.L. Print.
 - Ruhstaller, S. & et al. (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Web. 12-5-2014.
 - Taguchi Naoko. (2012). Context, Individual Differences and Pragmatic Competence Web. 12-5-2014
 - Romero Betancourt, M.V. (2010). *Adquisición de pragmática en segunda lengua: un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática*. Máster thesis. Indiana University. Web. 20-5-2014
 - Rose, K.R. (2005). *On the effects of instruction in second language pragmatics*. Web 20-5-2014
 - Sánchez Benito, J. y Häuptle-Barceló, M.(2005). *Caminos nieuw 1*. Handleiding. Amsterdam/Antwerpen. Intertaal. Print.
 - Searle, J. R. (1980). *Actos de habla*. Ensayo de filosofía del lenguaje. Ediciones Cátedra, S. A. Madrid. Print.
 - Steven R. y Gabriele K. (2013). *Assessing Second Language Pragmatics*. Web. 12-5-2014
 - Valdés Villanueva, L. (1991). *La búsqueda del significado*. Editorial Tecnos, S. A. Web. 12-5-2014
- Websites:
- Marco de Referencia Europeo. Centro Virtual Cervantes. 2002
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf