



Universidad de Valladolid

**Máster en Español como Lengua Extranjera:
Enseñanza e Investigación**

Facultad de Filosofía y Letras

**"La enseñanza de la competencia pragmática
en estudiantes angloparlantes de ELE"**

Alumna: Andrea Cano de Gardoqui Díez

Tutora: Silvia Hurtado González

Curso: 2020/2021

Contenido

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Introducción | 1 |
| 2 | Marco teórico | 3 |
| 2.1 | La competencia pragmática | 3 |
| 2.1.1 | La transferencia pragmática | 4 |
| 2.2 | Sobre el aprendizaje y la enseñanza de la competencia pragmática | 7 |
| 2.2.1 | La pragmática como disciplina en el aula de ELE | 9 |
| 2.2.2 | Algunas propuestas para el desarrollo de la competencia pragmática en el aula de ELE 10 | |
| 2.3 | El fenómeno de la cortesía verbal | 12 |
| 2.3.1 | Presuposiciones culturales | 13 |
| 2.3.2 | Presuposiciones conversacionales | 14 |
| 3 | Estado de la cuestión | 15 |
| 4 | Metodología | 19 |
| 4.1 | La unidad didáctica en la enseñanza del español | 20 |
| 4.2 | Perspectiva a adoptar para la enseñanza de la cortesía verbal en el aula de ELE | 23 |
| 5 | Una unidad didáctica dirigida a estudiantes de ELE angloparlantes para la enseñanza de la competencia pragmática - La cortesía verbal española peninsular | 25 |
| 5.1 | Fase de contextualización | 26 |
| 5.2 | Fase de conceptualización | 31 |
| 5.2.1 | Uso del condicional | 31 |
| 5.2.2 | Uso del imperativo | 34 |
| 5.2.3 | Uso de los pronombres personal sujeto tú/usted | 37 |
| 5.3 | Fase de afianzamiento | 41 |
| 6 | Conclusiones | 43 |

Resumen

El propósito de este trabajo se centra en el diseño de una unidad didáctica destinada a trabajar la competencia pragmática en el alumnado angloparlante y estudiante de español como segunda lengua o lengua extranjera que, además, sea partícipe en algún programa de movilidad como, por ejemplo, el programa ERASMUS. Por norma general, los aprendientes de español presentan ciertas carencias en cuanto al desarrollo de la competencia pragmática, lo que les impide mejorar sus habilidades comunicativas y sociales en la lengua meta. Dado que el concepto de competencia pragmática es muy extenso, este trabajo se centra en la enseñanza de la cortesía verbal española dejando a un lado los actos de habla, aunque la relación entre ambos esté muy ligada. A corto plazo, los ejercicios planteados en esta unidad pretenden que el estudiante de español adquiera confianza en el uso de la cortesía verbal en situaciones reales de la lengua. Asimismo, se persigue la concienciación a largo plazo sobre la función de la cortesía en la lengua y cultura española.

Palabras clave: competencia pragmática, cortesía verbal, español como lengua extranjera, unidad didáctica, angloparlante.

Abstract

The purpose of this work focuses on the design of a didactic unit aimed at working on the pragmatic competence in English-speaking students and students of Spanish as a second or foreign language who also participate in a mobility program such as the ERASMUS programme. Generally, Spanish learners present certain deficiencies in the development of pragmatic competence, which prevents them from improving their communication and social skills in the target language. Since the concept of pragmatic competence is quite extensive, this work focuses on the teaching of Spanish verbal courtesy, leaving aside speech acts, although the relationship between the two is closely linked. In the short term, the exercises proposed in this unit are intended to give the student of Spanish confidence in the use of verbal courtesy in real situations of the language. Likewise, the long-term awareness about the role of courtesy in the Spanish language and culture is pursued.

Key words: pragmatic competence, verbal courtesy, Spanish as a foreign language, didactic unit, English speaker.

1 Introducción

Actualmente existe a nivel global un gran número de estudiantes de español como segunda lengua o lengua extranjera que, tras haber usado dicha lengua en su contexto real (país o países donde se habla español), se han sentido frustrados y han pensado que todos sus años de aprendizaje fueron en vano, pues, a sus ojos, no son hablantes competentes y no sienten que interactúen de la misma forma que los nativos. Normalmente se cree que esto es debido a las competencias lingüísticas no adquiridas, pero, sin embargo, suele ser un problema relativo a la competencia pragmática. Se dice que los alumnos que están aprendiendo una lengua diferente a la suya materna recurren inconscientemente a la vieja estrategia de pensar y utilizar las mismas estructuras de su primera lengua (Yates, 2010), acarreado consigo un gran número de errores sociopragmáticos que pueden tener consecuencias nefastas. Sin embargo, supondría una gran ayuda si el estudiante mejorara sus habilidades pragmáticas en la lengua meta. El presente trabajo surge a partir de dicha necesidad: el deber de trabajar la competencia pragmática en el aula de lengua española favoreciendo así un desarrollo pragmlingüístico eficiente del alumno de español.

En la década de los 80 del siglo XX, autores como J. Thomas (1983) ya empezaron a cuestionarse la necesidad de enseñar la pragmática en la clase de lenguas extranjeras, prestando especial atención al alumnado integrado en programas de movilidad como es el caso, por ejemplo, de los estudiantes ERASMUS. Teniendo esto muy presente, este trabajo va concretamente dirigido a aquellos alumnos angloparlantes que estén a las puertas de realizar un ERASMUS o cualquier otro tipo de programa de movilidad que les brinde la oportunidad de vivir en situación de inmersión cultural, pues son los que antes se verán expuestos a interactuar con nativos. Queremos añadir, no obstante, que tal y como defiende Galindo Merino (2006), el cometido principal de aprender una segunda lengua o lengua extranjera y por tanto de este trabajo de fin de máster, no es conseguir que el aprendiz se comporte como un nativo (aunque ese sea su deseo), sino que sea consciente de los efectos comunicativos y sociales de ciertos usos lingüísticos y comportamientos asociados a una cultura.

Seguidamente, pasamos a hablar del tema central que nos ocupa, que no es otro que el de la competencia pragmática. Comprendidos dentro de ésta, hay dos aspectos de gran importancia relacionados con el deber del docente de lenguas extranjeras: los actos de habla y la cortesía. Dado que se trata de dos conceptos bastante amplios y de difícil delimitación, este trabajo se centra fundamentalmente en el tema de la cortesía verbal en español. Es importante

indicar, sin embargo, que en ocasiones, la cortesía verbal aparece solapada con la realización de los diferentes actos de habla pues estos son la unidad mínima de comunicación lingüística (Searle, 1969), esto es, cada acción que realiza el ser humano (dar una orden, hacer una petición, hacer una promesa... etcétera) puede contener algún marcador de cortesía o no.

En conclusión, el objetivo del presente trabajo, puesto de manifiesto en su título: "La enseñanza de la competencia pragmática en estudiantes angloparlantes de ELE", es la creación de una unidad didáctica, dirigida al estudiante angloparlante de ELE con un nivel intermedio B1, de acuerdo con *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (de ahora en adelante, MCERL) que le permita concienciarse sobre el funcionamiento de la cortesía verbal en la cultura española peninsular. Hemos tomado en consideración que el MCERL sitúa el nivel B1 como el recomendable para comenzar con la habituación del estudiante a las convenciones de cortesía y el B2 como el conveniente para su consolidación. Teniendo en cuenta esto, y dado que a los estudiantes de intercambio, grupo destinatario de nuestra unidad, se les aconseja contar con un nivel mínimo de competencia B1 al trasladarse al país meta (Departamento de Relaciones Internacionales, Universidad de Valladolid) queda establecida una adecuación prácticamente perfecta. Creemos que esta unidad les servirá como un paso preparatorio previo ante las futuras situaciones reales de interacción en español favoreciéndoles a largo plazo desarrollar una sensibilidad intercultural que les permita extrapolar su conocimiento sobre la cortesía verbal inglesa a otras situaciones de interacción de la sociedad española.

El presente trabajo se encuentra estructurado en cuatro apartados más la bibliografía. En la primera parte o marco teórico, se aborda la mayor parte de la temática relacionada con la competencia pragmática en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, es decir, se definen qué son los conceptos de competencia pragmática, de transferencia lingüística y de cortesía verbal para, posteriormente, mostrarle al lector qué peso real tiene la competencia pragmática en la enseñanza del español. La segunda parte o estado de la cuestión ofrece una breve revisión de la investigación en torno a la adquisición de la competencia pragmática de manera generalizada en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, pero también de manera más precisa en la enseñanza del español. Tras ello, se desarrolla la metodología, donde se habla del proceso seguido para diseñar la unidad didáctica y alcanzar con ello el objetivo planteado en la introducción. En este apartado metodológico, se tratan los diferentes enfoques didácticos al enseñar competencia pragmática en el aula de segundas lenguas, así como las fases que puede tener una unidad didáctica. Todo ello servirá para esclarecer al lector por qué nuestra didáctica se aborda de esa manera y no de otra. Después de esta investigación

bibliográfica, se propone una secuencia o unidad didáctica que tiene como propósito desarrollar la competencia pragmática, concretamente, nos ocupamos del correcto uso de la cortesía verbal en el alumno angloparlante estudiante de ELE de inmersión cultural en un programa de movilidad. Para finalizar, se exponen las conclusiones, destinadas a aportar una visión general y una crítica constructiva y personal de todo el trabajo, tratando de proponer posibles mejoras en futuras aplicaciones e investigaciones.

2 Marco teórico

A lo largo de este capítulo se abordan los términos necesarios para la elaboración de la base teórica de este trabajo. El marco teórico se encuentra dividido en tres apartados; en primer lugar, a modo de introducción, se desarrolla el tema de la competencia pragmática y, dentro de este, se le dedica un subapartado a la transferencia lingüística. En el segundo apartado, se analizan las diversas implicaciones que posee la competencia pragmática en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas de manera generalizada para, posteriormente, centrar la atención en la presencia real de dicha competencia en el aula de español y en algunas propuestas para desarrollarla. Para terminar, se expone el fenómeno de la cortesía verbal, tema central sobre el que gira todo el trabajo.

2.1 La competencia pragmática

El estudio de una lengua extranjera se basó básicamente durante años en el aprendizaje de su gramática y su vocabulario. Tras adoptarse el enfoque comunicativo hace tres o cuatro décadas, esto evolucionó y se le empezó a dar mayor importancia al hecho de que los estudiantes consiguieran adquirir unas habilidades funcionales en la lengua meta que estudiaban. Uno de los fundamentos principales de este enfoque de la enseñanza fue que la figura del profesor fuera la responsable de facilitar a sus alumnos el *input* auténtico en la L2, con la esperanza de que esta exposición al lenguaje les haga aprender de manera efectiva, sin necesidad de dar explicaciones a cuestiones de estructura. Una comparación muy certera que utiliza Pinto de Pablos es la de “intentar recrear el mismo proceso que los bebés experimentan al adquirir su L1

en al ambiente familiar, sin que sus padres les *enseñen* a hablar explícitamente” (2014: 288). Aquí es donde apareció en escena la pragmática o competencia pragmática.

Han sido muchos los autores que, a lo largo de los años, han aportado sus propias definiciones acerca de lo que es la pragmática. Una definición breve y bastante extendida es la siguiente: la pragmática es “la disciplina que estudia el lenguaje en uso”. La pragmática como disciplina surgió cuando los lingüistas se dieron cuenta de que una de las mayores dificultades a la que se estaban enfrentando era la diferenciación entre los dos tipos de significado existente. El primero de ellos es intrínseco e inseparable de la expresión lingüística a la que está asociado, mientras que el segundo se origina de la interacción con el contexto en el que se da esa expresión. Esta es la razón por la que una misma frase dicha en contextos diferentes puede tener interpretaciones distintas. Podemos afirmar, por lo tanto, tal y como hace Seft (2014), que la pragmática estudia el uso del lenguaje y su significado desde la perspectiva de los usuarios, estando estos inmersos en sus contextos situacionales, comportamentales, culturales y sociopolíticos. Por lo tanto, este estudio atiende a la variedad de metodologías y enfoques interdisciplinarios en función de los intereses y de los temas específicos de investigación.

En cuanto al concepto de competencia pragmática, también son muy diversas las definiciones proporcionadas por los investigadores. De acuerdo con Cohen (2008), la competencia pragmática supone ir más allá del significado literal para poder encontrar una buena o interpretación al significado junto con los hipotéticos fines u objetivos que se realizan mediante el lenguaje. Kasper y Röver (2005) sintetizan esta idea afirmando que es la habilidad de actuar e interactuar por medio del lenguaje. Considerada, por tanto, como una disciplina relevante dentro de las doctrinas lingüísticas que abarca una lengua, extraña un poco que no se enseñe en muchos programas de enseñanza de idiomas en todo el mundo.

2.1.1 *La transferencia pragmática*

Dentro de los procesos de adquisición de segundas lenguas, el fenómeno de la “transferencia” es inseparable del aprendizaje de idiomas; por ello creemos que también es merecedor de un apartado en nuestro estudio, aparte de que, más adelante, cuando presentemos nuestro programa didáctico, será de vital importancia haber asimilado estos conceptos a la perfección.

Como pasaba con la pragmática en general, el fenómeno de la transferencia pragmática fue pasado por alto hasta la mitad del siglo XX, momento en el que los lingüistas empezaron a prestarle especial atención. De hecho, el término “transferencia” se empieza también a emplear en lingüística a mediados del siglo XX, debido a las teorías conductistas en la didáctica de la lengua extranjera. Según explica Galindo Merino (2006: 289), el término transferencia pragmática se refiere a “la tendencia de los aprendices a trasladar los rasgos (fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos y, como veremos, también pragmáticos) de su lengua materna (o de otra no nativa pero conocida por él) a la lengua meta”. Es normal que, durante el aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno tienda a activar automáticamente los conocimientos pragmáticos que poseía en su L1 y a relacionarlos con los que está en ese momento aprendiendo, facilitándole, supuestamente, la tarea de adquisición. Así, para muchos hablantes no nativos, el dominio de una lengua extranjera es complicado, ya que es posible que no sean plenamente conscientes de los mecanismos pragmáticos que utilizan los hablantes nativos para lograr un efecto particular o, si lo hacen, pueden tener dificultades para comprenderlos o manipularlos (Kasper y Roever 2005; Cook y Liddicoat 2002). Yates (2010: 288) añade que, mientras los problemas causados por transferencias de vocabulario o gramática de manera errónea desde la L1 son generalmente identificados por sus interlocutores y “pasados por alto”, la transferencia de normas pragmáticas puede generar un malentendido o, en el peor de los casos, el hablante no nativo puede ser juzgado como un maleducado. Lo interesante de esto es que la transferencia de las normas pragmáticas no sucede normalmente de forma consciente. El aprendiente como usuario de una L1 ya dispone de todo un sistema lingüístico interiorizado (estructuras, vocabulario, normas, etc.) que aplica de forma inconsciente cuando habla una segunda lengua. Cuando este proceso funciona, se originan las transferencias positivas que dan lugar a enunciados apropiados y no perjudican la comunicación. Pero puede ocurrir lo que se denomina transferencia negativa o interferencia, debido a que el léxico, las estructuras y las convenciones lingüísticas que son pragmáticamente adecuadas en una lengua no son similares necesariamente en la otra.

2.1.1.1 Transferencias negativas

La transferencia negativa puede suceder dentro del componente pragmlingüístico o del sociopragmático. De acuerdo con Leech (1983), la pragmlingüística está relacionada con todos aquellos recursos lingüísticos empleados en la expresión de significados pragmáticos, mientras

que la sociopragmática se centra en todos aquellos factores sociales y culturales implicados en el comportamiento lingüístico de los miembros de una comunidad social particular y que regulan el uso apropiado de los recursos lingüísticos en la expresión de significados pragmáticos. Más concretamente, Kasper (1997) habla de la pragmalingüística como “los recursos léxicos y gramaticales para transmitir actos comunicativos y significados interpersonales (1997:1)”. Estos recursos incluyen, entre otros, estrategias pragmáticas como direcciones, rutinas, fórmulas y un conjunto de estructuras lingüísticas cuya función es modificar la fuerza ilocutiva de los actos comunicativos.

Por otro lado, la sociopragmática se relaciona con el estudio de las percepciones sociales en cuanto a la interpretación y a la realización de actos de habla que se utilizan en el contexto específico de una cultura, pero no son apropiados en la otra. Para ello el hablante debe sopesar, por ejemplo, la distancia entre este y su interlocutor, la situación comunicativa en la que se encuentra y las normas sociales de la cultura en cuestión (si debe mostrar agradecimiento o disculparse, el grado de cortesía, la cantidad de información que debe aportar, etc.). Kasper y Dufon (2000: 231) explican que “la forma que elige un hablante para decir algo (la dimensión pragmalingüística) está determinada por su relación con el oyente, con respecto a sus posiciones sociales, su grado de familiaridad, así como la gravedad de la imposición expresada por el acto de habla (la dimensión sociopragmática)”.

Para ejemplificar el caso de transferencia negativa, en el marco de la pragmalingüística, podemos acudir al caso de las peticiones. En un estudio de Pinto de Pablos (2005), se recogen peticiones en español producidas por estudiantes norteamericanos. Dentro de las peticiones, se observó el especial caso de la atenuación, donde, al ser formuladas, se muestra en algunas de ellas evidencia de la transferencia del inglés. Aunque son oraciones gramaticalmente correctas, no son convenciones utilizadas en español para realizar alguna petición. Por tanto, es probable que el oyente entienda lo que el hablante le está pidiendo, pero sí sería observable su falta de competencia pragmática. Cabe destacar que en español no se emplea tanto la atenuación como en inglés y que el estudiante angloparlante lo puede llegar a exagerar debido a una simple transferencia negativa de su idioma. Pinto recoge frases como “¿Quisiera posible si usted me traiga una limonada?”, cuyos elementos atenuantes son el uso del imperfecto de subjuntivo (“quisiera”), el empleo de “posible” y el presente de subjuntivo (“traiga”), cuando una petición adecuada en español podría ser tan simple como: “Una limonada, por favor”.

En el caso de la transferencia sociopragmática, se puede pensar en ejemplos de actos de habla que se utilizan en el contexto específico de una cultura cuando no son apropiados en la otra. Por ejemplo, es muy común en el Reino Unido dar las gracias al conductor del autobús al bajarte de este. En España, sin embargo, no suele producirse este tipo de agradecimiento en la misma situación y podría darse el caso de que un británico emplease esta fórmula de cortesía en esta circunstancia, cuando esta, como hemos explicado, es innecesaria.

Otra causa de discrepancia pragmática es la denominada “sobregeneralización” o “hipergeneralización”. Este fenómeno se da cuando el estudiante aprende un determinado elemento pragmático y luego lo emplea en múltiples contextos sin tener en cuenta si es apropiado o no. Un ejemplo de este fenómeno lo muestra Pinto de Pablos (2014), quien explica cómo el uso del imperfecto de subjuntivo puede ser empleado de forma abusiva en situaciones que no lo requieren. Es el caso de la forma del verbo “querer”, “quisiera”. Frecuentemente los aprendientes de español se valen de esta forma para todo tipo de peticiones, cuando, en realidad, solo se utiliza en contextos muy formales. Al tratarse de una forma mitigadora para realizar una petición, se sobregeneraliza y emplea sin tener en cuenta la formalidad o informalidad de los diferentes contextos.

Para finalizar, destacamos que los errores pragmáticos son bastante más graves que los errores sintácticos o de pronunciación; es por eso por lo que corregir y evitar las interferencias pragmáticas en el aula es tan importante. En este sentido, Escandell (1996: 108) asegura que mientras los errores fónicos, léxicos o gramaticales pueden ser corregidos por el interlocutor con relativa facilidad porque solo afectan a la comunicación en un porcentaje muy reducido de casos, los efectos que producen los errores pragmáticos, en la mayoría de las ocasiones, no son fácilmente reparables, pues no se perciben ni se interpretan como errores, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad, etc.

2.2 Sobre el aprendizaje y la enseñanza de la competencia pragmática

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua (L2), los aprendientes van desarrollando un sistema lingüístico, lo que les permitirá en un futuro, convertirse en usuarios competentes de dicha lengua. Dicho sistema, denominado *interlengua*

o *interlenguaje* (término acuñado por Selinker en 1972), se origina cuando una persona empieza a aprender una lengua diferente a la suya materna y evoluciona de manera progresiva a lo largo de los años, por lo que se puede decir esta interlengua no es de carácter fijo ni constante. De acuerdo con el *Diccionario de Términos claves de ELE*, la “interlengua” es “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”. En efecto, es un sistema individual propio de cada estudiante que se rige por sus propias reglas y que, además, sirve de mediación entre la lengua materna o L1 del aprendiente y la lengua extranjera o L2 que está estudiando. En la mayoría de los casos, salvo excepciones, el usuario de esta interlengua nunca llega a dominar la lengua meta por completo, sino que siempre permanecerá en la llamada “tierra de nadie” o en algún punto intermedio entre su L1 y la L2.

En todo este proceso, los alumnos se ven normalmente obligados a adquirir el contenido pragmático de manera implícita a través de las actividades pedagógicas llevadas a cabo en el aula o, en el mejor de los casos, en sus interacciones dentro y fuera del aula. En este punto, conviene hacer un inciso para distinguir entre dos tipos de instrucción en el aula: la implícita y la explícita. En la enseñanza implícita, el docente únicamente presenta información general sobre las construcciones necesarias para pedir información, quejarse, etc. Por el contrario, en el caso de la instrucción explícita, el docente presenta los contenidos pragmáticos de forma precisa empezando por el uso de las estructuras empleadas para realizar un determinado acto de habla; a partir de ahí, consideraría las distintas variables en las estrategias o en el léxico empleado.

Kasper (2001) destaca que la instrucción explícita es más efectiva que la implícita, por lo que cada vez existen más materiales didácticos que se ocupan de mostrar explícitamente a los alumnos las estructuras lingüísticas requeridas para potenciar su competencia pragmática. Sin embargo, existe una clara división entre los investigadores que creen que sí hay una interrelación entre los procesos implícitos y explícitos (DeKeyser, 2005), y los que opinan que no la hay en absoluto (Krashen, 1985; Ellis, 1994). Por su parte, Mir (2001) explica que, aunque es probable que la instrucción implícita de la pragmática pueda funcionar, el aprendiente tiene que estar en contacto con la comunidad de nativos.

Por último, destacamos que el aprendizaje de la competencia pragmática va a depender mayoritariamente de tres factores. El primero es el conocimiento pragmático que tengan de su L1; el segundo es la manera en la que se han trabajado los elementos pragmáticos en el aula de idiomas, y el tercero es el contacto que puedan tener con la cultura de la L2. Hay que insistir en

que es muy importante la interacción con hablantes nativos, pues no solo así se pone en práctica el contenido que se ha aprendido en el aula, sino que también ofrece la posibilidad de utilizar esos conocimientos en situaciones reales de comunicación. Al entrar en contacto con su cultura, se incrementa el *input*, al mismo tiempo que aumenta la motivación del alumnado, ayudándole a adquirir mejor estos conocimientos. Como es sabido, la motivación juega un papel importante en el proceso de adquisición de una lengua, por lo que hay que procurar una motivación integradora o, lo que es lo mismo, la intención por parte del estudiante de integrarse en la cultura de la L2. Sin esta motivación, la enseñanza de la pragmática puede resultar mucho más ardua.

2.2.1 La pragmática como disciplina en el aula de ELE

Como venimos diciendo, la pragmática no fue considerada como disciplina lingüística independiente hasta la década de los setenta, y, aún hoy en día, esta rama de la lingüística sigue luchando por ocupar un puesto en el panorama académico. Empecemos por algo muy básico: qué se entiende por “enseñar”. Aunque un docente ponga todo su empeño en enseñar a sus alumnos, si estos no logran aprender lo que se les imparte, el esfuerzo habrá sido en vano. Por otro lado, sería también necesario explicar qué se entiende por “aprender”. Cuando hablamos de aprender una lengua que no es la materna, lo que importa es que el estudiante sea capaz, a corto o a largo plazo, de adoptar y aplicar los aspectos impartidos en las situaciones comunicativas reales. Es cierto que actualmente existen gran cantidad de publicaciones en forma de libros y revistas especializadas y que también es tema central en congresos y seminarios, pero, en realidad, la pragmática tiene difícil cabida en el aula de ELE, pues muchos profesores no reconocen su valor en su enseñanza, aparte de que tampoco están formados en su instrucción. No obstante, en las últimas décadas va cobrando cada vez más importancia y hay intentos por incluir en sus análisis los factores sociales, psicológicos, culturales o literarios, determinantes de la estructura de la comunicación verbal y de sus consecuencias.

Ahora bien, sería ilógico pensar que un estudiante de español como segunda lengua puede llegar a dominar la pragmática como lo hace un nativo, pues esta competencia se mueve por un terreno inestable en donde no hay número limitado de palabras, expresiones o estructuras definidas que se puedan memorizar para conseguir dominar la totalidad del ámbito pragmático. Como consecuencia, es entendible que los alumnos se sientan frustrados cuando tiene que poner en práctica sus dotes pragmáticas al establecer contacto con una persona nativa de la lengua que están aprendiendo, momento en el que suelen darse cuenta de que, en realidad, esta tarea

es sumamente compleja. Sin embargo, a pesar de esta falta de reglas y de la multiplicidad de ideas y puntos de vista, la competencia pragmática contribuye, sin duda, a que el alumno tome conciencia de los diferentes matices relacionados con el uso del lenguaje.

Esto les ayudará a convertirse gradualmente en buenos observadores, que es lo más importante a la hora de adquirir una competencia pragmática desarrollada en la lengua meta. De acuerdo con Pinto de Pablos (2014: 295), “los buenos observadores siempre van por la vida anotando mentalmente lo que observan; son más conscientes de lo que sucede en su lengua materna y hacen comparaciones entre ésta y la L2”.

Las investigaciones de diversos autores notables como Blum-Kulka, House & Kasper (1989) recomiendan la inclusión explícita de la enseñanza del aspecto pragmático en los programas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos especialistas han insistido además en la necesidad de investigar el papel que juega esta enseñanza explícita de la competencia pragmática en la adquisición de otro idioma, y, efectivamente, en los resultados de sus investigaciones han evidenciado el efecto positivo que tiene, para la mejora en el dominio de una lengua extranjera, el desarrollo progresivo de las habilidades pragmáticas mediante tareas y actividades en el aula. Actualmente no hace falta desplazarse a ningún país hispanohablante para estar expuesto a la lengua española, sino que, a través de la tecnología, el cine o la televisión, se ofrecen multitud de oportunidades para entrar en contacto con el español; no obstante, con este estudio pretendemos reivindicar el desplazamiento del estudiante de español a un país de habla hispana por un periodo considerable de tiempo, pues consideramos que es la mejor forma de asimilar todo el contenido pragmático, ya que se expone como participante e interactúa en situaciones reales del uso de la lengua y no a través de una pantalla, que no es lo mismo.

2.2.2 Algunas propuestas para el desarrollo de la competencia pragmática en el aula de ELE

Dejando de lado nuestro anhelo por impulsar la adquisición de la competencia pragmática en el estudiante de ELE, así como de otras lenguas extranjeras en general, proponemos a continuación, cuatro propuestas que aparecen incluidas en el libro de Pinto de Pablos (2014: 296-298) para el desarrollo de las destrezas pragmáticas:

- Propuesta 1: Prestar atención a la conexión entre forma y función

El alumno debe fijarse explícitamente en las conexiones entre la forma lingüística y su función correspondiente. Pinto de Pablos comenta, por ejemplo, las expresiones que los nativos españoles usan para indicar la intención de terminar una conversación (“bueno”, “bueno pues”, “pues nada”, “en fin”, “venga”, etc.). Si el alumno no es un buen observador, es probable que este tipo de mecanismos le pasen desapercibidos.

- Propuesta 2: Prestar atención a las expresiones, convenciones o normas lingüísticas propias del español.

Es posible que la L2 del estudiante contenga elementos propios que en su L1 no existan, o no se utilicen del mismo modo. El autor menciona algunas de las estructuras formadas con “se” para dar excusas y evitar así la responsabilidad que estas acarrear (“se me hizo tarde”, “se me olvidó”, etc.) o las expresiones formadas con “que + subjuntivo” para diversos actos expresivos (“que disfrutes”, “que aproveche”, “que duermas bien”, etc.). El autor añade aparte, que, en español, se transmite el componente expresivo del enunciado con el verbo, al contrario que el inglés, que suele depender más de los adjetivos. Así, frente a expresiones como “me alegra”, “me interesa”, “me extraña”, etc., el inglés opta por “I’m happy”, “I’m interested”, “I’m surprised”, etc. Aun siendo posibles las dos opciones en ambas lenguas, los alumnos de español deben ser conscientes de esta sutil diferencia para igualar el modo de hablar de los nativos.

- Propuesta 3: Tomar nota de las convenciones o normas lingüísticas en inglés no transferibles al español.

Un hecho común es que el aprendiz reemplace las convenciones o normas lingüísticas de su L1 al español, provocando transferencias negativas y, por consiguiente, inadecuadas. Puede ser que no causen problemas de comprensión, pero sí se identifican como inapropiadas por parte de los hablantes no nativos. Derrín menciona en su libro un ejemplo muy frecuente; “lo siento” puede ser un equivalente al “I’m sorry” en inglés, pero sus usos en español no coinciden exactamente con los del inglés. Cuando el aprendiente emplea “lo siento” de forma abusiva, se produce un caso de sobregeneralización, fenómeno anteriormente mencionado.

- Propuesta 4: Prestar atención a cómo las variables contextuales afectan al lenguaje.

Los estudiantes de lenguas extranjeras tienden a aprender una palabra o expresión e inmediatamente pasan a usarla en una variedad de situaciones sin tener en cuenta el contexto. Hay palabras y expresiones que pertenecen a un registro formal; otras, sin embargo, están asociadas más al lenguaje coloquial, por lo que es importante hacer una distinción entre ellas. Por otro lado, también es importante aprender bien las normas de uso de “tú” frente al “usted” y para ello, el estudiante debe prestar atención al conjunto de los distintos factores sociales que entran en juego en según qué contexto (edad, poder, estatus, etc.).

2.3 El fenómeno de la cortesía verbal

La cortesía verbal no dispone de una definición universal y válida. El concepto de cortesía como tal se entiende como aquel comportamiento que realiza un individuo para mostrar un cierto grado de aprecio o respeto hacia otro individuo. En el *Diccionario de la lengua española (DLE, 2014)*, la cortesía verbal aparece definida como “la demostración o el acto con el que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona”. Existen diferentes maneras de expresar cortesía de manera verbal o no verbal y, por norma general, sus manifestaciones varían de una cultura a otra. Por ello, si el estudiante de español como lengua extranjera en este caso, no es capaz de usarla de forma adecuada, teniendo en cuenta la intención de los participantes, las relaciones entre éstos, el contexto cultural y la situación comunicativa, es probable que aparezcan fenómenos de interferencia pragmática.

Aunque en el presente trabajo no vamos a adentrarnos en el mundo de los actos de habla, como dijimos anteriormente, sí que destacamos que los dos ámbitos que componen a grandes rasgos la competencia pragmática, los actos de habla y la cortesía están interrelacionados, ya que uno de los parámetros que sirve para calificar a un acto de habla como adecuado o inadecuado es de la cortesía. De acuerdo con Escandell (1996), la cortesía se puede entender desde dos vertientes: a) como norma social: cada sociedad establece qué normas de conducta son las que deben regir el comportamiento de sus miembros; b) como estrategia conversacional: el lenguaje dispone de una serie de mecanismos que los hablantes utilizan con el fin de evitar conflictos entre sus intereses y los de sus interlocutores. Las dos dimensiones deben ser tenidas

en cuenta por la persona que se encargue de enseñar una lengua extranjera, así como quien vaya a adoptar estos nuevos conocimientos, dado que las diferencias culturales y estratégicas varían mucho de una lengua a otra.

2.3.1 *Presuposiciones culturales*

Para ser un hablante competente en español, el estudiante debe conocer cómo se comportan y cómo perciben los españoles las situaciones cotidianas de su día a día. De acuerdo con Havertake (2004), existen diferentes tipos de cortesía verbal en función de las diferentes culturas. Havertake habla de las culturas de cortesía positiva, que tienden al acercamiento, y culturas de cortesía negativa, en donde cobra un mayor peso el distanciamiento social. Sus diferentes características aparecen recogidas en el siguiente cuadro:

| CULTURAS DE CORTESÍA POSITIVA | CULTURAS DE CORTESÍA NEGATIVA |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| -Atenuantes | + Atenuantes |
| + Valorizantes | - Valorizantes |
| + Intervenciones colaborativas | - Intervenciones colaborativas |
| + Habla simultánea | - Habla simultánea |
| + Cercanía física al hablar | - Cercanía física al hablar |

La cortesía española se enmarca en las primeras, pues es una cortesía centrada en acentuar la solidaridad entre los interlocutores mientras que la británica valora y respeta más el distanciamiento social, por lo que pertenece a una cultura de cortesía negativa (c. f. Ballesteros Martín, 2001; Haverkate, 2004).

Otra aportación más con relación a este tema es la aportada por D. Bravo, quien habla de dos necesidades básicas presentes en todos los seres humanos: la autonomía y la afiliación. En la primera categoría, la persona se percibe a sí misma como alguien individual y es percibido por el resto como alguien diferente del grupo. En la segunda, la persona se percibe como parte de ese mismo grupo. Cuando tenemos en cuenta estas dos dimensiones, los supuestos culturales españoles que definen la cortesía se pueden estipular en relación a las pautas de comportamiento de todos los miembros de la comunidad de hablantes. Todas estas pautas son importantes para el docente de ELE, que debe prestar mucha atención a ellas, ya que su desconocimiento puede

generar interferencias pragmlingüísticas en los alumnos. Las presuposiciones culturales de actuación aparecen constantemente en estudios contrastivos con otras lenguas, aparte del previamente citado (Bravo, 2004), y, en términos generales, podemos hablar de las siguientes:

- Albelda (2007: 104) determina que la imagen de afiliación al grupo es más importante que la autonomía del individuo. Para un español es más valioso ser aceptado y valorado.
- También lo creen así Bravo y Briz (2004), quienes mantienen que se tiene más en cuenta la aceptación del otro que compartir sus deseos o personalidad; es más importante conocer a una persona que aprobarla.
- Según Havertake (2003: 64), en la cultura española predomina el intercambio oral directo, dejando de lado el indirecto (la ironía, por ejemplo).
- La poca distancia al hablar y la extrema gesticulación de los españoles es un dato también muy característico (Briz, 2007:46).

2.3.2 *Presuposiciones conversacionales*

Por otro lado, algunas de las nociones a nivel lingüístico o del uso de la lengua en la conversación serían las siguientes:

- La utilización del imperativo en los actos directivos debido a la etiqueta de solidaridad que posee la cultura española para reducir el derecho de acción del interlocutor. Esto no supone una amenaza hacia la imagen del otro ni tampoco una falta de respeto, sino que depende del peso de la imposición y de factores prosódicos, contextuales y culturales (Iglesias Recuero, 2001: 274).
- La interrupción durante el diálogo no es vista como algo descortés; todo lo contrario, pues se considera como signo de atención al interlocutor y también de esta “solidaridad” que nombramos antes (Iglesias Recuero, 2001; Briz, 2007: 45). Ariel Cordisco (2003) analiza también el papel de la interrupción y defiende que para la cultura española normalmente supone un sentimiento de afiliación al interlocutor; además, diferencia entre los distintos tipos de “tomar el turno de palabra”: los solapamientos y las interrupciones.

- El empleo habitual de la alorrepetición léxica durante la conversación (cuando se repite lo emitido por otros) o de las intervenciones reactivas como muestras de colaboración de los interlocutores (Haverkate, 2003:63; Briz, 2007: 44).
- Un frecuente empleo de intensificadores que refuerzan la imagen del otro, pero, por el contrario, un escaso uso de atenuantes (Briz, 2007: 42-45). Según este autor, los intensificadores del discurso se definen como estrategias retóricas que intentan reactivar la fuerza ilocutiva de un acto, modificando su contenido proposicional o conceptual (1996: 53). Por otra parte, los atenuadores del discurso persiguen desactivar la fuerza ilocutiva de un acto modificando su contenido proposicional o conceptual. A menudo, la atenuación regula la relación interpersonal y social entre los hablantes contribuyendo así a las metas deseadas en la comunicación (Briz, 2007).
- La conversación coloquial en español posee un carácter egocéntrico debido a la presencia explícita del yo como un recurso a partir del cual se maximiza el papel de este en la conversación; incluso, a veces, en detrimento del tú (Briz, 1996: 29).

3 Estado de la cuestión

Hasta hace relativamente poco, la competencia pragmática no era considerada como parte de la competencia comunicativa desarrollada durante el proceso de adquisición y enseñanza de lenguas (Cenoz y Valencia, 1996, Kasper y Rose, 2001). No obstante, en los últimos treinta años, esto ha ido cambiando, ya que han ido apareciendo los primeros trabajos relevantes sobre la enseñanza de la pragmática que defienden la necesidad de una consciencia pragmática real para la adquisición de dicha competencia. Un hito característico en este proceso tiene lugar en el año 2001, cuando se publica el MCERL; es entonces cuando la pragmática es incluida como una parte de la competencia comunicativa, lo que la vuelve visible en la adquisición de segundas lenguas. Del mismo modo y algunos años más tarde, concretamente en 2006, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) aboga ya por una competencia intercultural de los aprendientes haciéndolos así conscientes de comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. Pero, aun teniendo en cuenta estos avances, ¿qué peso real tiene la enseñanza

de la competencia pragmática en las clases de ELE? Hay autores, como Kasper y Rose entre otros, que opinan que su enseñanza dista mucho de ser la necesaria para formar hablantes de ELE pragmáticamente efectivos (2001).

Relegamos esta crítica tan categórica al final del estado de este apartado, porque, en primer lugar, hay que mencionar los trabajos que iniciaron este camino, los de Austin y su teoría de los actos de habla (1962), Searle (1969) y Grice (1989). Estos autores estaban plenamente convencidos de que el hablante que aprendía una lengua requería, para desenvolverse eficazmente en una lengua extranjera, aparte de conocimientos de tipo lingüístico, conocimientos relativos a la pragmática y a las convenciones sociales, lo que favoreció la aparición de diversas contribuciones acerca de la enseñanza del componente pragmático en el aula de segundas lenguas.

Las relaciones entre ambos temas (pragmática y su enseñanza en el aula de idiomas) han sido tratadas profusamente en artículos como los de Bardovi-Harlig *et al.* (1991), Bardovi-Harlig (1996), Ohta (1997), Rose (1997) y Meier (1999). Estos autores sugieren que la pragmática de la lengua meta debe ser enseñada en el aula, ya que los alumnos que no reciben ninguna instrucción tienen dificultades para adquirir patrones adecuados de uso del idioma que se está aprendiendo. En concreto, Bardovi-Harlig & Mahan Taylor, en su artículo titulado “*Introduction to Teaching Pragmatics*” (2003) postulan tres pilares fundamentales que favorecen la adquisición de esta competencia: las actividades de consciencia pragmática, las muestras auténticas de lengua y un *input* que preceda a estas actividades. Para esto, el modo idóneo de integrar la pragmática en el aula es que el docente tenga siempre presente la lengua materna de sus estudiantes como herramienta imprescindible para así poder contrastarla con los ejemplos de la segunda lengua que se esté enseñando.

En el ámbito concreto de la competencia pragmática en la enseñanza de español, también existen abundantes trabajos orientados a su tratamiento en el aula, como los artículos de Alonso Raya (1989), Jenaro Ortega (1990), Blanco (1999) y García Manzano (2003). En otra tipología de estudios incluidos en textos sobre la enseñanza de la cultura española, se debe hacer especial mención a Miquel y al perfecto ensamblamiento que hace del componente cultural con el componente pragmático en sus artículos teóricos (1992, 1993, 1997, 1999), y de forma práctica, en los manuales y las unidades didácticas que confecciona. Para Miquel, el alumno de ELE no solo debería tener conocimientos sobre el componente cultural de la lengua meta, sino que, además, esos conocimientos le deberían servir para actuar en la sociedad o con los individuos

que hacen uso de la lengua hablada en dicha cultura meta, que es lo que se conoce como competencia sociopragmática. Así, el profesorado debe atender a los aspectos socioculturales y una manera de hacerlo es aportándoles significado, pues esta es la clave de interpretación de los mensajes. Como indica Galindo Merino (2005), esta simbiosis entre los contenidos pragmáticos y culturales en la docencia de cualquier idioma, por supuesto, no es casualidad, sino que justifica el modo en que la cultura y la organización social de un pueblo determinan y condicionan el uso de la lengua. Pero también es preciso tener en cuenta que no todo en la pragmática se compone de elementos culturales; de hecho, la pragmática es lengua viva en acción, lengua en uso que evoluciona a más velocidad que la cultura de un lugar.

Por otra parte, existen numerosos estudios que contrastan distintos tipos de habla en varias lenguas, ofreciendo una explicación etiológica de por qué algunos errores pragmáticos son debidos, en la mayoría de las veces, al fenómeno de la transferencia pragmática. La subdisciplina que engloba esta clase de trabajos se denomina pragmática intercultural (o transcultural, del inglés *Cross-Cultural Pragmatics*). Dentro de esta modalidad de estudios, destacan, por ejemplo, algunos corpus como el de COREMAH (*Corpus Español Multimodal de Actos de Habla*), que recoge, por un lado, la forma de reaccionar y comportarse los hablantes nativos de español en los distintos actos de habla y, por otro, cómo lo hacen alumnos estadounidenses aprendientes de la lengua y de qué forma evoluciona su competencia pragmática. El objetivo de este corpus es enriquecer el campo de la enseñanza de la competencia comunicativa en el aula y, dentro de esta, el componente pragmático. Sus creadores sugieren que puede ser utilizado para enseñar pragmática fácilmente en el aula de español a través de los *role-plays* grabados de hablantes nativos y no nativos y sus transcripciones.

Otro de los corpus que cabe mencionar es el corpus CARLA, de la Universidad de Minnesota. El corpus del *Centro de Investigación Avanzada sobre Adquisición de Idiomas*, en inglés *Center for Advanced Research on Language Acquisition* (CARLA), fue diseñado para aprender la pragmática del español, y su sitio web contiene ocho módulos de aprendizaje que abordan diferentes actos de habla. A diferencia del COREMAH, este corpus incluye actividades interactivas y modelos para la autocorrección, por lo que puede ser utilizado por profesores de idiomas en sus clases.

Un tercer enfoque sobre cómo se trata la competencia pragmática en la enseñanza del español viene dada por los manuales de enseñanza de E/LE. Aparte de los trabajos y corpus específicos sobre pragmática, este aspecto también es tratado en las secciones sobre cultura

insertas en algunos de los manuales publicados. Muchas veces no aparece denominado como tal, es decir, como “pragmática del español”, sino que recibe otros nombres, como: “recursos comunicativos” en el manual *Aula Internacional 3* (2014) o “contenidos funcionales” en el manual *Vitamina C* (2016).

Otro de los manuales que debe ser citado en este apartado es el monográfico *C de Cultura* (1998), que trata aspectos de la cultura española, así como diversos actos de habla y contenidos de índole pragmática. También encontramos algún manual específicamente creado por y para profesores de ELE como el titulado *La estructura de Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática* de la editorial Edinumen (2019). En este libro, los autores exponen todo lo que el profesorado de ELE necesita saber sobre las aportaciones de la teoría pragmática a la enseñanza, adquisición y aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua nueva. En cada capítulo, de manera progresiva, se va presentando un aspecto de la pragmática que puede completar la competencia comunicativa, más allá del conocimiento sistemático de la lengua. Uno de los pocos ejemplos de cómo un manual puede acercar la pragmática a los estudiantes extranjeros que han elegido nuestro país para disfrutar de una beca Erasmus es el manual *Destino Erasmus 1 y 2* de la Universidad de Barcelona (2008). La importancia de este manual, frente a muchos otros, se justifica por constituir un material específico para un colectivo tan importante como es el de los estudiantes universitarios Erasmus. Esta obra combina las explicaciones gramaticales y léxicas con una sección titulada “Formas y funciones” centrada, ante todo, en el estudio pragmático del lenguaje, con el propósito de ayudar al alumnado a mejorar su capacidad escrita, oral y auditiva para que, dentro de la interculturalidad, los estudiantes extranjeros puedan comprender nuestra manera de vivir, al tiempo que comparan su cultura de origen con la hispana. Dado que la edición se remonta a 2008, cabe destacar que el lenguaje utilizado se ha quedado algo obsoleto. Y no solo eso, sino que el manual toma el título de *Destino Erasmus* porque en efecto, sus destinatarios son alumnos del programa ERASMUS, pero se debe tener en cuenta primero la siguiente apreciación: No es lo mismo enseñar a un alumno griego la pragmática del español que a un alumno de habla inglesa, puesto que sus culturas de origen son totalmente diferentes. Por lo tanto, el manual se encuentra un poco desfasado, al no ir dirigido a unos destinatarios en concreto.

Profundicemos un poco más ahora dentro de la competencia pragmática, pues lo que nos concierne a nosotros específicamente en este trabajo es el tratamiento de la cortesía verbal. Sara Bani y Almudena Nevado (2004) analizan el tratamiento de la cortesía verbal en ocho manuales de enseñanza de español para extranjeros habitualmente empleados en el proceso de enseñanza-

aprendizaje del español. Estos manuales fueron los siguientes: *Intercambio I y II; Rápido; Ele I y II ; Abanico; Itinerario s por el español I y II* . Dentro del ámbito de la cortesía verbal, su objetivo principal es el de analizar el tratamiento de los siguientes elementos lingüísticos: los pronombres personales, el condicional y el imperativo. Como conclusión, estas investigadoras encuentran bastantes limitaciones en los manuales analizados con respecto al tratamiento de la cortesía: se da prioridad al elemento lingüístico sobre el pragmático, no hay explicaciones amplias ni contextualización, ni tampoco ejercicios que ayuden al estudiante a fijar el conocimiento. Para concluir, volviendo al principio y retomando la reflexión sostenida por algunos autores de que la pragmática en su ámbito más general, en realidad, apenas se transmite de profesores a alumnos en el aula de idiomas, diríamos que, efectivamente, esto es así.

4 Metodología

Como venimos afirmando de manera reiterada, la pragmática posee un papel muy importante en la enseñanza del español como lengua extranjera y aunque, aparece reflejada en el MCERL para las lenguas (2002) como competencia primordial en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (entre la lingüística y la sociolingüística), no recibe la atención que merece en las aulas de lenguas extranjeras en general, ni en este caso en concreto, en el aula de español. Por razones como su deficiente tratamiento en los manuales de español o el desconocimiento por parte de un gran número de docentes de ELE, la competencia pragmática y, por tanto, la cortesía verbal, no se enseña ni se aprende en el aula, aunque su desconocimiento puede propiciar la aparición de las transferencias negativas que tanto pueden dañar el curso de las interacciones sociales y la imagen del interlocutor.

El hecho de centrarnos únicamente en la cortesía verbal, dentro del ámbito de la pragmática, se explica porque la pragmática ocupa una parcela de la lingüística de bastante amplitud, por lo que es imposible que sea abarcado enteramente en este trabajo. Dejamos, sin embargo, la puerta abierta a aquellos futuros investigadores que, con deseos de continuar en nuestra misma línea de investigación, dediquen su tiempo a diseñar actividades que trabajen otras cuestiones relevantes de la pragmática.

Este capítulo dedicado a la metodología se divide en dos apartados; el primero de ellos tiene como principal objetivo el de definir qué es una unidad didáctica y qué elementos o fases debe tener para ser considerada como una buena herramienta de enseñanza. En el segundo

apartado, se habla de la perspectiva a adoptar más eficaz a la hora de enseñar cortesía verbal en el aula de ELE y, en consecuencia, qué perspectiva y enfoque hemos adoptado nosotros al crear esta unidad.

4.1 La unidad didáctica en la enseñanza del español

La unidad didáctica ocupa un papel relevante en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, y más concretamente, en la enseñanza del español, que es precisamente el ámbito que nos concierne. Como docentes, es fundamental la tarea de organizar y diseñar los cursos con los que se trabaja. Por ello, el diseño de una unidad didáctica se convierte en una guía imprescindible junto al profesor, un instrumento clave en cuanto a la actuación en el aula y en cuanto a la confección de materiales didácticos. Existen numerosas definiciones que tratan de esclarecer a qué nos referimos cuando hablamos de unidad didáctica. Alba y Zenón (1991: 54), por ejemplo, se refieren a este concepto en los siguientes términos:

Es un conjunto de horas de clase centradas en torno a un tema o área de interés. Su objetivo es desarrollar en el alumno los conocimientos y capacidades lingüísticas necesarias para permitirles hacer actividades en español que no eran capaces de hacer antes o de hacerlas mejor de lo que lo hacían. Su estructura es una secuencia de tareas posibilitadoras y comunicativas que se organizan en torno a unas tareas finales. El funcionamiento de la unidad consiste en crear una dinámica orientada hacia un objetivo (las tareas finales) que se conseguirá gracias al dominio de los contenidos y capacidades trabajadas en las áreas posibilitadoras y comunicativas.

Por otra parte, Estaire (2009: 23) sostiene que la unidad didáctica

está compuesta de una serie de horas de clase centradas en un tema de interés para los alumnos [...] Tiene como objetivo desarrollar los conocimientos instrumentales y formales necesarios para que los alumnos puedan realizar determinadas tareas en la lengua extranjera que antes no podían hacer, o bien que puedan realizarlas mejor de lo que lo hacían. En una palabra, una unidad didáctica tiene como objetivo ampliar su competencia comunicativa en todas sus dimensiones: lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica. El trabajo en el aula está organizado como una secuencia de tareas de comunicación y apoyo lingüístico que conducen de una forma coherente y lógica a la realización de una tarea final.

Como puede verse, las dos definiciones vienen a decir prácticamente lo mismo, por lo que, en síntesis, afirmamos que la unidad didáctica constituye una secuencia de tareas centradas en un tema en concreto cuyo objetivo consiste en desarrollar en el alumno una serie de capacidades comunicativas que le hagan, a corto o a largo plazo, ser más competente, lingüísticamente hablando, en la lengua meta que está estudiando.

No obstante, para llegar a diseñar una unidad didáctica se precisa de la adopción de un método originado seguramente por un enfoque. Antes hemos hecho referencia a un enfoque comunicativo y a una enseñanza explícita, pero precisando más, nos detenemos en el enfoque por tareas, pues, de acuerdo con Sans (2000: 4), “es el único enfoque que ha puesto el acento en la definición de la unidad didáctica” y, por tanto, el preferido para poder diseñar unidades didácticas y por el que nosotros apostamos. De acuerdo con el mismo autor, podemos concretar que los cuatro bloques que debe contener una buena secuencia didáctica serían estos:

- 1) Muestras de lengua, que son materiales destinados a exponer al alumno ejemplos contextualizados para posibilitar el análisis y la formulación de hipótesis.
- 2) Actividades de conceptualización, diseñadas para el descubrimiento de reglas y que suponen poner de manifiesto las descripciones del sistema formal.

- 3) Materiales de ejercitación formal, que constan de actividades de manipulación o elaboración de enunciados, centrados en la forma destinados a la automatización, que implican interacciones pautadas (con roles, intenciones y formas lingüísticas).
- 4) Tareas significativas, que constituyen actividades de aula con transmisión de significado y características discursivas equiparables al uso de los hablantes con recursos formales no predeterminados.

En el libro *Teoría y Metodología para la Enseñanza de ELE*, de la editorial *EnClave – ELE* (2018), se habla de las fases que toda unidad didáctica debería de tener, que veremos al finalizar este párrafo. En dicho libro, se introduce la cuestión diciendo que el término “tarea final”, al igual que en otras propuestas anteriores, está reservado a la actividad final, mientras que las acciones previas se consideran como actividades que servirán de preparatoria para la realización de esa tarea final. Estas actividades están divididas en fases o secciones. El tema de la tarea, por su parte, puede ser de carácter específico o más abierto y dependerá de las necesidades e intereses particulares de los alumnos. Posteriormente, llevamos a cabo el planteamiento de los objetivos de la unidad, y en el caso de que sea solo uno, éste debe corresponderse con la realización de la tarea. A partir de la tarea, deben desprenderse los recursos necesarios para su elaboración, que serán trabajados en las distintas actividades que la preceden.

El siguiente paso, por tanto, consiste en diseñar la secuencia de actividades que asegure el dominio de dichos recursos. Como comentamos previamente, las actividades están agrupadas por fases o secciones. Siguiendo la distribución planteada por Sans (2000), son las siguientes:

- 1) Fase de Contextualización. La primera fase sirve principalmente para situar al alumno en el tema de la unidad. La muestra de lengua que se le ofrece debe consistir preferiblemente en uno o varios textos que pueden aparecer en cualquier soporte y que reflejan una manifestación discursiva adecuada al tema y a la tarea final de la unidad.
- 2) Fase de Conceptualización. En esta fase se incluyen actividades en donde los alumnos puedan inferir el funcionamiento de los recursos de la unidad. Esta fase estará centrada en la “atención a la forma” (Long, 1991). Aquí se trata no solo de incidir en el aspecto formal, sino también en el uso de esas formas en el contexto apropiado, concretamente, en esta fase se pueden proponer actividades en las que el aprendiente sea capaz de extraer las reglas combinatorias de las unidades léxicas a partir de ejemplos contextualizados.

- 3) Fase de Afianzamiento. Esta fase tiene como propósito la consolidación de las formas y sus usos que habían sido presentados en la fase de contextualización y que posteriormente se habían dado a conocer en la fase de conceptualización. Normalmente, se trata de una práctica controlada para elaborar o manipular enunciados y desarrollar interacciones controladas con el fin de fijar los recursos formales de la unidad.
- 4) Evaluación. Esta última fase no es obligatoria, pues la evaluación de una unidad didáctica se basa en el proceso de elaboración de la tarea en general.

En resumen, la unidad didáctica de este estudio se va a guiar por los siguientes factores:

- 1) la predisposición de los cuatro bloques que debe albergar una buena secuencia didáctica dispuesta por Sans (2000).
- 2) La división en fases planteada en el libro *Teoría y Metodología para la Enseñanza de ELE*, (2018).

4.2 Perspectiva a adoptar para la enseñanza de la cortesía verbal en el aula de ELE.

Dentro de la esfera de la cortesía verbal en la lengua española que ha sido de referencia para este trabajo, se parte del libro *Spanish is different* escrito por Moreno Cabrera (2010). En él, Moreno Cabrera compara el proceso de adquisición de una lengua con un camino, en donde el punto de partida es la lengua materna y el punto de llegada, la lengua que trata de transmitirse al alumno. Este “camino”, por supuesto, no es lineal y en él, se encuentran “pendientes de subida y bajada, los cambios de rasante, las encrucijadas o los caminos adyacentes” (Moreno Cabrera, 2010: 8). Todo esto dependerá en gran medida de la distancia o de lo diferente que sea la lengua materna del alumno (punto de partida) del español y la lengua que se trata de adquirir (punto de llegada). Por otro lado, el papel que adopta el profesor es, según Moreno Cabrera, el de “una guía segura y orientadora” (2010: 8) que debe además “conocer la estructura de esa lengua nativa de partida para poder anticiparse a las posibles deficiencias en el aprendizaje y poner énfasis en aquellos ejercicios más adecuados para el alumno” (2010: 133).

Con esta primera idea en mente subyaciendo a este trabajo, se procede a explicar el enfoque seguido para el diseño de la unidad didáctica. Como era de esperar, esta unidad nada tiene que ver con los métodos estructuralistas de enseñanza del español en los que se priorizaba el estudio gramatical de la lengua, dejando de lado la lengua real en uso. Al contrario, los ejercicios que se plantean pretenden priorizar, además de la adquisición de las formas lingüísticas, la transmisión de contenido, la relación entre los hablantes, la intención de estos y los contextos culturales en los que se desarrolla la acción.

Dentro del enfoque comunicativo adoptado, encontramos dos vías (Kasper y Rose, 2002): una es la enseñanza explícita y otra la implícita. La explícita defiende que las explicaciones de las reglas formen parte de su enseñanza y a los estudiantes se les pide analizar una forma particular y llegar a generalizaciones metapragmáticas que le ayuden a saber escoger entre las diferentes opciones de una forma específica, mientras que la enseñanza implícita, por el contrario, defiende que la enseñanza esté más orientada a la exposición de las estructuras y no hacia el contexto en uso; por tanto, no incluye la explicación de las reglas ni la reflexión metapragmática. Kasper y Rose (2001), por su parte, defienden, sin lugar a dudas, la enseñanza explícita y demuestran que la instrucción explícita de las normas, junto con un *input* adecuado y una extensa práctica de los conocimientos adquiridos, ofrecen los mejores resultados en el proceso de aprendizaje de esta competencia. Asimismo, nosotros también lo hemos tenido en cuenta al diseñar esta unidad.

5 Una unidad didáctica dirigida a estudiantes de ELE angloparlantes para la enseñanza de la competencia pragmática - La cortesía verbal española peninsular

Antes de comenzar con el desarrollo de la unidad didáctica en cuestión, queremos ofrecer una explicación de su estructura. Para empezar, nos referimos a su contenido, ya que, al igual que ocurre con la pragmática, la cortesía ocupa una parcela de difícil delimitación en la enseñanza y adquisición de las lenguas. Se sabe que la cortesía comprende todas aquellas funciones lingüísticas que indican una muestra de respeto, atención y afecto a nuestro interlocutor, pero que, a su vez, tratan de salvaguardar la imagen de quien habla. En este trabajo no hemos podido centrarnos en todas ellas por motivos de espacio; por ello, antes de iniciar nuestro trabajo, tuvimos que determinar qué aspectos relacionados con la cortesía íbamos a tratar en nuestra unidad. La decisión recayó sobre los siguientes ámbitos:

- 1) el uso de los pronombres personales sujeto *tú/usted*
- 2) el uso de determinadas formas verbales, como el condicional y el imperativo.

Como vimos anteriormente en la metodología de este trabajo, la unidad completa se haya dividida en tres fases: la fase de contextualización o las actividades que servirán de introducción al tema en concreto que va a ser tratado, la fase de conceptualización o los ejercicios prácticos propiamente dichos, en donde los alumnos puedan inferir el funcionamiento de los recursos de la unidad y, por último, la fase de afianzamiento (o tarea final) que, como su nombre indica, tiene como objetivo la consolidación de las formas y usos presentados ya en la fase de contextualización y trabajados en la fase de conceptualización. La fase de conceptualización a su vez se haya dividida en tres subapartados que corresponden a los tres aspectos de la cortesía verbal que van a ser tratados en la unidad, nombrados anteriormente: el uso del condicional, el uso del imperativo y el uso de los pronombres personales de sujeto *tú y usted*.

Son actividades creadas para que el alumno trabaje de manera individual, a excepción de la tarea final, pensada para que los estudiantes trabajen en parejas, aunque se puede sugerir la comparación o puesta en común con el resto de la clase al finalizar cada práctica. En ellas, además de entender cómo se usan las formas lingüísticas, el estudiante de ELE tiene que reflexionar sobre los elementos pragmáticos que entran en juego cuando existe un intercambio comunicativo entre los participantes. Es preciso añadir que, en cada uno de los ejercicios propuestos, se incluyen los objetivos que debe adquirir el estudiante de ELE; no hace falta decir que se aspira también a que el docente del aula adquiera un papel activo durante todo el

desarrollo de la unidad; es decir, su papel no puede limitarse a presentar los ejercicios, sino que también debe proporcionar las explicaciones adecuadas al terminar cada actividad. No se ha creído conveniente incluir una evaluación, pues en algo tan subjetivo la utilización de la cortesía verbal, se nos hace complicado poder establecer unos parámetros que digan cuándo una interacción social es más “correcta” que otra, y, en todo caso, deberíamos estar hablando de más adecuada o menos adecuada. Además, corroborar el grado de integración de la cortesía que un estudiante presenta al final del periodo de aprendizaje es casi irrealizable, pues habría que observar sistemáticamente al aprendiz fuera del aula interactuando con nativos españoles en diferentes situaciones de comunicación. Añadimos también que creímos necesario determinar un grupo de alumnos meta concretos para cercar más nuestro alcance: estudiantes de habla inglesa que residan o vayan a residir en nuestro país por un periodo de tiempo definido. Para finalizar, es importante hablar de los objetivos, generales y específicos de esta unidad didáctica. Como objetivo general a largo plazo, destacamos el de aumentar la conciencia en el alumnado de ELE sobre las diferencias pragmáticas existentes entre la cultura anglosajona y la española. Como objetivo específico o a corto plazo, insistimos en que el estudiante aprenda a hacer una selección adecuada de las estrategias de cortesía según en qué contextos.

5.1 Fase de contextualización

Para esta primera fase se han incluido dos textos que sitúan al alumno en el tema central de nuestra unidad: “la cortesía verbal española”. El primero de los textos es la traducción al español de un artículo de opinión que fue publicado en 2018 en *The Sunday Times* por Chris Haslam, en donde se ofrece una lista de consejos para que los lectores del diario británico puedan visitar el país sin llamar mucho la atención. Veremos por qué es un artículo que causó mucho revuelo y crítica en su momento y qué relación tiene con la cortesía verbal. El segundo de los textos que comprenden esta fase se trata de un texto de creación propia que, de igual forma, refleja una manifestación discursiva adecuada al tema de la cortesía verbal. Las dos muestras de lengua que son presentadas al alumno tienen como finalidad la de ser un prefacio a lo que se desarrollará después de manera más práctica.

Ejercicio 1- Lee la traducción al español del siguiente artículo periodístico publicado en *The Sunday Times* en 2018. Subraya los fragmentos que consideres que tienen relación con el tema

de esta unidad didáctica (“La cortesía verbal”) y, tras leerlo, reflexiona con tus compañeros acerca de las cuestiones que se plantean.

Objetivos del ejercicio

- Introducir al estudiante en el tema de “la cortesía verbal”
- Reflexionar acerca de los clichés de la cultura española en contraste con la anglosajona (culturas de cortesía negativa vs. culturas de cortesía positiva; Havertake; 2004)



El primer paso para ser español es aprender el idioma. Broncearse y diferenciar las tapas de los “pinchos” son los pasos dos y tres, respectivamente. Pero todavía queda un largo camino por recorrer si quiere hacerse pasar por algo que no sea un guiri. No obstante, hay algunos atajos que le pueden resultar útiles.

En primer lugar, olvídense de las nociones anglosajonas de cortesía, discreción y decoro, ya que ser español supone entrar a un bar, besar y abrazar a completos desconocidos, gritar “¡oiga!” al camarero y tirar al suelo todo aquello que no pueda comer ni beber. Salvos los vasos. Eso sería demasiado. Pero puede deshacerse de los “por favor” y los “gracias”. Resultan tan innecesarios...

Si es mujer y quiere ser española, siempre lleve consigo un abanico. Aquí es una herramienta, no un regalo que cualquier guiri compraría. Además, e independientemente de su sexo, intente desarrollar esa insólita habilidad española de saber instintivamente dónde está el buen ambiente.

También tiene que darle rienda suelta a esa lengua. Hablado (o mejor dicho, gritado) el español está repleto de obscenidades de asombroso ingenio y de conciencia anatómica y, ¡ojo!, no importa el interlocutor. En Salamanca oí decir a un profesor en una excursión escolar a sus alumnos “que se fueran de una p*** vez a comer” y que el “cab***” que no estuviese a las 15.30 h “lo dejarían tirado a su suerte y los servicios sociales se encargarían de él”. A los niños no pareció importarles aquello, a pesar de que ser español requiere un completo desprecio por la puntualidad: llegar con 30 minutos de retraso se considera temprano y bastante irrespetuoso.

Es necesario tener nociones de etiqueta sobre la mesa. Puede empezar desayunando con una tostada, sobrasada y un cortado. Pero ni se le ocurra preguntar por la mantequilla, este es un país de aceite de oliva. Deje lo que esté haciendo a las 11 de la mañana y salga a por una cerveza y algo para picar. Con eso debería aguantar hasta las 2 de la tarde, hora de la comida. Puede degustar un menú del día compuesto por primero, segundo y postre, lo que le llevará entre dos y tres horas. Luego, échese la siesta.

Próxima parada: tapas. Siempre puede localizar a los británicos ya que son los únicos que entran a un abarrotado bar de tapas y no se pueden creer que haya una mesa libre. Los españoles desprecian las mesas. Las tapas han de comerse en la barra del bar, mientras le grita al camarero y tira todo lo que pille al suelo, ¡excepto los vasos! No se olvide de eso.

Después de cenar, vaya a casa y ponga un rato la tele. *Got Talent* y *Sábado Deluxe* (parecidos al show de Jeremy Kyle, pero para famosos) son buenas opciones. Probablemente están emitiéndose en la tele del bar, pero con tanta gente gritando no escuchará nada.

Las diez en punto es la hora de la cena. Comience con una cerveza o vino tinto frío, porque los cócteles o cubatas son para después de la cena. ¡Ah! y asegúrese de comer todo lo que se ha pedido. Los países que han sufrido hambrunas se toman muy en serio esto. No se exceda con las propinas (aquí eso no se hace), sea ambivalente sobre los toros y, finalmente, lleve siempre su teléfono móvil al baño. Esto es a) para que pueda

ver los mensajes de su amante secreto, y b) porque todas las luces del baño activadas por el sensor de movimiento en la Península Ibérica están programadas para apagarse pasados cuatro segundos.

Fuente: Periódico *The Sunday Times*, 2018 Autor: Chris Haslam

Traducción de: Elena Ruano Cusac

- a) ¿Qué opinas de las descripciones que hace de la gente española?
- b) ¿Te parecen más o menos corteses que las personas de habla inglesa?

Comparte tu opinión con el resto de la clase.

Ejercicio 2- Lee el siguiente texto e indica cuándo el protagonista del relato o alguna de las personas que en él aparecen no siguen la norma de cortesía verbal española, es decir, cuándo se pueden considerar descorteses. ¿Qué dirías tú en su lugar? Comenta con tus compañeros.

Objetivos del ejercicio

- Introducir al estudiante en el tema de “la cortesía verbal”
- Distinguir las enunciaciones que se adecuan a los parámetros españoles de cortesía de aquellas que no.

James es un joven irlandés de 23 años que viene a estudiar a Valladolid como estudiante Erasmus. James es un chico muy educado y siempre tiene en la boca un “gracias” o un “por favor”, tal y como sus padres le enseñaron cuando era pequeño. Una vez llegado al aeropuerto de Madrid/Barajas, decide coger el autocar en vez del tren para ir hasta Valladolid.

Al subirse al autocar, descubre con sorpresa que, en el asiento que le han asignado, hay sentada una señora que perfectamente podría ser su madre. James se acerca a ella y le dice:

— Disculpe, creo que se ha sentado usted en mi sitio —tratando de sonar lo más educado posible.

— ¿En serio? Ay, hijo, ¡no me he dado ni cuenta! Espera que me cambio. Esto de la colocación es un poco lioso...

— ¿Desea que le ayude? —pregunta James con sus mejores modales.

—Sí, claro — contesta la mujer mientras le sonrío.

Tras ayudar a la mujer a encontrar su asiento, James se sienta por fin en el suyo y el autocar se pone en marcha. Durante el trayecto, James se da cuenta de que, con el jaleo de los asientos, la mujer no le ha dado ni las gracias.

(...)

El autocar llega por fin a la estación de buses de Valladolid. James se baja de éste y da las gracias al conductor como solía hacer en Irlanda.

Al salir de la estación, James descubre con asombro que a alguien se le ha caído la cartera y está tirada en el suelo. James la coge y mira la foto del carné de identidad. Es de una chica que tendrá más o menos su edad. Aunque James se pone un poquito nervioso porque no quiere que la gente crea que ha sido él quien ha robado la cartera, consigue ver que al otro lado de la calle hay una chica buscando algo muy apesadumbrada. ¡Parece la dueña de la cartera!

James cruza la calle por el paso de peatones y, como no hay semáforo, un coche le cede el paso, y él se lo agradece con un gesto.

En efecto, es ella, la chica de la cartera. James se la da y comienzan a hablar.

— ¡No puede ser! ¡Gracias, gracias, gracias! ¿La has encontrado tú?

— Sí...

— Qué despiste, no me lo puedo creer, ¿Cómo te llamas?

— Soy James, un placer.

— El placer es todo mío, James. Yo soy Alicia. Tengo que invitarte a algo para darte las gracias...ya sé, ¡tomemos una cerveza!

A James le parece que Alicia habla muy alto y muy deprisa, lo que no le parece muy educado del todo, pero como no quiere ser descortés, acepta la invitación.

—Vamos a un lugar que está por aquí cerca. En plan, está ahí mismo, a la vuelta de la esquina. El camarero se llama Rodrigo y le conozco. Además, ¡ponen unas tapas buenísimas! —dice con visible emoción.

James se siente un poco cohibido. Le gustaría interrumpir a la chica para decirle que no tiene hambre, pero decide mejor callarse. Aunque la chica parezca que no tiene apenas modales, él, como buen irlandés, sí los tiene...

Cuando llegan al bar, James ve a una ancianita que intenta abrir la puerta, pero ésta se le resiste. Antes que Alicia, se acerca corriendo a la mujer y le pregunta:

—Oiga, ¿necesita ayuda con la puerta?

—Por favor.

James interpreta esto como un “sí” y abre la puerta para que la anciana pueda entrar.

Dentro del bar está Rodrigo, el conocido de Alicia.

— Ponme una caña, Rodrigo —le espeta Alicia nada más entrar.

— ¿Y tú qué vas a tomar?” —pregunta Rodrigo dirigiendo la mirada hacia James.

James, que se ha fijado en cómo ha pedido Alicia, dice:

— Ponme un *Sprite*, por favor.

A lo que Rodrigo le contesta: — *Sprite* no tenemos hijo, ya lo siento.

— Entonces...desearía otra cerveza, gracias.

Veinte minutos más tarde, los dos se despiden a la salida del bar. Alicia le pide el *Instagram* y James accede a dárselo, pero a regañadientes. ¿Quién se ha creído la tal Alicia qué es? ¡Pero si no la conozco!, piensa James. Bueno, será algo normal aquí en España...

—Hasta otra, James —se despide finalmente la chica.

— Adiós, Alicia.

Los dos jóvenes se alejan en direcciones opuestas.

5.2 Fase de conceptualización

Esta segunda fase o fase de conceptualización se encuentra dividida en tres partes que se corresponde con los tres temas de cortesía verbal que hemos seleccionado: el condicional, el imperativo y los pronombres personales “tú” y “usted”. En cada una de estas partes, se presentan tres ejercicios diferentes y, como en la fase anterior, se incluyen los objetivos fijados para cada uno de los ejercicios.

5.2.1 *Uso del condicional*

El modo condicional de cortesía en español, llamado también ‘condicional de modestia’ o ‘condicional de mitigación’ (H. Haverkate 1994: 145), se utiliza cuando se trata de atenuar la

fuerza del contenido de la oración a la vez que se intenta no amenazar la imagen del interlocutor. Probablemente hayas estudiado ya las funciones de posibilidad y probabilidad con las que los españoles suelen usar el condicional. Ahora bien, el condicional utilizado como modo de cortesía es también bastante utilizado entre la población española cuando se quiere establecer una mayor distancia comunicativa con el otro y suavizar o atenuar, en la medida de lo posible el mensaje.

Una acción expresada en condicional no permite nunca determinar en qué momento se realiza la acción ni tampoco ofrece la posibilidad de saber si se ha cumplido o no. El hecho de no poder situar esa acción en el tiempo, la vuelve irreal, haciendo que su interlocutor tenga libertad para elegir, lo cual se corresponde con uno de los principios en los que se basa la cortesía, el de “dejar opciones”; en otras palabras, dejar libertad al interlocutor.

*Para saber más: En los países de habla inglesa, el modo condicional de cortesía se utiliza con mayor frecuencia que en España. Así, lo que para los angloparlantes puede ser una regla básica de cortesía difícil de eludir, para nosotros puede ser más adaptable dependiendo de la relación entre los hablantes, la edad, la posición jerárquica de los mismos, su intención y el contexto. Es igualmente aceptable que en ocasiones también hagamos uso del presente simple, del imperfecto o incluso del imperativo sin llegar a perder nuestras habilidades de cortesía.

Ejercicio 1- El siguiente diálogo entre el camarero y el cliente en un restaurante es un diálogo que perfectamente podría darse en cualquier situación de uso real de la lengua en un país angloparlante. Traduce la conversación sin la ayuda del diccionario al castellano teniendo en cuenta que no se trata de realizar una traducción literal de palabra por palabra. Se debe tener en cuenta el contexto y la cultura de referencia, que en este caso es la española.

Contexto: Un cliente se sienta en la mesa de un restaurante dispuesto a pedir su comida al camarero que le atiende. Tenga en cuenta que la relación entre camarero y cliente es puramente profesional y no se conocen personalmente.

Objetivo del ejercicio

- Entender que la estrategia de hacer uso de las mismas estructuras del inglés al hablar español puede acarrear consigo un gran número de errores sociopragmáticos.

Waiter: *Good afternoon, sir. May I take your order, please?*

Customer: *Yes, please. Could I have the steak and kidney pie, please?*

Waiter: *Of course. Thank you, sir. Would you like anything else?*

Customer: *Yes, please. I'd like a pint of Guinness, please.*

Waiter: *Wonderful, thank you.*

Customer: *Oh, and one more thing, please. Could you tell me where the bathroom is, please?*

Waiter: *Yes, of course. It's down the stairs and to the left.*

Customer: *Thank you. I really appreciate it.*

Ejercicio 2- Imagina ahora la siguiente situación. Una alumna adolescente llamada Claudia estaba fumando en los baños del instituto. Los detectores de humo han saltado y han empezado a sonar. El conserje aparece y encuentra a Claudia en el baño. La manda ir a la oficina del director, quien seguramente acabe castigándola. Como Claudia quiere librarse del castigo, niega que haya sido ella.

Contexto: El director del instituto quiere que Claudia confiese que ha estado fumando en los baños, pero también entiende que es una adolescente y que estos comportamientos en ocasiones pueden ocurrir. Quiere castigar a Claudia, pero de manera justa, sin que se le imponga un castigo muy exagerado.

Objetivo del ejercicio:

- Entender que, dependiendo de las estrategias que utilizamos al hablar (+ cortés o – cortés), podemos conseguir aquello que queremos conseguir con nuestro discurso o todo lo contrario.

Director: Claudia, ¿qué ha pasado? / ¿sabrías explicar qué ha pasado? / dime qué ha pasado.

Claudia: Yo no sé nada.

Director: Mira, Claudia, dinos la verdad/ ¿por qué no nos dices la verdad? / querríamos que nos dijeras la verdad.

Claudia: ¿La verdad? Esa es la verdad. Yo no sé por qué ha saltado el detector de humo.

Director: Claudia, tendrías que asumir lo que has hecho/ asume de una vez por todas lo que has hecho. ¿Estabas fumando? /Queríamos saber si estabas fumando

Claudia: ¿Yo..., fumando? ...No, no, no estaba fumando.

Director: Lo mejor sería no seguir negándolo/ Deja de negarlo / ¿Y si dejas de negarlo ya?

5.2.2 *Uso del imperativo*

En las descripciones gramaticales más simples, se suele identificar el imperativo con la expresión del mandato y se tiende a verlo como un procedimiento no cortés. No obstante, la realidad es más compleja, pues desde los presupuestos culturales de los países angloparlantes, se puede ver como una muestra de conflicto, enfado, agresividad, en general, de descortesía, pero desde la perspectiva española es lo contrario (Havertake, 2004). Por tanto, debe quedar claro que el imperativo no es por sí mismo ni cortés ni descortés, por lo que deben considerarse primero los diferentes contextos de uso.

H. Haverkate (1994) identifica una serie de rasgos que permiten establecer el grado de cortesía del imperativo. El primer elemento es la entonación, que puede ayudar a vehicular la idea de cortesía. Otro factor es el uso de elementos lingüísticos, como vocativos, interjecciones, etc., que suavizan la fuerza impositiva expresada por la forma verbal (como, por ejemplo, en “siéntense, por favor”).

Ejercicio 1- El siguiente ejercicio tiene que ver con el imperativo: para cada uno de los distintos actos de habla presentados tienes que enumerar de 1 a 5 las frases emitidas donde 1 sería lo más indirecto o cortés y 5, lo más directo o descortés. Identifica también el imperativo. Además, debes elegir qué le dirías a cada uno de los interlocutores propuestos. Ten en cuenta que puede haber varias respuestas adecuadas.

Objetivo del ejercicio

- Comprender que en la cultura española el uso de peticiones directas en forma de imperativos no está mal considerado por los hablantes del español peninsular, mientras que, en otras culturas como la anglosajona, este hábito sería tachado de grosero (Ballesteros Martín, 2001 y Recuerdo Iglesias, 2007).

a) Instrucciones

Primero lava las patatas. Después pela los huevos.

Tienes que lavar las patatas. Después...

Se lavan las patatas. Después...

Lavas las patatas. Después...

Lavamos las patatas. Después...

A tu tía a la que hace mucho tiempo que no ves y te ha llamado para preguntarte por una receta de cocina:

b) Órdenes

Hay que terminar los deberes

Tienes que terminar los deberes

Termina los deberes

Debes terminar los deberes

A tu hijo de 7 años que no quiere acabar sus deberes y tú te estás impacientando:

c) Prohibiciones

No fumes

No fumar

Prohibido fumar

No está permitido fumar

Quieres colocar un cartel para que la gente no fume en la terraza de tu restaurante:

Ejercicio 2- En el siguiente ejercicio nos centramos en la petición y en la concesión de permiso, por lo que se prevé el uso del imperativo, de las repeticiones y de expresiones suavizadoras. En este caso, el ejercicio contempla dos variables; por un lado, el tipo de persona con la que se habla, y, por el otro, el tipo de respuesta elegida.

Objetivo del ejercicio

- Adquirir una adecuada utilización del imperativo en peticiones y concesiones de permiso teniendo en cuenta el tipo de persona con el que se habla.

Tienes veintidós años y estás haciendo la compra en el supermercado. Una persona con la que no has hablado antes quiere coger los mismos yogures que tú, pero solo queda un pack. Analiza las distintas respuestas y decide cuál te parece más oportuna para el tipo de persona con la que estás hablando.

Tipos de personas:

- Un niño de unos 10 años que está comprando con su padre.
- Una mujer de unos 30 años vestida de manera informal.
- Un hombre de 50 años vestido con traje y corbata.
- Un chico de tu misma edad.

Respuestas:

- Quédeselos usted, faltaría más.
- Puedes cogerlos tú, si quieres.
- Cójalos, cójalos. Sin problema.
- Toma, aquí los tienes.

5.2.3 *Uso de los pronombres personal sujeto tú/usted*

Elegir el tipo de pronombre personal (*tú* o *usted*) constituye uno de los parámetros que sirven para expresar la cortesía. La selección obedece a una serie de normas que están aceptadas por la sociedad española. Nosotros hemos optado por incluir aquí la clasificación propuesta por Soler-Espiauba (1994) en su artículo “¿Tú o usted? ¿Cuándo y por qué? Descodificación al uso del estudiante de español como lengua extranjera”, pues nos parece la que más se adecua a la realidad. Por otro lado, debemos tener en cuenta dos factores: que en el español peninsular siempre se ha tuteado con más facilidad que en otras lenguas de origen románico y que no es posible establecer definitivamente el uso de los pronombres personales en el español, pues las maneras de referirse a las personas cambian con el tiempo.

1. Factor edad. Entre desconocidos, se opta por *tú* si éstos son jóvenes y también cuando alguien mayor se dirige a alguien más joven. También pueden tutearse los menos jóvenes (por debajo de los 50 años) si son de la misma generación, pero confluyen con estos otros factores citados a continuación.
2. Factores psicológicos. Se suele hacer uso de *tú* para crear un ambiente favorable a personas que se encuentran en una situación difícil; sería el caso de una residencia de ancianos, por poner un ejemplo.
3. Factor de pertenencia a un grupo. Aquí se hace referencia al concepto de compartir o de tener algo en común. Para poder hacer uso del tuteo sin problemas, es necesario que las personas que intervienen en la comunicación tengan algo en común con nuestro/s interlocutor/es.: edad, sexo, trabajo, clase social, familia, ideología, club deportivo o social, categoría profesional, casa de vecindad, amigos comunes, etc.

Ejercicio 1- Lee atentamente la información que aparece en los siguientes párrafos. En cada uno de ellos se presenta una situación comunicativa con unos participantes y un contexto determinados. ¿Cómo crees que sería el tratamiento de un español nativo en cada caso? ¿Emplearías el *tú* o el *usted*? Ten en cuenta los siguientes elementos: la relación entre los hablantes, la edad, la posición jerárquica de los mismos, su intención y el contexto.

Objetivo del ejercicio

- Adquirir la competencia para adecuadamente seleccionar entre la forma de tratamiento *tú* o *usted* teniendo en cuenta la edad, la intención comunicativa, las relaciones interpersonales y, en definitiva, el contexto

a) Tienes 48 años y decides ir al banco porque quieres abrirte una nueva cuenta de ahorros y quieres que te informen. Allí, ves a tu vecino el del quinto, a quien conoces de “hola y adiós” y decides acercarte a él. Tu vecino tiene unos 39 años.

b) Tienes 35 años y trabajas en una multinacional de Madrid. Tienes que pedirle a un colega de otro departamento, al que no has visto nunca, una información por correo electrónico. Tu colega tiene la misma posición que tú, pero es cinco años mayor.

c) Tienes 60 años y has ido a Valladolid a visitar a tu hijo que vive allí, pero, al salir de la estación de trenes, te pierdes. Encuentras a un chico joven de unos 25 años a quien preguntar.

d) Tienes 21 años y eres estudiante Erasmus en España. Tu tutor de la universidad te cita para que vayas a su despacho a hablar con él. Es bastante joven: 37 años.

e) Tienes 20 años y eres estudiante Erasmus en España. Tu mentor quiere conocerte y quedáis para veros al inicio de la primera reunión de información que se les da a los Erasmus. Tu mentor es algo mayor que tú, tiene 28 años.

Ejercicio 2- Subraya la opción correcta en cada una de las conversaciones de acuerdo con la situación.

Objetivo del ejercicio

- Entender la selección que se hace entre el tratamiento de *tú* y *usted*, que obedece a una serie de normas que están aceptadas por la sociedad española

a) A la azafata del avión:

¿Me traes un vaso de agua, por favor?

¿Me trae una manta, por favor?

b) A un joven camarero de un bar de copas:

¿Nos puedes poner unos chupitos, por favor?

¿Nos puede poner unos chupitos, por favor?

c) A un policía visiblemente mayor que tú:

¿Sabes dónde está la catedral?

¿Sabe dónde está la catedral?

d) A un compañero de clase:

¿Me dejas tus apuntes hasta mañana?

¿Me deja sus apuntes hasta mañana?

e) A un profesor de la universidad bastante joven:

¿Puedo pedirte una tutoría?

¿Puedo pedirle una tutoría?

Ejercicio de repaso- La última actividad de toda la fase de conceptualización aúna en una sola los tres aspectos de la cortesía vistos hasta ahora. Completa los diálogos del personaje que te presentamos eligiendo la opción correcta. Debes justificar por qué ha sido esa tu respuesta.

Objetivo del ejercicio

- Fomentar que el alumno revise los contenidos vistos con anterioridad

Carmen va con Alicia, su hija adolescente de 17 años a una zapatería a comprarse un par de zapatos para su graduación del instituto.

1) Carmen entra con su hija a una zapatería del centro comercial. Una dependienta de unos 35 años vestida de manera informal y deportiva se acerca a ellas para atenderlas:

- **Dependiente:** ¡Hola!

- **Carmen:** ¡Buenas!

- **Dependiente:** ¿_____?

- **Carmen:** Venimos buscando unos zapatos para una graduación, ¿_____?

- **Alicia:** _____

a) ¿Puedo ayudarles en algo? / ¿Qué desean? / Soy Mónica, encantada de ayudarles en su compra

b) Podrías enseñarnos / Puede enseñarnos/ Sería tan amable de enseñarnos qué tiene

c) Será un placer/ Ahora mismo / Sí

d) No me gustan los zapatos de tacón, gracias / Si es posible, me gustaría un zapato que fuese plano / Vamos a ver lo que me traes

2) Mientras la dependienta está buscando en el almacén, una señora de unos 65 años de edad se aproxima a Alicia.

- **Mujer mayor:** ¿_____?

- **Alicia:** _____.

- **Mujer mayor:** Lo digo porque mi nieta tiene más o menos tus años y, como va a ser su cumpleaños, me gustaría cogerle unos zapatos y quería preguntarte qué os gusta a las niñas de vuestra edad.

- **Alicia:** _____

e) ¿Perdona guapa, podrías decirme la edad que tienes? / Perdona que sea entrometida, pero ¿usted qué edad tiene? / Niña, dime la edad que tienes.

f) ¡Y a usted qué le importa, señora! / Perdona, pero la edad no se pregunta /17 años, señora.

g) Estaré encantada de poder echarle una mano / Ah, vale, sin problema/ Vale.

3) La dependienta ha vuelto con un par de francesitas para Alicia. Alicia se las prueba y le gustan. Quiere llevárselas.

- **Dependiente:** ¿Os lleváis estas entonces?

- **Carmen:** Sí.

- **Dependiente:** _____

- **Carmen:** 34, 99? Yo pensaba que costaban algo menos... ¿No tienen rebaja?

- **Dependiente:** No, estas son de nueva temporada, lo siento... Pero le puedo dar un vale descuento para la próxima compra.

- **Carmen:** _____

h) Son 34,99, gracias. / Si me acompañan un momentín a la caja para pagarlas.../ Pues serían 34, 99.

i) Sí, dame uno. / Sí, deme unos cuantos. / Gracias, es muy amable.

5.3 Fase de afianzamiento

La última fase ha sido considerada también como la tarea final, dado que hemos seguido un enfoque por tareas al diseñar la unidad. Su finalidad es la de consolidar las formas y usos presentados ya en la fase de contextualización y trabajados en la fase de conceptualización. Hemos querido proponer una actividad que promueva el intercambio comunicativo entre los estudiantes de ELE, puesto que, como dijimos al inicio, la propia unidad posee un enfoque comunicativo.

Tarea final- La siguiente actividad está pensada para que los estudiantes de ELE la realicen por parejas. A cada una de las parejas se les dará una situación de interacción social con un contexto determinado y cada uno de ellos representará el papel de un personaje ficticio.

*Nota: se sugiere al profesor que grabe los juegos de rol para ser visionados más tarde.

Objetivos del ejercicio

- Mejorar la interacción en el estudiante de ELE.
- Activar no solo los elementos pragmalingüísticos, sino también los sociopragmáticos al ofrecerse la posibilidad de negociación.

Situación 1

Tu amigo y tú habíais quedado para ir al gimnasio juntos, pero a ti se te ha olvidado. Al día siguiente, os volvéis a encontrar y tienes que pedirle perdón excusándote por lo que te ha pasado. Un dato que conviene tener en cuenta es que lleváis siendo amigos desde hace bastante tiempo.

Personajes: Los dos jóvenes son de tu edad.

Situación 2

Tu vecina de arriba, a quien solo has visto una vez desde que te mudaste, llama a la puerta de tu casa porque cree que las goteras que tiene en su baño pueden venir de la tuya. Tú crees que esto no es así.

Personajes: La vecina de arriba, que tiene 32 años y que trabaja como abogada y el vecino del piso de abajo, que es un joven de tu edad.

Situación 3

Estás en la universidad y uno de los profesores te dice que si, por favor, podrías darle un recado a un compañero suyo, o sea, a otro profesor porque él tiene otra clase y no puede hacerlo. El profesor a quien tienes que dar el recado te da clase, pero nunca has hablado cara a cara con él; solo sabes que sus clases son muy relajadas y se suele llevar bien con sus alumnos.

Personajes: El profesor de 44 años y un chico joven de tu edad.

Situación 4

Una mujer se acerca a ti preguntándote si puedes guardarle el sitio en la cola de la frutería. La mujer asegura que solo van a ser cinco minutos, que es lo que tarda en ir al estanco, pero tú tienes mucha prisa...

Personajes: Mujer de 32 años y un chico joven de tu edad.

6 Conclusiones

Como nos planteamos en la introducción a este trabajo, nuestro objetivo principal consistía en aportar nuestro granito de arena y mejorar el currículo de español como segunda lengua o lengua extranjera. Si bien en ningún momento se ha pretendido que el alumno de ELE adquiera la competencia de un nativo, sí apostamos por un conocimiento más receptivo de los efectos comunicativos y sociales de los usos pragmáticos asociados a nuestra cultura. La enseñanza de la cortesía verbal debe ir encaminada, por tanto, a que el alumnado tome conciencia de las diferencias existentes entre su cultura de origen y la cultura meta y que, aunque tenga claro que el fenómeno de la cortesía es universal, debe remitirse a las pautas de comportamiento de la cultura que le da sostén.

Es cierto que mientras va discurriendo el tiempo, el número de estudios sobre competencia pragmática y, en especial, sobre el fenómeno de la cortesía verbal, se acrecienta. Sin embargo, la mayoría de ellos se enfocan principalmente en la teoría y no en la práctica, como en el caso de nuestro trabajo. Confiamos en que esta unidad sobre la enseñanza de la cortesía en el ámbito de ELE resulte una invitación estimulante para los estudiosos del área y una reflexión para el docente de ELE sobre la “enseñabilidad” de un importante aspecto pragmático y que, de ser posible, además, pudiese convertirse en complemento de esos manuales aplicados en el aula.

Insistimos en esta idea. Se debe fomentar la enseñanza de la competencia pragmática en español, pero hacerlo con cuidado, ya que una adquisición errónea de dicha competencia podrá dar origen a interferencias pragmáticas de tipo pragmlingüístico (las relacionadas con el uso de las fórmulas verbales que se utilizan para expresar un cierto acto de habla) o de tipo sociopragmático, (las referidas al modo en que se conciben las relaciones sociales entre los interlocutores y lo que es una conducta adecuada) (Blum-Kulka 1996; Escandell 1996). Para ello, apostamos por ofrecer al alumno un contenido claro y conciso en donde se detallen los

contextos de uso de las estrategias pragmáticas más importantes y adecuadas a esos mismos contextos.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora, ha quedado claro que, a la hora de impartir una segunda lengua o lengua extranjera, como es el español, muchos manuales y docentes prefieren centrarse en otras disciplinas, como la gramática o el léxico, olvidándose por completo de la pragmática, por considerarla muy inestable, dado que depende del contexto. No obstante, como hemos querido demostrar con la creación de este trabajo, la pragmática no es algo que se deba pasar por alto, pues constituye una red que abarca todas las interacciones sociales y su manejo puede ahorrarle al estudiante numerosos conflictos. Sin embargo, no cabe duda de que este trabajo tiene algunas limitaciones que pondremos de relieve a continuación.

Para empezar a hablar de las limitaciones del trabajo, no hay que perder de vista lo que señala Moreno Cabrera en su libro *Spanish is different*, “un buen profesor de ELE debe conocer la estructura de esa lengua nativa de partida para poder anticiparse a las posibles deficiencias en el aprendizaje y poner énfasis en aquellos ejercicios más adecuados para el alumno” (2010: 133). En otras palabras, no es suficiente conocer la gramática de un idioma, sino que también se debe comprender su adecuación pragmática. Es por ello por lo que el hecho de diseñar un material didáctico que enseñe al estudiante un particular tema de interés, a la vez que muestra el contraste existente entre la cultura de la lengua de destino y la cultura de la lengua meta, es una tarea dificultosa no apta para cualquier estudioso de ELE.

Como segunda limitación observable, sería preciso añadir que la unidad didáctica aquí diseñada se basa en una creación notablemente teórica que no ha sido puesta en práctica y que, por tanto, se desconoce si podría cumplir con sus objetivos propuestos. Lo que queremos decir es que no cerramos las puertas a quienquiera que desee perfeccionar y complementar esta unidad para llevarla a un aula real de ELE.

En tercer lugar, creemos que los tres temas tratados referentes a la cortesía representan solo una mínima parte de todo lo que a cortesía se refiere, más aún de la pragmática, la cual abarca muchas otras direcciones, aparte de la que aquí hemos considerado. Sería de especial interés abordar otros aspectos de cortesía en la enseñanza de ELE, como podrían ser los fenómenos de la atenuación y la intensificación, por ejemplo.

Para concluir, hay que añadir que, aunque nuestra unidad didáctica vaya dirigida a alumnos angloparlantes en situación de inmersión cultural, es extrapolable, con las matizaciones que quieran hacerse, a otro tipo de estudiantes.

Bibliografía

Alba-Juez, L. (2007). "An Overview of Politeness Studies on Argentinean and Uruguayan Spanish". En: *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World*, editado por María E. Placencia y Carmen García. New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum, 35-57.

Albelda, M. (2007). *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Briz, A. (2007). "Atenuación y cortesía verbal en España y en América. Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático". En: Hernández Alonso, C. y Castañeda San Cirilo, L. (eds.). *El español de América: actas del VI Congreso Internacional de "El español de América"*. Valladolid: Diputación de Valladolid, 31-66.

Briz, A. (ed.) (1996). "*Pragmática y gramática del español hablado*." Actas del II Simposio sobre Análisis del Discurso Oral. Valencia: Libros Pórtico.

Cenoz, J. (1996): "La competencia comunicativa: su origen y componentes" En: Cenoz, J. y Valencia, J.F. (eds.). *La competencia pragmática: elementos Lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 95-114.

Cohen, A. D. (2008). "Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners?" *Language Teaching*, 41(2): 213.

DeKeyser, R. M. (2005). "What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues ". *Language Learning*, 55(1): 1-25.

Ellis, R. (1994). "A theory of instructed second language acquisition". En: Ellis, N.C. (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, California: Academic, 79-114.

Galindo-Merino, M. M. (2006). "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE". *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, (2): 289-297.

Galindo-Merino, M. (2005). "La incorporación del nivel pragmático a la investigación sobre los procesos de transferencia en la adquisición de segundas lenguas". *ELUA. Estudios de Lingüística*, (19): 137-155.

Garrido Rodríguez, C. (2006). Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE. Trabajo Fin de Máster. Universidad de León.

Graciela, R. (1994). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.

Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus

Havertake, H. (2004). “El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española”. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel: 55-65.

Hymes, D. H (1995). “Acerca de la competencia comunicativa”. En: Llobera, M. (comp.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-46.

Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Filadelfia: Univ. de Pensilvania.

Iglesias Recuero, S. (2001). “Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión”. *Oralia*. (4): 245-298.

Jiménez, D. (2016). “Aplicación de la pragmática en clase. Propuesta para enseñar las disculpas en lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera”. *Revista DobleLe: revista de lengua y literatura*, (2): 24-35.

Kasper, G. and Röver; C. (2005). “Pragmatics in second language learning”. En: Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 317-334.

Kasper, G. (2001). “Classroom research on interlanguage pragmatics”. En: Rose, K. R. y Kasper, G. (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 33-60.

Kasper, G. y K. R. Rose (2001): “Pragmatics in Language Teaching”. En: Rose, K. R. y Kasper, G. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1-9.

Kasper, G. (2001). “Four perspectives on L2 pragmatic development”. *Applied Linguistics*, (22): 502–530.

Kasper, G. (1997). “¿Can pragmatic competence be taught?” *Second Language Teaching and Curriculum Centre* Extraído de <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>

- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- Llach, M. D. P. A. (2006). “La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE”. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Servicio de Publicaciones, 96- 102 Extraído de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0096.pdf
- Miquel, L. (1999). “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”. *Carabela*, (45): 27-46. Extraído de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_027.pdf
- Mir, M. (2001). “Un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática”. *Hispania*, 84(3), 542-549. Extraído de: https://www.jstor.org/stable/3657820?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Moody, S. (2014). “Should We Teach Rules for Pragmatics? Explicit Instruction and Emergent Awareness of Japanese Plain and Polite Forms”. *Japanese Language and Literature*, 48(1), 39-69. Extraído de <http://www.jstor.org/stable/24394372>
- Moreno Cabrera, J. C. (2010). *Spanish is different*. Madrid: Castalia.
- Niezgoda, K. y Róver, C. (2001). “Pragmatic and grammatical awareness: A function of the learning environment?” En: Rose, K. R. y Kasper, G. (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 63-79.
- Pinto de Pablos, D. y Ortega, C. (2014). *Seamos Pragmáticos: Introducción a la pragmática española*. Yale: Yale University Press.
- Pinto de Pablos, D. (2005). “The Acquisition of Requests by Second Language Learners of Spanish”. *Spanish in Context*, 2: 1- 27
- Poehner, M. E. & van Compernelle, R. A. (2011). “Frames of interaction in dynamic assessment: Developmental diagnoses of second language learning”. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 18(2): 183-198
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª. ed.) Recuperado de: <https://dle.rae.es/cortes%C3%ADa>

Ruiz de Mendoza, F. J (1996). “Aspectos pragmáticos de la negociación del significado”. En Cenoz, J. y Valencia, J.F. (eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 47-70.

Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Seft, G. (2014). *Understanding Pragmatics*. London and New York: Routledge

Tello Rueda L. Y. (2009) “Análisis contrastivo e interlingüístico de peticiones en inglés y español”, *Íkala*, 11(1), pp. 89-116. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2782> [Consultado 15-05-2021].

Vidal, M. V. E., & a Victoria, M. (2004). “Aportaciones de la Pragmática”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (12) I lengua extranjera (LE)*. 179-197. Extraído de: <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones%20de%20la%20pragmatica.pdf>

Yates, L. (2010). “Pragmatic challenges for second language learners”. En: *Pragmatics across languages and cultures* (7): 287-308.