



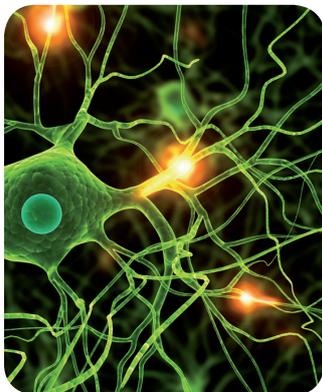
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Filosofía
y Letras /12-13

Máster en
Lengua Española



La pragmática y la cultura española en la enseñanza del español como lengua extranjera en Polonia
Aleksandra Sloma



AGRADECIMIENTOS

Quisiera dar las gracias en este apartado a todos los profesores del Máster, sobre todo a los del bloque Español como Segunda Lengua/Lengua Extranjera, que me han ayudado a que este trabajo de investigación fuera posible.

*Sobre todo le agradezco a mi director, **Javier García González**, por sus consejos, apoyo, mucha paciencia y comprensión en todo momento. Gracias por creer en mí y en mi capacidad de llevar a cabo este proyecto. No podría haber contado con la ayuda de un mejor tutor.*

Madrid, 20 de septiembre de 2013

Kto nie ma odwagi do marzeń,

Nie będzie miał siły do walki.

(Paul Zulehner)

*Pragnę serdecznie podziękować mojej najbliższej rodzinie, przede wszystkim
ojczymowi Zbigniewowi i bratu Kacprowi za ogromne wsparcie, wyrozumiałość
i pomoc w realizacji moich planów.*

*Niniejszą pracę dedykuję moim ukochanym Rodzicom, którzy swoim życiem
udowodnili mi wielokrotnie, że warto mieć marzenia i choć to bardzo trudne,
warto do nich dążyć.*

Madryt, 20 września 2013 roku

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
1. LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA EN LA CLASE DE E/LE.....	9
1. 1. El concepto de pragmática.....	9
1. 2. Teoría de la Enunciación.....	13
1.3. Los actos de habla.....	16
1. 4. Desde Grice hasta la Teoría de la Relevancia.....	19
1. 5. La pragmática y su aplicación a las clases de E/LE.....	22
<i>1.5.1. Competencia comunicativa.....</i>	<i>22</i>
<i>1.5.2. La enseñanza comunicativa.....</i>	<i>26</i>
2. LA PRAGMAGRAMÁTICA DE LA CORTESÍA EN EL ESPAÑOL/LE.....	32
2. 1. El concepto de cortesía.....	32
2. 2. La teoría de la cortesía y el concepto de <i>imagen</i>.....	34
2. 3. Las máximas conversacionales y de cortesía.....	38
2. 4. La cortesía en la cultura española. Los actos de habla según Haverkate.....	40
<i>2.4.1. Actos expresivos (actos de habla corteses).....</i>	<i>41</i>
<i>2.4.2. Actos comisivos (actos de habla corteses).....</i>	<i>44</i>
<i>2.4.3. Actos asertivos y exhortativos (actos de habla no corteses).....</i>	<i>46</i>
<i>2.4.4. Estrategias de cortesía.....</i>	<i>47</i>

2. 5. Las fórmulas de tratamiento.....	51
2. 6. La enseñanza de la cortesía española.....	52
3. LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA ESPAÑOLA EN EL AULA DE E/LE.....	56
3. 1. La conexión entre lengua y cultura.....	56
3. 2. De la competencia sociocultural a la competencia intercultural.....	60
3. 3. Enfoques en la interpretación de las culturas.....	62
3. 4. Los contenidos culturales en el aula de E/LE.....	65
4. EL TRATAMIENTO DE LA PRAGMÁTICA, LA CORTESÍA VERBAL Y LA CULTURA ESPAÑOLA EN LOS MANUALES DE E/LE EN POLONIA.....	69
4. 1. Finalidad de la investigación.....	69
4. 2. Análisis de los manuales de Anna Wawrykiewicz.....	70
4.2.1. <i>Español de pe a pa</i>	70
4.2.2. <i>Español. Comunícate sin problemas</i>	77
4. 3. Análisis del manual <i>Arcoíris</i>	80
4. 4. Análisis del manual <i>Español. Repetytorium tematyczno- leksykalne</i>	85
4. 5. La enseñanza de español en Polonia. Observaciones generales.....	87

5. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS.....	89
5. 1. Finalidad de la investigación.....	89
5. 2. Análisis de los datos del cuestionario sobre conocimientos de pragmática y	
cortesía en español.....	90
<i>5.2.1. Descripción de los informantes.....</i>	<i>90</i>
<i>5.2.2. Análisis y comentario de los datos.....</i>	<i>96</i>
5. 3. Análisis de los datos del cuestionario sobre conocimiento de la cultura	
española.....	106
<i>5.3.1. Descripción de los informantes.....</i>	<i>106</i>
<i>5.3.2. Análisis y comentario de los datos.....</i>	<i>110</i>
CONCLUSIONES.....	119
BIBLIOGRAFÍA.....	123

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua española se ha convertido en toda una empresa que se encarga de una cadena de escuelas, academias e institutos extendida por todas las partes. El español se encuentra en un auge tan espectacular como el que experimentó la lengua inglesa. Este auge, desde luego, no se debe al mero azar: se trata de la tercera lengua más hablada en el mundo. No solo España, más bien toda América del Sur llama mucho la atención por su cultura, diversidad y el crecimiento de los contactos con los países europeos.

Entre aquellos se encuentra Polonia, que nota un incremento notable de las relaciones económicas e institucionales con el mundo hispánico. Obviamente, por este tipo de vínculos con los países hispanohablantes, la enseñanza de la lengua española ha despertado cierto interés en Polonia. Hablamos de un cambio muy significativo, dado que desde hace poco tiempo, pues todavía en la época comunista en Polonia, el español era una lengua totalmente desconocida. Aunque el español no es asignatura obligatoria en las escuelas primarias y secundarias (este lugar lo ocupan el inglés y alemán), goza de popularidad entre los estudiantes de los institutos y, en consecuencia, de las universidades polacas. En las más prestigiosas siempre hay una oferta para aquellos que quieran cursar su carrera en español. Se trata de los estudios de Filología Hispánica/Ibérica. Se forma a los futuros profesionales que llegan a ser profesores, traductores, intérpretes o trabajadores contratados por empresas españolas en Polonia o en España.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo dar una visión general de la enseñanza de español en Polonia. Constará de dos amplias partes: una teórica y otra práctica.

La primera parte incluirá tres capítulos:

- 1. La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE:** Vamos a presentar los conceptos más importantes relacionados con este campo y nos concentraremos en su tratamiento en dos documentos oficiales: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PC)*.
- 2. La pragmagramática de la cortesía en el español/LE.** Vamos a prestar atención a la teoría de la cortesía verbal e intentaremos destacar algunas diferencias entre las

normas vigentes en España y las vigentes en Polonia. Al final nos centraremos en los métodos en la enseñanza de la cortesía verbal (también analizaremos su tratamiento en los dos documentos oficiales).

3. La enseñanza de la cultura española en el aula de E/LE. A través de este capítulo explicaremos el concepto de la competencia intercultural. Describiremos también los enfoques en la interpretación de las culturas. Remitiéndonos al *MCER* y al *PC* del Instituto Cervantes vamos a ver qué contenidos culturales se deben enseñar en el aula de español.

La parte práctica constará de dos capítulos:

4. El tratamiento de la pragmática, la cortesía verbal y la cultura en manuales de E/LE en Polonia. A través de este capítulo comprobaremos si los componentes relacionados con la pragmática, la cortesía verbal y la cultura española incluidos en los manuales de español escritos por los autores polacos cumplen los requisitos establecidos en el *Marco Común* y si estos responden a las necesidades de los estudiantes polacos.

5. Exposición y análisis de las encuestas. Mediante los resultados obtenidos de dos cuestionarios elaborados para el presente trabajo, vamos a verificar si los estudiantes polacos poseen el conocimiento de pragmática, cortesía verbal y la cultura española.

1. LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA EN LA CLASE DE E/LE

1. 1. El concepto de pragmática

A la hora de hablar sobre la enseñanza de cualquier idioma (no solo de la lengua española) en Polonia, cabe destacar que tanto los alumnos como los profesores la relacionan sobre todo con la gramática, el léxico y la fonética. En los niveles más avanzados se analiza la sintaxis, fonología y morfología como un estudio preciso de la lengua. Se parte de la convicción de que dominar un idioma es conocer sus elementos lingüísticos (estructuras, tiempos, modos verbales, etc.). Efectivamente, esto es imprescindible en la adquisición de una lengua, pero hay otros componentes o elementos que a veces son mucho más importantes. Como señala Francisco Matte Bon:

La historia de la enseñanza de idiomas demuestra claramente que un perfecto dominio de la morfosintaxis no redundan necesariamente en una buena capacidad de utilizar la lengua extranjera de manera natural, ni siquiera en los casos en los que se acompaña de una buena competencia léxica. Para intentar solucionar este problema, muchos cursos de lengua preveían algunas horas dedicadas a la conversación. Sin embargo, a pesar de ello, con frecuencia la gente solo aprendía a describir, a relatar y a argumentar, pero no era capaz de interactuar en situaciones de la vida cotidiana (Matte Bon, 2004, p. 822)

Hablar una lengua, funcionar en ella no limita al conocimiento de su gramática y de su léxico. Los estudiantes de lenguas extranjeras deben ser conscientes de que la lengua que están aprendiendo no es más que un reflejo de una cultura, una sociedad y un país. Para la mejor adquisición de una lengua, es imprescindible poseer las habilidades y conocimientos socioculturales que deben incluirse desde el inicio del aprendizaje. Hay que saber cómo, y por qué se usa una determinada forma lingüística y no otra. Este papel lo cumple la pragmática.

Antes de introducir los conceptos básicos de la pragmática, parece conveniente explicar qué se entiende por *comunicación*. «Es frecuente identificar comunicación con transmisión de información por medio de un código» (Escandell Vidal, 2004, p. 180). En otras palabras: es un proceso de acción donde se encuentran dos o más personas que, compartiendo el mismo sistema lingüístico, dialogan con el fin de comunicarse (Fernández, 1998, p. 13-16). Por

mucho que la explicación del concepto de *comunicación* parezca fácil, hay que darse cuenta de que el papel principal lo tiene la *descodificación* del mensaje, es decir que, para llegar a comunicarnos con éxito, es preciso entender lo que nuestro interlocutor nos quiere transmitir.

La descodificación e interpretación correcta de cada (...) mensaje resulta de poner en juego una serie de conocimientos, no solo lingüísticos, que deben compartir hablante y oyente para entender el contenido del mensaje, es decir para entender la intención con la que se dice y reaccionar en consecuencia (Fernández, 1998, p. 15)

Aparte de la descodificación, hay otros dos factores que cuentan en la comunicación. Se trata de la *inferencia* («el razonamiento que nos permite deducir nuevas informaciones a partir de otras ya existentes») y la *intencionalidad* («para que podamos decir que hay comunicación en sentido estricto es necesario que haya intención de comunicar») (Escandell Vidal, 2004, pp. 180-181).

En resumen, la comunicación es un tipo de comportamiento por el que uno intenta llegar a su interlocutor a través de un mensaje. El papel del otro es descodificar apropiadamente la información. En este proceso, aparte de los signos lingüísticos, participan los factores extralingüísticos como las relaciones sociales, la situación en la que se encuentran los interlocutores, la intención de cada uno, el esfuerzo de enlazar nuevas informaciones con las ya existentes, etc. Obviamente este tipo de interacción es mucho más fácil entre los individuos que comparten la misma lengua (aunque, también, paradójicamente hay problemas con la comprensión). La mayor dificultad aparece entre los hablantes de dos idiomas diferentes. Y aquí es donde llega la pragmática para acertar la adivinanza que lleva consigo la comunicación: la lengua en acción, la lengua utilizada por personas en lugares y momentos concretos.

En muchos libros aparece la simple definición de que la pragmática estudia el lenguaje en uso. El problema ocurre cuando preguntamos: ¿qué se entiende por «el uso del lenguaje»? Pons Bordería (2005, pp. 11-12) ofrece varias respuestas, dándonos al mismo tiempo tres definiciones del estudio pragmático:

- 1) La Pragmática estudia la diferencia entre lo que el lenguaje codifica y lo que el lenguaje transmite.

2) La Pragmática estudia la relación existente entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende.

3) La Pragmática estudia lo que el lenguaje refleja de las relaciones sociales.

El estudio pragmático trata de identificar otros factores que, siendo ajenos al código lingüístico, intervienen en el uso que hacemos de la lengua. Por lo tanto, hay cuatro elementos básicos que son integrantes en el intercambio comunicativo (Escandell Vidal, 2004, p. 183):

(i) *Emisor*: es un hablante que en el momento dado produce una expresión lingüística; efectivamente posee el conocimiento de la lengua y se comunica intencionalmente.

(ii) *Destinatario*: es el hablante al que se dirige el emisor; es oyente del mensaje que transmite el emisor; mientras que haya diálogo, los dos interlocutores van intercambiando sus papeles.

(iii) *Situación*: es simplemente todo lo que rodea al acto de la comunicación (sea lo cultural o lo físico).

(iv) *Enunciado*: es la expresión lingüística que produce el emisor.

Aparte de estos elementos protagonistas en el acto comunicativo verbal, las relaciones que entre ellos se establecen también son muy importantes: se trata de la *intención* y la *distancia social*.

La *intención*, mencionada antes, es la meta que quiere conseguir el emisor a través de su enunciado. Por ejemplo, si en un bar un cliente le pregunta al camarero: «¿Tienes servilletas?» su intención es obtenerlas y espera que el camarero se las traiga. Obviamente el emisor (el cliente) no espera la respuesta tipo: «Sí, las tengo». Esto no sería natural, no sería adecuado y en consecuencia no sería correcto desde una perspectiva pragmática. La intención funciona como un regulador de la conducta. No es importante solo desde el punto de vista del emisor, es todavía más decisiva para el destinatario. Es él quien tiene que saber interpretarla. El reconocimiento de la intención es esencial para que no se produzcan malentendidos.

La *distancia social* también tiene mucho que ver con la pragmática. Se trata de las relaciones entre los interlocutores según los patrones sociales existentes en cualquier cultura. El tipo de relación entre empleado y cliente es, desde luego, diferente a aquella entre

estudiante y profesor. Se toman en cuenta varias características de cada individuo (edad, sexo, parentesco, posición social, etc). La distancia social es considerada mucho más en uno de los campos de la pragmática: la cortesía¹ (Escandell Vidal, 2004, pp. 190-191).

Para entender el papel que tiene la pragmática en el acto de habla, se nos ofrece varias concepciones de ella: la **concepción ancha**, **estrecha**, **social** y **cognitiva**.

1) La primera parte de la noción de uso:

Si nuestro objetivo es estudiar cómo los usuarios actualizan el lenguaje al servirse de él, serán objeto del estudio pragmático todas aquellas interacciones en las que se refleje la relación entre los usuarios y el lenguaje. Por ejemplo, será un objeto de estudio legítimo el estudio del humor y de la ironía, la ideología (tal y como se transmite en el uso de un discurso determinado, como, por ejemplo, las declaraciones de un jefe de estado antes de declarar una guerra o las afirmaciones de una revista sobre los inmigrantes), las interacciones a gran y pequeña escala, el contexto, etc. (Pons Bordería, 2005, p. 16)

Se puede decir que en la **concepción ancha** dominan las estrategias que permiten a los hablantes obtener unos fines concretos. En este caso se trata de elegir los patrones oracionales que el hablante quiere emplear para transmitir un determinado mensaje. Para conseguir su meta, es importante adaptar los términos que puedan, por ejemplo, complacer a los destinatarios (oyentes).

2) La **concepción estrecha** no se ocupa tanto de los elementos extralingüísticos, sino trata de explicar los factores lingüísticos que puedan ser analizados mediante procedimientos lingüísticos. El punto de partida es la semántica de un mensaje.

3) La **concepción social** se centra en las estrategias que son aplicadas por los hablantes tanto en la producción como en la recepción en determinadas situaciones. Por ejemplo: si uno pregunta: «¿Me queda bien el vestido?» y el otro responde: «Superbién», el prefijo *súper* tiene como objetivo intensificar el contenido de la respuesta y, en consecuencia, hacer un cumplido.

¹ Véase el segundo capítulo de este trabajo (2. La **pragmagramática de la cortesía en el español/LE**).

- 4) La última concepción, la **cognitiva**, se basa en nuestro conocimiento previo. El uso del lenguaje está regido por la visión de lo social que almacenamos en nuestra mente. Gracias a esta idea, que permite distinguir lo que es socialmente correcto, no nos extraña si alguien nos saluda. Reaccionamos inconscientemente respondiendo al saludo (Pons Bordería, 2005, pp. 15-20).

Las aportaciones de la pragmática son imprescindibles en el estudio de la comunicación. Permiten analizar no solo factores meramente lingüísticos, sino también los extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje. La pregunta que surge a la hora de hablar sobre el estudio de la pragmática es la siguiente: ¿hasta qué punto se puede enseñar y hasta qué punto forma parte de nuestra competencia lingüística?

1. 2. Teoría de la Enunciación

Los que no son nativos de español, pero lo dominan como si fueran bilingües, se encuentran muy frecuentemente en situaciones en que analizan todo lo que les rodea. Son como «psicoterapeutas» del lenguaje que hablan. Por ejemplo, al escuchar algo por la radio, descubren una nueva estructura gramatical o viendo la televisión se dan cuenta de que una palabra que ya han aprendido se puede utilizar en otro contexto y tener otro significado. Esto también ocurre cuando no nativos hablan con los nativos de español (o de cualquier otra lengua). Al hablar, no solo escuchan, reaccionan con gestos y responden, sino que ante todo analizan (muchas veces de manera inconsciente) lo que el nativo les está transmitiendo (cuáles son los tiempos verbales que emplea, qué tipo de vocabulario utiliza, etc.). A los no nativos nunca les cansa este tipo de análisis. Y luego, cuando llegan a ser profesores, esta característica les ayuda mucho y de alguna manera recompensa ser no nativo (que para los verdaderos apasionados de la lengua española es una enfermedad incurable).

Es muy importante explicar en el aula de E/LE no solo las categorías gramaticales, sino su relación con el usuario de la lengua y la situación comunicativa. Esto es a lo que se dedica la Teoría de la Enunciación.

La enunciación es un fenómeno por el cual el hablante se apropia de la lengua de todos- del sistema- con unos fines: construir su propio enunciado, es decir, instaurarse

como emisor o locutor, instaurar un receptor o alocutorio, a quién va dirigido el mensaje, y hacer referencia al mundo. Entonces, el producto de esa movilización del sistema que constituye la enunciación da como resultado la aparición de un enunciado: algo único e irrepetible» (Fernández, 1998, p. 37).

En el proceso de enunciación se puede distinguir los siguientes elementos constitutivos:

- (i) *Enunciación*: proceso de actualización de la lengua por el hablante.
 - (ii) *Situación enunciativa*: es el contexto en el que se crea un mensaje; incluye a los participantes, la relación entre ellos y el tema del que se habla.
 - (iii) *Enunciador*: es la persona que realiza el mensaje (denominado también: *locutor* o *emisor*).
 - (iv) *Enunciatario*: es el destinatario del mensaje (alocutorio o receptor).
 - (v) *Enunciado*: es el mensaje en sí.
- (Fernández, 1998, p. 38; Ordóñez, 2004, pp. 536-537).

La Teoría de la Enunciación aporta herramientas útiles para el análisis del fenómeno de la comunicación. Estas son, por ejemplo, las *deíxis* que forman parte de la semántica y la pragmática y que sirven para indicar otros elementos (en otras palabras, son símbolos indiciales). Los déicticos son las palabras que se interpretan en la situación en la que se producen. Es necesario que se muestre de alguna manera a qué se refieren. Si se usan oralmente, obviamente se puede indicar aquello de lo que se está hablando. Si se emplean por escrito, exigen alguna referencia. Si en la frase «Mañana nos vemos allí», la persona a quien se dirige el mensaje no conoce el contexto, es imposible que entienda la oración.

Hay varios tipos de deíxis realizadas por categorías gramaticales distintas²:

- 1) *Deíxis social*: refleja la relación social entre los interlocutores, por ejemplo: la expresión de cortesía *usted* frente a la expresión *tú*.

² Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE. Deíxis*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/deixis.htm [consultado el 10-7-2013].

2) *Deíxis de persona*: son los pronombres y determinantes, como: *mi, nosotros, su,* y, también, los verbos que por su morfología incluyen la deíxis personal, por ejemplo: *aléjate*.

3) *Deíxis temporal*: incluye todas las expresiones y adverbios, cuya interpretación exige la referencia al eje temporal de la situación comunicativa, por ejemplo: *mañana, ayer, hoy, el año pasado,* etc.

4) *Deíxis espacial*: incluye los adverbios y las preposiciones que se refieren al lugar de la situación comunicativa, como: *ahí, aquí, a la izquierda,* etc.; demostrativos (*este, ese, aquel*) y verbos de significado locativo: *ir, venir, traer, llevar,* etc.

5) *Deíxis textual o discursiva*: remite a algo ya mencionado o que está por mencionar: *eso, ellos, lo,* o expresiones del tipo: *como ya hemos dicho*.

El estudio de los deícticos puede resultar interesante porque algunos valores, como el uso de la tercera persona singular como acto de cortesía o de verbos del tipo *venir, traer,* pueden cambiar en cada situación comunicativa o tal vez en algunas culturas, por lo tanto forma parte del desarrollo de la competencia comunicativa y, en consecuencia, de la competencia sociocultural. Como señala Fernández:

Todas las propuestas de estudio de la deixis en las lenguas son fundamentales para la enseñanza de una lengua extranjera. Cuanto más sepamos los profesores acerca de cómo funcionan los deícticos y sus referencias, más fácil nos resultará transmitir este sistema a un hablante no nativo (Fernández, 1998, p. 41)

La última cuestión que se refiere a la enunciación es la **modalidad**. Se refiere a la subjetividad en el lenguaje y a la expresividad. El hablante dispone de recursos que le permiten destacar o moderar lo subjetivo en su mensaje. La modalidad indica la actitud del hablante con respecto a su interlocutor. Veamos un ejemplo:

- a. *¿Podrías traerme un café, por favor?*
- b. *Tráeme un café, anda.*
- c. *Si puedes, a la vuelta, me traes un café, ¿vale?*
- d. *Cuando puedas, tráeme un café.*
- e. *Qué me traigas un café.*
- f. *Te dije que me trajeras un café.* (Fernández, 1998, p. 43).

Gracias a esta serie de frases distintas que expresan lo mismo, se pueden reconocer distintos contextos y actitudes. Por lo tanto, en el estudio de la modalidad se distingue dos componentes: el *dictum* (el contenido del enunciado) y el *modus* (la actitud que toma el hablante)³. Además, cabe destacar que la relación existente entre el enunciador y el enunciatario permitiría adoptar formas no verbales para lograr su objetivo (el enunciador ‘quiere un café’: un gesto afirmativo frente a la petición o mímica de la cara de los dos participantes).

1. 3. Los actos de habla

La incuestionable existencia de la pragmática confirma la aparición de la *teoría de los actos de habla*. Sale a la luz por primera vez en el libro del filósofo John Langshaw Austin: *How to do things with words?* Como indica Moreno Fernández: «La pragmática – o, al menos, una parte importante de ella- es la disciplina que estudia los actos de habla y, más en general, las funciones de los enunciados lingüísticos y sus componentes en la interacción comunicativa» (Moreno Fernández, 2005, p. 143)

La teoría de Austin fue una verdadera revolución en las ciencias del lenguaje dado que hablar no solo consiste en expresar opiniones o describir algo, sino ante todo significa «hacer cosas» con las palabras. Partiendo de esta idea, cada enunciador es capaz de producir distintos tipos de actos (Austin, 1962)⁴:

- (i) *Locutivo*: consiste en decir algo; conlleva la ejecución de actividades fonéticas, sintácticas y semánticas.
- (ii) *Ilocutivo*: se trata de llevar a cabo un acto que tiene una fuerza, una intención; se realizan actos como *saludar, felicitar, insultar, agradecer, justificar, reconocer, pedir disculpas, etc.*
- (iii) *Perlocutivo*: son los efectos o consecuencias que producen los actos ilocutivo; se habla para *convencer, mentir, informar, enamorar, ilusionar, enamorar, etc.*

³ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE. Modalización*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/modalizacion.htm [consultado el 11-7-2013].

⁴ *Apud* Fernández (1998, pp. 65-66), Moreno Fernández (2005, pp. 142-14), Ordóñez (2004, p. 538), Pons Bordería (2005, pp. 29-33).

También se pueden dividir los actos de habla en dos tipos (Austin, 1962)⁵:

- (i) *Directos*: son aquellos enunciados en los que los aspectos locutivo e ilocutivo coinciden; expresan directamente la intención.
- (ii) *Indirectos*: son aquellos en los que los aspectos locutivo e ilocutivo no coinciden, y, por lo tanto el objetivo de la situación enunciativa es distinta a lo que se expresa directamente.

La filosofía austiniana fue seguida por otros investigadores. Uno de ellos, Searle (1969, 1975), hizo el esfuerzo de sistematizar el ámbito de los actos de habla. Mientras que Austin se centra en la idea de acción, Searle hace hincapié en el carácter convencional de los actos de habla y en las correlaciones existentes entre ellos y formas lingüísticas.

Así, propone clasificar los verbos que se utilizan para transmitir un acto de habla, es decir los verbos realizativos, con el fin de encontrar la justificación sintáctica- el tipo de verbo- a un fenómeno pragmático- la fuerza ilocutiva de un acto de habla, o sea, su significado (Fernández, 1998, p. 66).

Searle (1975)⁶ clasifica los diferentes tipos de acción en cinco categorías:

- (i) *Asertivos* (o *representativos*): el hablante intenta reflejar el estado de cosas de la que está hablando; estos actos se analizan en términos de verdadero/falso; se trata de: *afirmar, referir, explicar, sugerir, presumir, quejarse, etc.*
- (ii) *Directivos*: el emisor pretende modificar la conducta de su interlocutor; siempre se refiere a una acción futura; *ordenar, pedir, rogar, aconsejar, recomendar* son actos directivos.
- (iii) *Compromisivos*: el hablante se compromete a realizar una determinada acción: *prometer, asegurar, garantizar, ofrecer, jurar, amenazar, etc.*
- (iv) *Expresivos*: el emisor tiene como finalidad manifestar su estado de ánimo con respecto a la proposición enunciada; se trata de *felicitar, agradecer, complacerse, perdonar, insultar, etc.*

⁵ Apud Fernández (1998, pp. 69-73), Pons Bordería (2005, pp. 29-33), Ordóñez (2004, pp. 537-539).

⁶ Apud Barros García (2005, pp. 72-77), Escandell Vidal (2004, p. 188), Haverkate (2002, pp. 113-127).

(v) *Declarativos*: el emisor puede modificar el mundo en virtud de la autoridad que le ha sido otorgada. *Bautizar, casar, declarar algo, contratar, despedir, nombrar*, etc. forman parte de este grupo.

Partiendo de la sistematización de los actos de habla, poco después Searle ofrece ciertas reglas que determinan «qué tipo de enunciado y en qué circunstancias cuenta como tal acto y no como tal otro» (Fernández, 1998, p. 67).

Se distinguen cuatro tipos de reglas constitutivas (Searle, 1969)⁷:

(i) *Reglas de contenido preposicional*: expresan las restricciones semánticas a las que tiene que someterse el enunciado; por ejemplo, las peticiones se refieren a un acto futuro del oyente y, en cambio, las promesas a un acto futuro del hablante, etc.

(ii) *Reglas preparatorias*: se trata de las condiciones contextuales del acto de habla; para que el oyente sea capaz de cumplir con la petición del emisor, el segundo tiene que saber que lo que le pide no está fuera de lo habitual; por ejemplo, no se puede pedir al profesor que corrija los exámenes justo después de terminarlos.

(iii) *Regla de sinceridad*: el hablante desea realmente que el oyente haga lo que le pide; esta regla parece demasiado obvia, pero se trata de pedir solo lo que se desee o necesite; por ejemplo, si un estudiante pide a un profesor que sea su tutor académico y no quiere que lo sea otro.

(iv) *Regla esencial*: da validez al acto; hace que una petición sea efectivamente una petición, etc.

Los actos de habla introducidos por Austin y Searle son los componentes pragmáticos más estudiados en la adquisición de segundas lenguas. Un estudio comparativo es esencial para demostrar las diferencias existentes, por ejemplo, entre la lengua polaca y española. Para un nativo polaco una petición hecha en el español le puede resultar distinta dado que su propio idioma se rige por otras reglas de cortesía. También puede descubrir a lo largo del aprendizaje que las excusas en el español no siempre corresponden a las polacas. Por ejemplo, si un polaco recibe una invitación que no quiere, puede decir: *Przepraszam, ale nie mogę. Nie mam czasu* ('Perdóname, pero no puedo. No tengo tiempo'). Este tipo de respuesta en la

⁷ *Apud* Fernández (1998, p. 68), Ordóñez (2004, pp. 538-539).

lengua y cultura española no siempre es adecuada y satisfactoria. Como señala Fernández: «Simplemente hay que ser conscientes de que cada lengua opta por diferentes recursos lingüísticos para llevar a cabo los mismos actos de habla en situaciones similares; y que cada cultura contribuye a seleccionar dichos recursos y dotarlos de sentido» (Fernández, 1998, p.79).

1. 4. Desde Grice hasta la Teoría de la Relevancia

En muchas ocasiones los lingüistas comparan un mensaje con un iceberg. Hay una parte visible y otra sumergida. Lo mismo pasa cuando nos comunicamos: aparte de lo patente (del significado, de lo literal) hay otra cuestión oculta: el sentido. Para que un acto de comunicación resulte correctamente interpretado, es indispensable captar el significado y el sentido del mensaje. Es uno de los desafíos más interesantes de la pragmática.

El filósofo norteamericano Grice (1975, 1978)⁸, en sus trabajos sobre el uso del lenguaje, sobre el significado y la lógica del discurso propone un modelo de análisis que parte de la idea de que la conversación tiene que tener una lógica común para que los participantes sepan identificar los mecanismos que regulan este intercambio. Se trata del significado literal y el significado intencional del enunciado. Grice ofrece las máximas que rigen el comportamiento verbal de los interlocutores:

- (i) *Máxima de cantidad*: se trata de transmitir lo que es necesario, ni más ni menos.
- (ii) *Máxima de calidad*: hay que intentar decir una información verdadera, antes comprobada.
- (iii) *Máxima de relación*: uno debe ser relevante y pertinente.
- (iv) *Máxima de manera*: uno debe ser claro, ordenado y breve.

Grice fue pionero del *Principio de Cooperación*:

El discurso, como interacción comunicativa, es el tipo de situación donde mejor podemos observar el principio de cooperación y sus consecuencias. Existe una verdadera lógica interna en el discurso. Desde el momento en que uno de los

⁸ *Apud* Fernández (1998, p. 91), Moreno Fernández (2005, p. 146), Oliveras (2000, p. 16-17).

interlocutores se dispone a hablar, hay un verdadero despliegue de reglas, principios, estrategias, verbales y no verbales, que van de las palabras a los silencios, de las reglas de formación de frases a las reglas de uso de niveles de lenguaje apropiados, a los turnos de palabra... (Oliveras, 2000, p. 17)

Más tarde, Sperber y Wilson (1986)⁹, con su *Teoría de la Relevancia*, presentan una verdadera alternativa al Principio de Cooperación y a las máximas de la conversación propuestas por Grice.

El modelo de Speber y Wilson reafirma la hipótesis de que no hay una correspondencia unívoca entre las representaciones semánticas abstractas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados. En otras palabras, no existe una correspondencia entre la producción de oraciones con su significado y sus posibles valores de verdad; y entre lo que finalmente decimos cuando emitimos un enunciado de una situación concreta» (Fernández, 1998, p. 98).

En la Teoría de la Relevancia el concepto fundamental es la *implicatura* (o *información implícita*). Es el significado adicional al significado literal (o explícito) que infiere el receptor de un mensaje. Las implicaturas se obtienen mediante el reconocimiento de la intención del hablante, teniendo en cuenta: el significado literal del mensaje, el conocimiento compartido por el hablante y oyente y el contexto de la situación.

Obviamente cada persona tiene su propia visión del mundo (su *entorno cognitivo*), por lo tanto la interpretación de un mensaje es cuestión personal y es posible que dos personas no se entiendan, se entiendan poco o lo hagan hasta cierto grado.

En esta nueva visión de la comunicación humana, el contexto ya no es algo dado, rígido y que contiene a los participantes, sino que es el conjunto de ideas y estímulos necesarios para procesar un mensaje o un estímulo dado» (Pons Bordería, 2005, p. 28).

La Teoría de la Relevancia es un estudio bastante complejo para profundizar más en ello, pero cabe destacar su importancia en la enseñanza del español. Para que la comunicación sea eficaz hay que tener en cuenta las siguientes condiciones:

⁹ *Apud* Fernández (1998, pp. 98-108), Ordóñez (2004, pp. 544-546), Pons Bordería (2005, pp. 26-27).

- 1) Codificar y descodificar parece ser imprescindible en la comunicación; a veces mediante los gestos podemos comprender a nuestro interlocutor.
- 2) Los interlocutores hacen mucho más que los actos mencionados arriba; se tocan, se ríen, se miran, etc.; eso hace que la conversación sea mucho más que un mero intercambio de palabras.
- 3) Hay muchos obstáculos que se interponen cuando hablamos; por ejemplo, basta con la falta de conocimiento por parte del receptor y la comunicación falla (no es comprendida).
- 4) El contexto no es algo estático; es dinámico y va cambiando a medida que progresa el discurso.
- 5) El hablante y el oyente no siempre comparten el mismo contexto; cada persona tiene sus propias capacidades cognitivas y aquellas no tienen por qué coincidir.

La teoría de Sperber y Wilson se dedica a todas estas cuestiones. Si resultan problemáticas en un idioma, ¿cómo transmitirlos en otro? Es aquí donde la enseñanza de la pragmática resulta ser más complicada de lo que se cree.

1. 5. La pragmática y su aplicación a las clases de E/LE

Después de haber ofrecido una caracterización general de la pragmática, vamos a presentar cuál es el reflejo de todas estas ideas teóricas en la enseñanza del español como lengua extranjera. En este apartado analizaremos sobre todo el concepto de **competencia comunicativa** y el enfoque de la **enseñanza comunicativa**. Estos dos elementos son pilares en los que tradicionalmente la pragmática se ha aplicado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por último, vamos a remitirnos a dos documentos oficiales que sirven de guía para todos los profesores: el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y el *Plan Curricular. Niveles de Referencia* del Instituto Cervantes.

1.5.1. Competencia comunicativa

Según el diccionario de términos clave de E/LE elaborado por el Instituto Cervantes¹⁰:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Centro Virtual Cervantes, 1997-2013, *Diccionario de términos clave de ELE: Competencia comunicativa*)

Uno de los precursores del concepto de competencia comunicativa fue Chomsky (1965)¹¹ quien introdujo los términos *competencia* (es el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua) y *actuación* (es el uso real de la lengua en situaciones concretas). Según esto, la competencia tiene que ver con las reglas lingüísticas que puedan generar frases gramaticalmente correctas y la actuación se relaciona con la puesta en uso de dichas frases en el discurso. La falta del componente social en el uso de la lengua presentada por Chomsky, provocó reacciones importantes entre otros investigadores. Sin duda, la mayor aportación al campo la tuvo Hymes (1971, 1972). Como alternativa al concepto de competencia lingüística de Chomsky, Hymes propuso el concepto de *competencia comunicativa*, que manifiesta la importancia de la adecuación social de los enunciados.

Un hablante, señaló Hymes, no es competente en una lengua cuando conoce su código, sino cuando, además, sabe adaptar su forma de hablar a las diferentes situaciones comunicativas a las que se enfrenta. Este concepto [la competencia comunicativa] es principalmente sociolingüístico, pero tiene una vertiente pragmática, en cuanto que hace referencia a la relación entre lengua y uso (Pons Bordería, 2005, p. 51).

Para Hymes (1971)¹² una enunciación lingüística debe:

¹⁰ Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm [consultado el 13-7-13].

¹¹ *Apud* Oliveras (2000, pp. 18-19).

¹² *Apud* Oliveras (2000, p. 20).

- 1) ser formalmente posible según las reglas gramaticales,
- 2) ser factible en virtud de los medios de actuación disponibles,
- 3) ser apropiada en relación con las reglas sociolingüísticas del contexto en que se produce,
- 4) darse en la realidad, que responda al uso real de la lengua.

A continuación, Hymes (1972)¹³, basándose en estudios anteriores sobre la comunicación (sobre todo en los de Jakobson) planteó la presencia de ocho componentes básicos en cualquier acto comunicativo: *situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género*.

El concepto de competencia comunicativa ha sido adaptado al ámbito de la enseñanza de las lenguas a través de las elaboraciones de Canale y Swain (1980), de Bachman (1987, 1990) y, también, de Van Ek (1984). En ellas se hace referencia a la pragmática como uno de los módulos de la competencia comunicativa.

Canale y Swain (1980)¹⁴ establecen cuatro componentes de la competencia comunicativa:

- 1) *Competencia gramatical*: se refiere al dominio del conocimiento lingüístico.
- 2) *Competencia discursiva*: se refiere a los modos en que se combinan unidades gramaticales para formar textos coherentes y completos.
- 3) *Competencia sociolingüística*: relacionada con la adecuación de las producciones al contexto.
- 4) *Competencia estratégica*: relacionada con el dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal; aseguran el flujo de comunicación.

Por su parte, Bachman incorpora el concepto de *habilidad lingüística comunicativa* «compuesta por el conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado» (Oliveras, 2000: 24). Además, desarrolla el concepto considerando dos grandes áreas de la competencia de la lengua (Bachman, 1990)¹⁵:

¹³ *Apud* Oliveras (2000, pp. 21-22).

¹⁴ *Apud* Oliveras (2000, p. 23), Pons Bordería (2005, p. 52).

¹⁵ *Apud* Pons Bordería (2005, pp. 53-54).

1) Competencia organizativa, compuesta por:

- competencia gramatical,
- competencia textual.

2) Competencia pragmática, compuesta por:

- competencia ilocutiva (relativa a las funciones del lenguaje),
- competencia sociolingüística (relativa al comportamiento comunicativo de tipo social).

Probablemente el modelo más detallado de descripción de la competencia comunicativa para aplicación didáctica es el elaborado por Van Ek (1984)¹⁶, que distingue seis componentes de la competencia comunicativa:

- 1) Competencia lingüística
- 2) Competencia sociolingüística
- 3) Competencia discursiva
- 4) Competencia estratégica
- 5) Competencia sociocultural
- 6) Competencia social

«Van Ek hace hincapié en el hecho de que no son meramente seis componentes aislados, sino que se solapan» (Oliveras, 2000, p. 24).

Sin embargo, el modelo que se sigue actualmente es el elaborado por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*. En el capítulo 5 (*Las competencias del usuario o alumno*¹⁷) se profundiza en las competencias dividiéndolas en **competencias generales** y **competencias comunicativas**.

Las **competencias generales** están menos relacionadas con la lengua, pero contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario; incluyen:

- 1) El conocimiento declarativo (saber) y las destrezas y habilidades (saber hacer), donde se encuentran el *conocimiento del mundo* y las *destrezas y habilidades prácticas*, por un lado, y el *conocimiento y conciencia socioculturales* y las *destrezas*

¹⁶ Apud Oliveras (2000, p. 24).

¹⁷ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Marco común europeo de referencia. Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p51 [consultado el 14-7-2013].

y *habilidades interculturales*, por otro.

2) La competencia «existencial» (saber ser): *actitud, motivación, estilo de aprendizaje, creencias, personalidad*.

3) La capacidad de aprender (saber aprender); las *estrategias de aprendizaje*.

Por su lado, las **competencias comunicativas** están relacionadas con la lengua y tienen los siguientes componentes:

1) Las competencias lingüísticas: gramatical, léxica y de pronunciación y ortográfica.

2) La competencia sociolingüística.

3) Las competencias pragmáticas.

Concentrémonos en las últimas. Según el *MCER*¹⁸:

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

1) se organizan, se estructuran y se ordenan (*competencia discursiva*);

2) se utilizan para realizar funciones comunicativas o actos de habla (*competencia funcional*);

3) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (*competencia organizativa*).

El *MCER* desarrolla la *competencia discursiva*, que se centra en la flexibilidad, los turnos de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones y la coherencia y cohesión, ya *competencia funcional*, que desarrolla la precisión y la fluidez oral.

El *MCER* destaca la presencia del componente pragmático como parte integral de la competencia comunicativa y, asimismo, afirma la necesidad de su aplicación en el aula de español.

¹⁸ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Marco común europeo de referencia. Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p51 [consultado el 14-7-2013].

1.5.2. La enseñanza comunicativa

Durante siglos se consideró que aprender una lengua era, particularmente, dominar el vocabulario de esa lengua, y las reglas gramaticales que permitieran crear oraciones con las palabras adquiridas. La enseñanza se basó sobre todo en la lengua escrita. Sin embargo, a mediados del siglo XX se vio que este sistema era insuficiente y había fracasado y, desde entonces, la lengua hablada ha ido cobrando su importancia en la enseñanza de idiomas. La necesidad de funcionar en una lengua tras comunicarse en ella, llevó al surgimiento de una nueva dimensión: la *enseñanza comunicativa*, cuya primera versión o, *versión débil*, es el *enfoque nocio-funcional* (Matte Bon, 2004, pp. 815-817).

La mayor influencia en el desarrollo del enfoque nocio-funcional tuvo lugar con la aparición del proyecto *Modern Languages* del Consejo de Europa, dirigido por J. Trim (1973)¹⁹, que empezó a buscar la manera de establecer criterios de un nivel mínimo del dominio de una lengua extranjera que el aprendiente debía alcanzar para sobrevivir en ella y establecer relaciones con hablantes de esa lengua. Dicho nivel mínimo quedó descrito en diferentes documentos específicos, primero para la lengua inglesa (*Threshold Level*) y luego para otras lenguas europeas: *Un Niveau Seuil* (francés), *Kontakt Schwelle* (alemán), *Livello Soglia* (italiano). El documento correspondiente para el español, *Un nivel umbral*, fue elaborado por Peter Jan Slagter y publicado en 1979²⁰. Esta obra tuvo una repercusión notable en la didáctica de E/LE; inició publicaciones de los manuales con un listado de nociones y funciones y llevó a la preparación de exámenes y diplomas del español, como es el caso del *DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera)*.

El nivel umbral fue el primero de los 6 *niveles comunes de referencia*²¹ para la organización de la enseñanza/aprendizaje de lenguas que posteriormente desarrolló el *MCER*:

¹⁹ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE. Nivel Umbral*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm [consultado el 14-7-2013].

²⁰ Matte Bon (2004: 818); ver Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE. Nivel Umbral*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm [consultado el 14-7-2013].

²¹ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Marco común europeo de referencia. Capítulo 3. Niveles comunes de referencia*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm#p31 [consultado el 14-7-2013].

- 1) A1 *Acceso*
- 2) A2 *Plataforma*
- 3) B1 *Umbral*
- 4) B2 *Avanzado*
- 5) C1 *Dominio operativo eficaz*
- 6) C2 *Maestría*

Como ya hemos señalado, la elaboración del nivel umbral llevó a cabo la adaptación de las *funciones* y *nociones* lingüísticas, que se pusieron en una relación operativa para producir un *programa nocio-funcional*. Matte Bon explica estos dos conceptos de la siguiente manera:

Generalmente la expresión *contenidos funcionales* se usa en la enseñanza de idiomas para referirse a los diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera (también llamados *funciones*): presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar, etc. Con frecuencia el término *funcional* va asociado con *nocional*. Este último adjetivo suele referirse a todo lo que tiene que ver con las diferentes *nociones generales* y *específicas* que tendrá que manejar el discente en la lengua extranjera: tiempo, espacio, lugar, etcétera (Matte Bon, 2004, pp. 811-812)

Vamos a analizar cómo se presentan las funciones y las nociones en dos documentos oficiales: *MCER* y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

En el *MCER* los contenidos funcionales se encuentran en el capítulo 5, bajo *Las competencias pragmáticas*²² y están divididos en: *microfunciones* y *macrofunciones*.

Las *microfunciones* son categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción. Sirven para ofrecer y buscar información factual (por ejemplo: *preguntar*, *responder*), expresar y descubrir actitudes (por ejemplo: *acuerdo* o *desacuerdo*), etc.

²² Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Marco común europeo de referencia. Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p51 [consultado el 14-7-2013].

²³ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. 5. Funciones*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm [consultado el 14-7-2013].

Las **macrofunciones** son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia de oraciones; por ejemplo: descripción, narración, comentario, argumentación, etc.

Lo que en el *M CER* se denominan *microfunciones* y *macrofunciones*, en el *Plan Curricular* se recogen bajo el término de **funciones**²³. Se las presenta distribuidas en seis capítulos para cada uno de los distintos *niveles de referencia*:

- 1) Dar y pedir información: *¿Dónde está el diccionario?*
- 2) Expresar opiniones, actitudes y conocimientos: *Para mí, viajar en tren es más cómodo. ¿Y para vosotros?*
- 3) Expresar gustos, deseos y sentimientos: *¿Te gusta jugar al tenis?*
- 4) Influir en el interlocutor: *¿Puedes repetir?*
- 5) Relacionarse socialmente: *Hola, ¿qué tal?*
- 6) Estructurar el discurso: *¿Dígame?* (conversación telefónica).

El *Plan Curricular* incluye también las **nociones**, estructurándolas en dos inventarios diferentes, uno para las **nociones generales**²⁴ y otro para las **nociones específicas**²⁵. Obviamente ambos tipos de nociones se ajustan a los diferentes *niveles de referencia*.

Las **nociones generales** son:

- 1) Nociones existenciales: *En mi barrio hay dos farmacias.*
- 2) Nociones cuantitativas: *Mi ciudad tiene más o menos 25.000 habitantes.*
- 3) Nociones espaciales: *Las llaves están en la cartera.*
- 4) Nociones temporales: *Son las nueve y cuarto.*
- 5) Nociones cualitativas: *La mesa es de cristal.*
- 6) Nociones evaluativas: *Este parque es bonito.*
- 7) Nociones mentales: *Me he dado cuenta de que me observan.*

²⁴ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 8. *Nociones generales*.

Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm [consultado el 14-7-2013].

²⁵ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 9. *Nociones específicas*.

Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_introduccion.htm [consultado el 14-7-2013].

El inventario de las *nociones específicas* tiene veinte categorías, entre las que, a modo de ejemplo, podemos enumerar *el trabajo, el ocio, la alimentación, la educación, la salud e higiene, la economía e industria*, etc.; cada una de ellas está compuesta de diversas subcategorías, por ejemplo: trabajo: *profesiones y cargos, lugares, herramientas y ropa de trabajo, actividad laboral, desempleo y búsqueda de trabajo, derechos y obligaciones laborales, características de un trabajador*. A diferencia de las generales, las nociones específicas se refieren en muchas ocasiones a realidades propias, y a veces exclusivas, de las sociedades hispanohablantes, por lo tanto, el *Plan Curricular* llama la atención sobre el hecho de que algunos temas de estas nociones están relacionados con los del capítulo 11 *Saberes y comportamientos socioculturales*²⁶.

El método nocio-funcional parece haberse impuesto de manera definitiva en la programación de los cursos de lenguas, dado que forma parte integral de la enseñanza. Fijémonos en un ejemplo sacado del manual *Nuevo Ven I*²⁷:

[En la calle]

Natalia: *Perdone, ¿hay una gasolinera cerca de aquí?*

Señor: *Mmm...Sí, hay una aquí al lado, en la calle Frida Kahlo.*

Natalia: *Ah, perfecto, ¿y cómo voy hasta allí?*

Señor: *Pues giras en la primera calle a la derecha, sigues todo recto y luego giras en la segunda calle a la izquierda. Allí hay una gasolinera abierta las veinticuatro horas.*

Natalia: *Muchas gracias.*

Señor: *De nada, de nada.*

Es un típico modelo de diálogo para los niveles A1-A2, en el que se realizan tres actos de habla: el *acto directivo* (Natalia le pregunta al señor si hay alguna gasolinera y él le explica cómo llegar hasta allí), el *acto asertivo* (el señor confirma la existencia de una gasolinera) y el *acto expresivo* (Natalia le agradece la ayuda). Asimismo, el modelo nocio-funcional permite llevar este diálogo al aula de español y enseñárselo a los alumnos. Mediante

²⁶ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. 11. Saberes y comportamientos socioculturales*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm [consultado el 15-7-2013].

²⁷ Castro, F., Marín, F., Morales, R. y Rosa, S. (2003). *Nuevo Ven. Libro del alumno 1*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

las funciones vemos cómo estructurar este tipo de discurso, cómo preguntar y responder siendo cortés, cómo influir en nuestro interlocutor para que nos informe sobre lo que necesitamos saber, cómo agradecerle su ayuda, etc. Por su lado, las nociones, que presentan una estrecha correlación con las funciones, indican lo existencial (hay una gasolinera), lo espacial (está en la calle Frida Kahlo), lo temporal (está abierta los veinticuatro horas) y lo evaluativo (*Ah, perfecto*).

Son numerosas las ventajas que lleva consigo el enfoque nocio-funcional. Aparte de reflejar diferentes aspectos de la lengua hablada, ayuda a aprender a comunicarse con más fluidez y permite integrar la cultura que, por su parte, explica los comportamientos vigentes en una sociedad. Como señala Matte Bon:

El enfoque nocio-funcional [...] permitió dar un salto considerable hacia la fluidez y la naturalidad en el uso de la lengua. Además, al hacer hincapié en el desarrollo natural de la interacción, presentaba las respuestas más previsibles, por lo que no solo preparaba un uso más natural y espontáneo de la lengua, sino que también ayudaba a aprender la lengua hablada y escrita en sus diferentes manifestaciones (Matte Bon, 2004, p. 823)

Obviamente, el enfoque nocio-funcional conlleva algunos inconvenientes. No permite afrontar todos los aspectos de la lengua hablada. Además, «existe cierto riesgo de presentar una lengua demasiado tópica y precodificada. La lengua puede quedar reducida a una serie de fórmulas y frases hechas que no favorecerían los usos creativos por parte del discente» (Matte Bon, 2004, p. 829). Por mucho que se critique este método, hay algo que puede decirse en su defensa: el enfoque nocio-funcional ha sido la única aplicación directa de la teoría de los actos de habla a la enseñanza de idiomas. Otros conceptos, como la enunciación y la relevancia se han aplicado de manera indirecta (Matte Bon, 2004, pp. 824-825).

Aparte del programa nocio-funcional presentado por el *Plan Curricular* del Instituto de Cervantes, cabe mencionar que hay otro capítulo en él dedicado a la aplicación de la pragmática a las clases de E/LE: el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* « que pretende incorporar al análisis de la lengua los recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto»²⁸.

²⁸ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. 6. Tácticas y estrategias pragmáticas*. Recuperado de

Los contenidos de este inventario se organizan en tres grandes apartados:

- 1) Construcción e interpretación del discurso.
- 2) Modalización.
- 3) Conducta interaccional.

No cabe duda que el *Plan Curricular* considera el componente pragmático esencial en la enseñanza/aprendizaje de la lengua española.

A lo largo de este capítulo hemos explicado el concepto de pragmática y hemos destacado su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de haber descrito la competencia y la enseñanza comunicativa (el enfoque nocio-funcional), podemos ver claramente que la aplicación de estos dos pilares de la pragmática a las clases de español es una cuestión bastante complicada. Los documentos oficiales (el *MCER* y el *Plan Curricular*) ofrecen una programación y dan pautas didácticas que resultan satisfactorias para los niveles iniciales e intermedios. Pero si el estudiante quiere *ir más allá*, ya no hay métodos eficaces que satisfagan su necesidad de controlar las cuestiones pragmáticas por completo. Ni siquiera el profesor nativo de español puede quitarle todas las inquietudes. Y es aquí donde este estudiante se da cuenta de que el dominio de la lengua española depende principalmente de su propio esfuerzo de la investigación.

2. LA PRAGMAGRAMÁTICA DE LA CORTESÍA EN EL ESPAÑOL/LE

2. 1. El concepto de cortesía

La pragmática, estudiada en el capítulo anterior²⁹, no se dedica solamente al problema del diferencial de significado. Una de las cuestiones más importantes en este campo es la de la gestión de las relaciones sociales entre hablante y oyente. A primera vista esta cuestión parece exceder lo lingüístico; sin embargo, posee una índole lingüística indudable, ya que una parte de la interacción social se ejecuta mediante el lenguaje. Se trata de saber lo que se dice, a quién se dice y en qué situación comunicativa. Lo que bajo la bandera de la pragmática se denomina *cortesía verbal* se integra precisamente la función lingüística y la relación social.

Según la definición ofrecida por el *Diccionario de la Real Academia Española* la cortesía es: «demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona»³⁰. Analizando esta definición, parece que la enseñanza de la cortesía no es necesaria porque esta sigue vigente en cada sociedad y, por lo tanto, es universal. Pero como indica Kerbrat-Orecchioni:

La cortesía es universal: en todas las sociedades humanas se constata la existencia de comportamientos de urbanidad que permiten mantener un mínimo de armonía entre los interactuantes, a pesar de los riesgos de conflictos inherentes a toda interacción. Pero, al mismo tiempo, la cortesía no es universal, en la medida en que sus formas y sus condiciones de aplicación varían sensiblemente de una sociedad a otra (Kerbrat-Orecchioni, 2004, pp. 40-41)

Entonces la definición ofrecida por Antonio Briz es más satisfactoria, porque se enfoca en el carácter sociopragmático de la cortesía:

La cortesía verbal es una estrategia dentro de las actividades de imagen de hablante y oyente, que queda regulada en cada cultura y grupo social por ciertas convenciones a partir de las cuales un comportamiento lingüístico puede evaluarse como cortés o descortés (Briz (2004, p. 67)

²⁹ Véase el primer capítulo (1. La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE).

³⁰ *Real Academia Española*. Recuperado de www.rae.es [consultado el 26-07-2013].

El estudio sobre la cortesía ha llamado mucho la atención en los últimos años. No es solamente un terreno de la pragmática en el que profundizan muchos investigadores, sino que es un principio que controla la comunicación humana; por lo tanto, es imprescindible en la enseñanza de la lengua española. Muchas veces bajo el concepto de *cortesía* se entiende ‘buenas maneras’ (el comportamiento social). Pero más allá de eso «se trata del respeto a una serie de convenciones establecidas en la relación comunicativa, tendentes a conseguir el equilibrio y el mantenimiento de la conversación» (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 9).

La cortesía es un tipo de juego cuyos elementos básicos son los propios deseos del hablante: uno quiere conseguir su objetivo, intenta que los demás lo valoren favorablemente, que no invadan su territorio y, al mismo tiempo, se preocupa por su interlocutor (quiere que se sienta respetado y no maltratado). Por ejemplo, cuando pedimos algo a alguien, atenuamos nuestra petición para obtener lo que deseamos, sin que el otro se sienta afectado (Pons Bordería, 2005, p. 37-38). La cortesía verbal es un tipo de acción que exige un conocimiento profundo de los mecanismos lingüísticos y las reglas de su empleo.

Normalmente se distinguen dos tipos de la cortesía. La primera, llamada la *cortesía ritual* es la que se enseña en el aula de cualquier idioma. Son normas vigentes en cada cultura (como los saludos, los agradecimientos, los cumplidos, las despedidas, etc.) y, por lo tanto, su adquisición es casi siempre automática. Al comienzo de un curso de español, casi cada polaco preguntaría cómo se dice *cześć* (¡hola!), *dziękuję* (gracias) o *do zobaczenia* (¡hasta luego!). La cortesía ritual es tema de las primeras clases de español en cada país, incluso en España. Luego, a lo largo de la enseñanza, se descubre otro tipo de la cortesía: **la cortesía estratégica**; se trata del empleo de varias estrategias para conseguir un fin argumentativo claro; en este tipo de interacción el concepto básico es el de *territorio*. Los seres humanos tenemos una distancia de seguridad que decidimos; si nuestro interlocutor la traspasa, nos provoca una sensación de amenaza (nos sentimos molestos porque alguien con su pregunta ha intentado invadir nuestro ámbito privado); en la cortesía estratégica el hablante debe colaborar con su interlocutor mostrándole respeto, escuchando y atendiéndolo³¹ (Fuentes Rodríguez 2010, p. 65-70; Pons Bordería, 2005, p. 37-41).

³¹ Más adelante se presentará un estudio detallado de las estrategias de cortesía. Véase el apartado **2.4.4. Estrategias de cortesía**

⁴ Véase el primer capítulo (**1. La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE**).

La pragmática³² y uno de sus campos más interesantes, la cortesía verbal, muestran claramente que hablar una lengua no se limita a emitir unos sonidos y saber unas reglas gramaticales. El dominio de las relaciones sociales es todavía más importante para que un estudiante pueda entrar en la comunidad del lenguaje que está aprendiendo. El objetivo del siguiente capítulo es presentar los conceptos básicos relacionados con la cortesía y su aplicación a la enseñanza de español.

2. 2. La teoría de la cortesía y el concepto de *imagen*

El estudio de la pragmática ha despertado el interés por un ámbito que enfatiza más lo social: la cortesía verbal. Las aportaciones de los precursores en este campo han servido para crear una teoría, que hoy en día goza de una importante presencia en el aula de español. Uno de los primeros investigadores, Lakoff (1973)³³ distingue dos máximas básicas de la adecuación pragmática: I. «Sea claro», II. «Sea cortés». La primera regla no es más que un intento de integrar las categorías de Grice; la segunda se refiere a las relaciones interpersonales, por lo tanto se extiende hasta tres categorías de cortesía:

- 1) *Don't impose* (No impongas tu voluntad al interlocutor).
- 2) *Give options* (Indica opciones).
- 3) *Make the listener feel good; be friendly* (Haz que tu interlocutor se sienta bien; sé amable).

Por su parte, Fraser aporta el siguiente análisis del concepto:

(...) la cortesía verbal reside esencialmente en lo que se llama el contrato conversacional. Por este contrato [se] entiende los derechos y las obligaciones mutuas de las personas que traban una conversación. Las convenciones correspondientes pueden variar de una cultura a otra, pero cabe suponer que, en su mayoría, son de carácter universal (Fraser, 1980)³⁴

⁵ *Apud* Haverkate (1994, p. 11-17).

⁶ *Apud* Haverkate (1994, p. 14).

Otro pionero es esta área, Geoffrey Leech (1983)³⁵ intenta crear una teoría general de la relación entre la semántica y la pragmática. Según él, la cortesía lingüística es un regulador de la conducta verbal que está situada a medio camino entre la distancia social y la intención del emisor. Leech evalúa la cortesía en términos de *coste* y *beneficio*. Una acción verbal se considera más cortés cuanto mayor es el beneficio del destinatario y menor el coste, y descortés si ocurre lo contrario. Por lo tanto no es lo mismo *prometer* que *amenazar*. Evidentemente, en el caso de la primera acción, el efecto es positivo y beneficioso para el destinatario; en el segundo las consecuencias son negativas. De acuerdo con esta teoría, Leech (1983)³⁶ establece una clasificación de intenciones que varían con respecto a la repercusión que tienen sobre las relaciones entre los interlocutores:

- (i) Acciones que apoyan (o mejoran) la relación social existente entre emisor y destinatario, es decir, que suponen un beneficio para el destinatario y un coste para el emisor: *agradecer, felicitar, saludar, ofrecer, invitar*, etcétera.
- (ii) Acciones indiferentes, es decir, aquellas en las que no hay un desequilibrio claro entre coste y beneficio para los interlocutores: *afirmar, informar, anunciar*, etcétera.
- (iii) Acciones que entran en conflicto con la relación social, esto es, que implican algún tipo de coste para el destinatario: *pedir, ordenar*, etcétera.
- (iv) Acciones dirigidas frontalmente contra la relación entre los interlocutores, es decir, acciones que pretenden acrecentar la distancia o destruir las relaciones existentes: *amenazar, acusar, maldecir*, etcétera.

La teoría de la cortesía que mayor influencia ha tenido en los estudios del área ha sido, sin duda, la de Brown y Levinson (1978, 1987). Estos investigadores analizan el concepto de *imagen*, que toman de Goffman (1967)³⁷. La imagen es lo que hacemos de nosotros mismos y lo que queremos mostrar a los demás. Es una especie de obra teatral, donde los interlocutores se convierten en los verdaderos actores e interpretan sus papeles a medida que avanza la interacción (Grande Alija, 2006: 332-333). Brown y Levinson (1987)³⁸ proponen la existencia de dos tipos de imagen:

³⁵ Apud Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE. Cortesía*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesias.htm [consultado el 2-8-2013].

³⁶ Apud Escandell Vidal (2004, p. 192).

³⁷ Apud Bravo (2004, pp. 5-10), Pons Bordería (2005, p. 10).

³⁸ Apud Bravo y Briz (2004 pp. 5-11, 18-32), Haverkate (1994, pp. 11-17), Fuentes Rodríguez (2010, pp. 11-17), Fernández (1998, pp. 116-117), Moreno Fernández (2005, pp. 146-149), Pons Bordería (2005, pp. 37-39).

1) La imagen positiva: es la necesidad que tiene cada individuo de ser aceptado por el grupo en que se encuentra. Crea una imagen de él mismo que refleje los valores apreciados por dicho grupo.

2) La imagen negativa: es la necesidad de cada individuo de tener su propio espacio, su independencia.

En cualquier tipo de interacción y dependiendo de la situación comunicativa, cada hablante proyecta una imagen de sí mismo que obviamente puede sufrir cambios. Un médico no se comporta y no habla con sus pacientes de la misma manera que lo hace con sus compañeros del trabajo. Entonces la imagen depende del papel que desempeña. De todas maneras hay actos de habla que influyen en la imagen pública de los participantes y la ponen en peligro. Grande Alija las enumera de la siguiente manera:

(i) *actos que amenazan la imagen negativa del que los realiza*: ofertas, promesas, compromisos, ya que limitan su libertad de hacer o no algo;

(ii) *actos que amenazan la imagen positiva del que los realiza*: confesión, autocrítica..., porque son autodegradantes y ponen en peligro su propia imagen social;

(iii) *actos que amenazan la imagen negativa del otro*: actos exhortativos, o directivos, pues invaden su territorio y restringen su libertad de hacer o no algo;

(iv) *actos que amenazan la imagen positiva del otro*: insultos, burlas, reproches, refutaciones, pues todos atacan su deseo de ser valorado y reconocido por los demás.

Grande Alija (2006, pp. 333-335)

El potencial de amenaza de los actos de habla depende de las siguientes correlaciones: la *distancia social* entre los interlocutores, el *poder* del oyente sobre el hablante (y al revés) y el *grado de imposición*, que es el coste/beneficio para ambos.

De acuerdo con todas estas aportaciones pragmalingüísticas, Brown y Levinson (1987)³⁹ proponen la existencia de dos tipos de cortesía: la *cortesía positiva* y la *cortesía negativa*. La primera incluye estrategias que tienen como objetivo complacer, como atender al oyente exagerando el interés y la simpatía por él o utilizar marcadores de grupo (por ejemplo: hablar el mismo dialecto). Entonces la expresión: «¿Qué tengas un buen día» realiza un acto de cortesía positiva. El hablante muestra su imagen positiva y le desea a su oyente lo que

³⁹ *Apud* Barros García (2005, pp. 69-80), Fuentes Rodríguez (2010, pp. 10-26), Hernández Flores (2004, pp. 95-106), Moreno Fernández (2005, pp.146-149).

desea para él mismo. En cambio, la cortesía negativa ofrece estrategias a través de las cuales el hablante muestra respeto al territorio de su interlocutor. En el siguiente ejemplo:

¡Hola, vecina! Perdona la molestia. Es que se me ha roto mi móvil y necesito llamar a mi marido. Ya sabe que no me gusta molestarle, pero no conozco a nadie aquí y usted desde el principio me ha ayudado mucho. ¿Le importaría que utilizara su teléfono?

el hablante realiza un acto de cortesía negativa dado que no quiere invadir el territorio de su oyente, pretende no interferir en sus acciones. Más adelante se analizarán meticulosamente los actos de habla corteses y los actos de habla descorteses⁴⁰.

La teoría presentada por Brown y Levinson ha sido crucial en el estudio pragmalingüístico de la cortesía verbal, pero también se ha convertido en objeto de muchas críticas. Ante todo se la denomina etnocéntrica por su acercamiento a la cultura occidental tipo anglosajona. Esta crítica no está justificada porque, como señala Kerbrat-Orecchioni:

[por una parte] el modelo está edificado a partir de ejemplos sacados del inglés, pero también del tamil y del tzeltal, con un recurso más puntual a otras lenguas, como el malgache o el japonés, y solo al término de un proceso comparativo, se desprenden ciertos universales pragmáticos; por la otra parte (...) para Brown y Levinson son sobre todo los principios generales constitutivos del sistema de la cortesía los que resultan universales (porque todos los sujetos hablantes poseen en común ciertas propiedades, tales como la preocupación por la preservación del territorio y el impulso narcisista y porque en todas partes las interacciones están sometidas a constricciones comunes); pero Brown y Levinson no cesan de repetir que la aplicación de esos principios difiere considerablemente de una cultura a otra (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p. 46)

Más justificado parece el reproche de que la teoría de Brown y Levinson es una visión peyorativa de las relaciones sociales donde mandan sobre todo las amenazas. También destacan la importancia de la cortesía negativa. Frente a esta propuesta, otra vez Kerbrat-

⁴⁰ Véase el apartado 2.4. **La cortesía en la cultura española. Los actos de habla según Haverkate.**

Orecchioni (2004, p. 40-52) toma la palabra y ofrece «anti-amenazas» que valoran la imagen pública del otro. Estos son, por ejemplo: el agradecimiento, el augurio o el cumplido.

De las claves que surgen de todas las aportaciones a este tema, las más destacables son (Pons Bordería, 2010, pp. 15-18):

- 1) La cortesía refleja las relaciones sociales.
- 2) Está orientada hacia el receptor; el efecto que provoca en el otro es el más importante.
- 3) Ante cualquier situación comunicativa uno se encuentra ante dos alternativas: ser cortés o descortés.
- 4) Existen dos estrategias: una orientada al acercamiento con el interlocutor (cortesía positiva) y otra hacia el distanciamiento (cortesía negativa).

2. 3. Las máximas conversacionales y de cortesía

El *Principio de Cooperación* propuesto por Grice⁴¹ sirve como guía que siguen los participantes de una interacción comunicativa para que esta se desarrolle con éxito, respetando los intereses y las expectativas de ambos interlocutores. El Principio destaca la importancia del intercambio verbal ajustándolo a un propósito y una dirección determinados. Grice completa su teoría con una serie de máximas, que, aunque parezcan claras y ajustables a cualquier situación comunicativa, provocan un conflicto con otras normas de naturaleza social y cultural. En palabras de Haverkate:

Una de las consecuencias principales del sistema de las máximas es que puedan ser burladas. Estas desviaciones de las normas ocupan un papel central en la teoría de Grice. Se trata aquí de las llamadas implicaturas, que pueden ejercer diversas funciones comunicativas. Dentro de este marco de referencia, es importante hacer notar que las implicaturas sirven a menudo de estrategias de cortesía (Haverkate (1994: 44).

⁴¹ Véase el primer capítulo (el apartado **1. 4. Desde Grice hasta la Teoría de la Relevancia**).

Analicemos algunos casos. La Máxima de cantidad postula transmitir solamente la información requerida, pero esta no siempre suena adecuada o cortés. Por ejemplo, en el siguiente diálogo:

A: ¿Te gusta mi piso nuevo? Es muy bonito, ¿no?

B. Sí.

La persona B cumple la Máxima de cantidad, pero probablemente no es lo que la persona A espera de ella. Se expresa con el mayor rigor informativo, pero puede dejar la sensación de que el piso no le ha gustado mucho.

En cuanto a la Máxima de calidad, los seres humanos no siempre decimos lo que consideramos verdadero. Fijémonos en esta situación:

A: ¿Estás enfadado conmigo? Y no digas que no, porque lo noto.

B: No, no te preocupes, todo está bien. No estoy enfadado contigo.

A veces para ser corteses mentimos, porque no queremos amenazar la imagen positiva del oyente. Esta estrategia se indica con la expresión *mentira piadosa*.

La Máxima de relación estimula al locutor a que diga cosas relevantes que se adapten al contexto lingüístico. Efectivamente, la información transmitida puede ser pertinente, pero en ocasiones afecta a la imagen del receptor. Por ejemplo:

A: ¿Dónde está mi chocolate?

B: Tu hermano ha estado en tu cuarto hace un rato...

El mensaje oculto es el siguiente: 'Tu hermano se lo ha comido'. Por una parte, la persona B evita referirse a un posible acto reprochable del hermano de A. En vez de acusarlo directamente, muestra su inocencia y deja que su interlocutor saque la conclusión descortés.

Por último, la Máxima de manera tampoco se cumple por motivos de cortesía. En el supuesto de que debemos ser claros en nuestras interacciones verbales, causaríamos muchos malentendidos, hasta conflictos. Podríamos dañar tanto nuestra imagen como la de nuestro

interlocutor. Parece inapropiado cuando un jefe le dice directamente a su empleado que este es un inútil. Pero cuando trata de explicarle de manera cortés que su trabajo debería ser más eficaz, se libra de ser claro y no amenaza la imagen de su oyente (Haverkate, 1994, pp. 43-49; Fernández, 1998, pp. 124-125; Moreno Fernández, 2005, pp. 146-147).

Como conclusión se puede decir que para ser sincero, uno no puede ser tan breve, tan sincero, tan preciso ni tan claro. Citando a Haverkate (1994, p. 47): «(...) las máximas conversacionales no abarcan el componente social de la interacción verbal; la cortesía solo entra en juego cuando el hablante incumple las máximas, pero no sirve de parametro para definir las».

El problema de la inadecuación de las máximas de Grice ha llevado a Leech (1983)⁴² a elaborar un principio de cortesía que se basa en seis máximas: la de *tacto*, la de *generosidad*, la de *aprobación*, la de *modestia*, la de *unanimidad* y la de *simpatía*. De esta manera se han distinguido dos clases de máximas: las conversacionales de Grice y las de cortesía de Leech.

2. 4. La cortesía en la cultura española. Los actos de habla según Haverkate

La teoría de Brown y Levinson (1978 y 1987) ha impulsado a muchos lingüistas a investigar en otras lenguas. La mayor aportación al estudio de la cortesía verbal en el mundo hispánico ha sido la de Henk Haverkate. En su libro *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico* (1994) hace distinción entre **actos de habla corteses** y **no corteses**. Dentro de la primera categoría se incluyen los *actos expresivos* y los *actos comisivos*. La segunda categoría recoge los *actos asertivos* y los *exhortativos*.

Las normas de uso de la lengua son los campos en los que se manifiestan claramente los fenómenos de interferencia pragmática. Por lo tanto, analizaremos meticulosamente algunos de los actos de habla corteses, dado que son del mayor interés para los profesores de español, pues forman parte de la cortesía ritual (establecida y estandarizada por la sociedad). Un breve estudio comparativo del español y el polaco permitirá señalar algunas diferencias culturales que puedan servir de mucha ayuda en el aula de español.

⁴² Apud Fuentes Rodríguez (2010, p. 10), Haverkate (1994, pp. 43-49), Moreno Fernández (2005, pp. 146-147).

2.4.1. Actos expresivos (actos de habla corteses)

Los actos de habla expresivos tienen como objetivo expresar el estado emocional del hablante, causado por un cambio, que corresponde al interlocutor o a él personalmente. Dentro de esta categoría se encuentran: *felicitar, pedir perdón, dar el pésame, lamentar, dar la bienvenida, saludar, decir un cumplido, agradecer*. La mayoría de estos ejemplos paradigmáticos se centran en el oyente que, ante una situación comunicativa, puede tomar un papel activo o pasivo. Por ejemplo, si el emisor felicita al destinatario por su cumpleaños, el papel del otro es pasivo; en cambio si el hablante le agradece algo, se supone que el oyente ha hecho algo en beneficio del hablante, entonces su papel ha sido activo. Los actos *agradecer, felicitar y dar el pésame* sirven para reforzar la imagen positiva del interlocutor. Cabe mencionar que su función principal es realzar el elemento social de la interacción verbal.

Hay cuatro tipos de actos expresivos que Haverkate (1994, pp. 84-106) analiza detalladamente: *el saludo, el cumplido, el agradecimiento y la disculpa*. Guían la conducta de la comunidad española, por lo tanto llaman mucha atención en la enseñanza.

El saludo (Haverkate, 1994, p. 84):

- 1) Se considera como un acto expresivo universal; esto es, no se conocen culturas en las que no esté integrado en el componente verbal de la interacción social.
- 2) Su realización formal está basada en fórmulas rutinarias, en su mayor parte fosilizadas.
- 3) El acto de saludar no sirve para transmitir información proposicional.

En español se distingue entre tres saludos convencionales que manifiestan la dimensión temporal: *Buenos días, Buenas tardes y Buenas noches*. En polaco hay solamente dos saludos de este tipo: *Dzień dobry* y *Dobry wieczór*. Esta diferencia se enseña durante las primeras clases de la lengua española y no causa mucha dificultad dado que los polacos están acostumbrados al sistema tripartito inglés (*Good morning, Good afternoon y Good evening*). Sin embargo, el saludo *¡Hola! ¿qué tal?* puede provocar problemas. En Polonia, si dos personas se ven en la calle, se saludan solamente con el *cześć*. El *¿Qué tal? (Co słuchać?)* puede ser consecuencia del acercamiento de estas dos personas, porque su intención es saber algo más que

solamente intercambiar saludos. En España *¿Qué tal?*, *¿Cómo estás?* forman parte del saludo (no es pregunta) y un estudiante polaco debe saberlo para que no intente decirle a su interlocutor todo lo que le pasa.

Los saludos no solo abren el contacto, sino también lo cierran. Hay muchas formas de despedida (por ejemplo: *Hasta luego*, *Hasta la vista*, *adiós*, *Te veo mañana*, *Nos vemos más tarde*, etc.) y cada una siempre tiene su remisión en la lengua polaca. Hay una excepción: *Cześć* (*¡Hola!* en español) también tiene función de despedida.

El cumplido sirve para crear o mantener un ambiente de cordialidad. Los hablantes tratan de expresar solidaridad y aprecio hacia su interlocutor y esta estrategia frecuentemente les facilita conseguir algún fin. Frente al cumplido hay tres tipos de reacción:

- 1) aceptar el cumplido reduciendo el elogio;
- 2) aceptar el cumplido atribuyendo el elogio a una tercera persona;
- 3) devolver el cumplido (Haverkate, 1994, p. 93; Fuentes Rodríguez, 2010, p. 65).

Para muchos polacos la manera de piropear en español suena exagerada. Las expresiones tipo: *¡Hola, guapa!*, *¿Qué tal guapetona?* suenan normal en España, en Polonia no necesariamente. Puede que en español ni siquiera se las considere como piropos, mientras que en polaco efectivamente lo serían. *¡Hola, guapetona!* sonaría un poco forzado en la cultura polaca. No cabe duda que los polacos son más reservados si se trata de los cumplidos. Eso no quiere decir que sean descorteses, pero la mayoría de ellos parte de la convicción de que, para que alguien reciba un piropo, debe merecerlo. En este caso se considera que los cumplidos españoles se manifiestan de un modo más marcado que en la lengua polaca. Sin embargo, esto puede ser una cuestión de estereotipos, no del estudio lingüístico.

El acto de **agradecer** es otro tipo de acto expresivo, cuya realización es resultado de un acto previamente efectuado por el interlocutor.

(...) cabe deducir que “agradecer” es un acto de habla que sirve a la finalidad particular de restablecer el equilibrio de la relación coste-beneficio entre hablante y

oyente, lo cual equivale a afirmar que las fórmulas de agradecimiento compensan simbólicamente el coste invertido por el oyente en beneficio del hablante (Haverkate, 1994, p. 93)

Las formas del agradecimiento en español y en polaco son generalmente iguales, pero no se producen en las mismas situaciones. Por ejemplo, en España un cliente en un restaurante no suele darle las gracias al camarero por servirle. En un restaurante polaco, sin embargo, la ausencia de *Dziękuję* (*gracias*) en una interacción entre ambas personas (cliente y camarero) se podría interpretar como señal de descortesía intencionada. En Polonia se agradece todo y a todos, por eso fuera del país a los polacos se suele percibir como ‘agradecidos’.

El último acto asertivo que queda por analizar es *la disculpa*. El hablante hace saber al interlocutor que se ha violado una norma social y que él, es decir, el hablante, se siente responsable por haber causado dicha violación. «En consecuencia, la disculpa refuerza la imagen positiva del interlocutor, amenazando al mismo tiempo la del hablante» (Haverkate, 1994: 97). La disculpa lleva a restablecer el balance desequilibrado de las correlaciones entre ambos interlocutores. Como señalan varios hispanistas, en español se suelen dar disculpas muy elaboradas (Escandell Vidal, 2004, p. 190; Fernández 1998, pp. 70-73; Fuentes Rodríguez, 2010, p. 36-37). Obviamente estas dependen del grado de daño que se ha provocado, por lo tanto, si un español choca con una persona desconocida en un autobús, le ofrece una disculpa tipo: *Lo siento, Discúlpame/Discúlpeme, Perdona/Perdone* (estas últimas también dependen de formas de tratamiento; si se tutea o se dirige a alguien ‘de usted’).

En cuanto a la lengua polaca, la observación de índole sociolingüística lleva a la conclusión de que no hay diferencia entre ambas sociedades (es decir, la sociedad polaca y la española); asimismo, la explicación de este aspecto en el aula no tiene por qué resultar complicada.

2.4.2. Actos comisivos (*actos de habla corteses*)

La definición de los actos comisivos presentada por Haverkate es la siguiente:

El objeto ilocutivo de los actos de habla comisivos se define como la expresión de la intención del hablante de realizar, en beneficio del oyente, la acción descrita por el contenido proposicional. *La promesa y la invitación* son los miembros prototípicos de la categoría comisiva (Haverkate, 1993, p. 171)

Hay tres condiciones previas para que el acto de habla comisivo se cumpla (Haverkate, 1993, pp. 171-173):

- 1) *Habilidad*: la capacidad del hablante de efectuar el acto prometido (por ejemplo: *Puedo ayudarte, si quieres*).
- 2) *Aceptabilidad*: relacionada con el criterio del beneficio para el oyente; el oyente debe preferir que el hablante efectúe el acto prometido a que no lo efectúe (por ejemplo: *¿Quiere que le ayude?*).
- 3) *Razonabilidad*: concierne a los motivos que tiene el hablante para efectuar el acto comisivo (por ejemplo: *Sería mejor que yo lo hiciera*).

Aparte de las condiciones previas, se distingue: *la condición esencial* (las locuciones del tipo *Te prometo*, que deciden sobre la expresión del acto comisivo), *la condición de sinceridad* (es necesario que el hablante lleve a cabo el acto prometido) y *la condición del contenido proposicional* (la proposición debe contener un predicado que denote una acción, por ejemplo: *Quiero ayudarte*) (Haverkate, 1994, pp. 106-115).

Dentro de los actos comisivos merece la pena analizar un poco aquellos que puedan parecer interesantes en el aula de español en Polonia. La diferencia entre el polaco y el español aparece en la estructura de las preguntas comisivas. Cuando un español pregunta: *¿Cierro la ventana?* emplea el presente de indicativo, pero obviamente se refiere a una situación futura. Un polaco preguntaría así: *Zamknąć okno?* y naturalmente utilizaría el verbo *cerrar* en infinitivo. Es un matiz bastante importante que debe ser mencionado por el profesor de español.

La *invitación* en español también llama mucho la atención. Hay ciertos modos de invitar y por mucho que parezcan similares a los modos polacos, merece la pena analizarlos brevemente. Fijémonos en los siguientes ejemplos de invitación:

- (a) *¿Por qué no te quedas a tomar un café con nosotros?*
- (b) *¿Tienes hambre? Se está haciendo de noche. Voy a preparar cualquier cosa.*
- (c) *Pase, pase por aquí.*

El primer ejemplo muestra una situación en la que el hablante vacila entre hacer o no una invitación; se produce un desajuste entre el esfuerzo que el hablante tiene que invertir en su invitación para expresar su cortesía y el beneficio que con esto se obtiene; en polaco existe una forma parecida (*Dlaczego nie zostaniesz i nie wypijesz z nami kawy?*), pero es poco frecuente; además, es más una pregunta que invitación (también puede sonar descortésmente: 'Por qué a alguien le interesa que no puedo quedar y tomar un café?'); generalmente no se basa en la interrogación *por qué*, sino que empieza directamente con una negación en forma de pregunta: *Nie zostaniesz i nie wypijesz z nami kawy?* El segundo modelo es frecuente tanto en España como en Polonia y es muy interesante por tres razones: primero, aparece la interrogación (el núcleo de la invitación), que está orientada hacia el oyente; luego viene la justificación de la invitación (que sugiere aceptarla desde un punto de vista racional); por último, el hablante indica que no le cuesta nada efectuar esta oferta; en palabras de Leech (1983)⁴³: «La idea es que el que hace una oferta se muestra más cortés si da a conocer que la oferta no supone ningún sacrificio, de modo que para el oyente sea menos descortés aceptar la oferta». La tercera invitación tiene carácter exhortativo; reduplicando el imperativo, el hablante incita a su interlocutor «a que lleve a cabo una acción cuyos efectos, de acuerdo con la condición previa de aceptabilidad, redundarán en su propio beneficio» (Haverkate, 1994, pp. 112-113); este ejemplo de cortesía comisiva en polaco sería igual: *Proszę, proszę wejść tędy.*

Como conclusión puede servir la observación de que a la realización de los *actos de habla expresivos* se aplica una reducida clase de estrategias. Por lo tanto, se pueden enseñar ciertas fórmulas sin ningún problema, dado que tienen sus equivalentes en cualquier otro idioma: *Lo siento, Te felicito por haber aprobado el examen, Le agradezco su ayuda, etc.*

⁴³ *Apud* Haverkate (1994, pp.112-113).

Los actos comisivos, sin embargo, ofrecen una imagen menos uniforme. Se debe al complejo sistema de las invitaciones, es decir, «se trata del dilema del invitado que no solo se ve beneficiado, sino también amenazado por la invitación. [...] al que acepta una invitación le corresponde restablecer el equilibrio del balance coste- beneficio» (Haverkate, 1993, pp. 178). Obviamente, para mitigar este dilema, el hablante tiene una selección de estrategias (en este apartado se han presentado solo algunas de ellas). Sin embargo, su aplicación en el aula de español puede resultar un poco más complicada, pero no imposible.

2.4.3. *Actos asertivos y exhortativos (actos de habla no corteses)*

Los actos de habla no corteses, como indica su denominación, no sirven para beneficiar al interlocutor. Dentro de esta categoría se encuentran los actos descorteses y los actos no descorteses. Obviamente, los primeros no son compatibles con la expresión de cortesía, entonces nos interesan solo aquellos, que abarcan las principales clases de actos de habla y que son neutros en el supuesto de que sirven para transmitir cortesía intrínseca. Se trata de los actos asertivos y los actos exhortativos. Primero, trataremos los *actos de habla asertivos*. Según Haverkate:

El objeto ilocutivo del acto de habla asertivo debe definirse por la intención del hablante de convencer al oyente de que él, es decir, el hablante, cree sinceramente que la proposición expresada corresponde a un estado de cosas real. No hace falta, como se supone a menudo, que el hablante intente convencer al oyente de la verdad de la proposición. Si es eso lo que procura lograr, realiza una determinada clase de acto asertivo, o sea, un acto argumentativo (Haverkate, 1994, pp. 116-117)

De acuerdo con esta definición, se puede decir que la aserción es ambigua y su interpretación depende del destinatario. Por un lado, tiene gran potencial de amenazar la imagen del interlocutor (sobre todo cuando el hablante no está de acuerdo con él); por otro lado, la aserción puede ser neutra y, en consecuencia, también cortés (cuando el hablante afirma que su interlocutor tiene razón) (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 75).

En lo que se refiere a los *actos de habla exhortativos*: «el hablante que emite una exhortación tiene como fin influir en el comportamiento intencional del oyente de forma que

este lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional de la locución» (Haverkate, 1994, p. 148). Los actos exhortativos se dividen en *impositivos* (en beneficio del emisor, por ejemplo: *el ruego, la súplica y el mandato*) y los *no impositivos* (en beneficio del destinatario, por ejemplo: *el consejo, la recomendación, la instrucción*). Obviamente esta distinción depende de la intención del hablante (Haverkate, 1994, pp. 148-153).

Dejando el análisis lingüístico y comparativo de los actos de habla no corteses, vamos a concentrarnos en las estrategias que se aplican a ellos, dado que son interesantes para los profesores y mucho más útiles en el aula de español.

2.4.4. Estrategias de cortesía

En la cortesía ritual el hablante sigue lo impuesto; en cambio, en la cortesía estratégica puede elegir el procedimiento adecuado para llevar a cabo un fin argumentativo en la interacción. Analizaremos las estrategias más destacables: *la atenuación, la intensificación y las fórmulas indirectas*.

La primera es la *atenuación*. Se aplica a preguntas, órdenes, peticiones, consejos, valoraciones e incluso a la expresión de la opinión. Su función es mitigar el acto de habla que puede invadir el territorio del oyente. No es lo mismo decir: *Esta tienda me parece cara* que *Esta tienda es cara*. En el primer ejemplo, el hablante atenúa su afirmación para no atacar la imagen del dueño de esta tienda; en el segundo, muestra su convicción, que, obviamente, suena descortés. Distinguimos los siguientes mecanismos lingüísticos atenuativos de los actos de habla (Fuentes Rodríguez, 2010, pp. 27-37):

- 1) Minimización de la cantidad. El uso del diminutivo que indica cantidad baja: *¿Tienes un poco de sal?*
- 2) Minimización del contenido semántico. Mitiga el significado de los términos; emplea eufemismos que disminuyen la carga ofensiva que conllevan: *Es un chico difícil, Su mujer es muy especial* (en sentido negativo).
- 3) Distanciamiento del yo hablante:
 - cuando el hablante se oculta: *Como dicen en mi pueblo, hay que ser mejor persona;*

- cuando el hablante se oculta en la comunidad: *Todos cometemos errores*;
- cuando se oculta al agente (la impersonalización): *A nadie le gusta que le pregunten de ese modo*.

4) Distanciamiento temporal: «el hablante intenta alejar la aserción del momento presente, y para ello acude a un distanciamiento temporal (el futuro como expresión de probabilidad) o espacio-temporal (el imperfecto o el condicional)»: *Será Ana la que ha llamado*.

5) Procedimientos discursivos: «estrategias argumentativas que actúan como atenuación del acto»: *Mira, te llamo porque, bueno, no quiero molestar..., Lamentamos comunicarle que su artículo no ha sido aceptado*.

Se atenúa la aserción y la exhortación con las siguientes formas (Fuentes Rodríguez, 2010, pp. 31-35):

(i) Con marcadores de posibilidad, duda o probabilidad: *quizás, tal vez, seguramente, posiblemente*, etc.

(ii) Con verbos del tipo: *creer, pensar, opinar* (por ejemplo: *Creo que no deberías presionarla más*).

(iii) Con otras expresiones de opinión: *en mi opinión, para mí*, etc.

(iv) Con marcadores enunciativos: *que yo sepa..., la verdad es que...*etc.

(v) Con construcciones oracionales, condicionales o temporales: *Si me permite, si no es molestia, si no le importa*, etc.

(vi) Con operadores que actúan en el plano apelativo; atenúan con expresiones modales el acto de petición o pregunta; el elemento básico es *por favor*, que atenúa ambos, con entonación neutra; pero también hay otros elementos más coloquiales: *anda, venga*, por ejemplo: *Venga, vamos a decírselo*, etc.;

(vii) Con cambio de modalidad o fuerza ilocutiva del acto, por ejemplo:

- usar la forma interrogativa para el mandato o la petición, acompañada de verbos como *poder, importar*, por ejemplo: *¿Podría ver el piso?*;

- usar la negación, como una forma indirecta para la afirmación de algo (*No es una barbaridad decir que lo eligieron a dedo*), o para una petición (*¿No tendrías en casa una botella de ese vino que me diste a probar el sábado?*)

- usar la obligación para el mandato: *Deberías hablar con él y pedirle perdón*;

- usar la afirmación para el mandato: *Hay que levantar la persiana*;

- usar la aserción para la pregunta: *Deberíamos saber ya si vas a hacer el trabajo o no.*

La **intensificación** es otro tipo de estrategia. Se aplica a los actos de habla corteses y no corteses y hace que su valor sea más potente. Generalmente, los intensificadores sirven para: enfatizar actos que alaban la imagen del oyente o enfatizar actos que denigran la imagen del oyente (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 38). No vamos a analizar todos los procedimientos lingüísticos que llevan a la intensificación de los actos de habla, sin embargo, hay algunos ejemplos que pueden parecer interesantes para los estudiantes polacos:

(i) Uso de sufijos aumentativos como *-azo, -ada, ón*: *Es una buenaza* (cortés), *Es un simplón* (descortés).

(ii) Uso de prefijos como *super-, mega-, hiper- requete-* (el último no existe en polaco): *Está superbueno* (cortés), *Juan es megatonto* (descortés).

(iii) Uso del morfema de superlativo: *Tiene una casa monísima.*

(iv) Uso de la repetición: *Me siento mal, mal, pero mal.*

(v) Uso de estructuras sintácticas como:

-*Qué/vaya/menudo (a) + nombre o adjetivo (+ (que) + verbo + (sujeto))*: *¡Qué guapo que estás hoy!*,

- *¡Cómo/cuánto + verbo + (sujeto)!*: *¡Cómo ha hablado Luis!*,

- *¡Con lo + adjetivo/ ¡Con el, la, los, las + nombre/ Con la cantidad de + nombre + que + verbo (y) frase*: *Con lo trabajador que es y no consigue que nadie lo contrate*; esta estructura es característica de la lengua española; en polaco la misma frase se expresaría de esta manera: *Taki pracowity i nikt go nie chce zatrudnić* ('Es tan trabajador y nadie lo quiere contratar').

(vi) Uso de comparaciones: *está como un tren, está de miedo, está que te mueres* (este tipo de comparaciones no tiene traducción literal en polaco).

(vii) Uso del *que* enunciativo: *Que no tío, que no* (en polaco sería: *Nie to nie!*).

(viii) Uso de los apelativos: *fíjate tú, imagínate tú, ¿eh?, ¿umm?, ¿vale? oye, etc.*

(ix) Uso de *pero*: *Estás pero que muy guapa* (en polaco existe el mismo intensificador: *Jesteś ładna, ale to bardzo ładna*).

Las últimas estrategias abarcan las **fórmulas indirectas**. Son elementos «cuyo significado no coincide con el acto de habla que realizan» (Fuentes Rodríguez, 2010,

p. 51). Las fórmulas indirectas exigen un esfuerzo por parte del receptor, pues tiene que adivinar la verdadera intención de la enunciación del hablante. Esta estrategia puede parecer la más difícil, dado que incluye el profundo conocimiento no solo de la lengua, sino también de la cultura española. Fijémonos en los siguientes ejemplos:

A: ¿Quieres probar la tarta?

B: Tiene buena pinta.

La respuesta de la persona B nos lleva a pensar que sí, quiere probar la tarta. La interpretación del diálogo no resulta complicada. Hay otro elemento de las fórmulas indirectas, que es mucho más confuso:

A: ¿Estas enfadada conmigo?

B: ¡Qué va! ¡Todo está guay!

En este caso se trata de la ironía. Es un mecanismo que oculta el sentido exacto de la comunicación. No se la puede enseñar como tal, porque su interpretación depende de factores contextuales o situacionales (Haverkate, 1994, p. 206).

Como hemos mencionado al principio de este capítulo, lo que se suele enseñar en el aula de español es la cortesía ritual. Los actos como *saludos*, *despedidas*, *presentaciones*, *cumplidos*, *disculpas*, etc no solo son fundamentales para entablar una relación social, sino también garantizan la aceptación de los hablantes nativos del español. La sistematización de las estrategias de cortesía es bastante compleja, por lo tanto, la enseñanza de ellas parece más difícil. Sin embargo, el profesor debe sugerir a los alumnos cómo ser más cortés cuando aconsejan, preguntan, muestran su desacuerdo con alguien. Son estrategias básicas que se suele confundir con la cortesía ritual. De todos modos, su presencia en el aula de español es imprescindible.

2. 5. Las fórmulas de tratamiento

Otro aspecto importante que se presenta en el acto de comunicación es la diferencia social entre emisor y receptor. En cada idioma existen fórmulas y expresiones de tratamiento que marcan la distancia en el discurso. Se trata de la *deíxis social*.

El sistema de tratamiento depende de los siguientes factores: «los roles de los participantes, su estatus social y la relación que los une» (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 56). En español hay distintos sistemas distribuidos geográficamente (por ejemplo, en México en vez del pronombre personal *vosotros*, se utiliza *ustedes*); sin embargo, nos vamos a concentrar solo en la versión peninsular de la lengua. Las fórmulas de tratamiento españolas son menos complicadas que las polacas, pero lo realmente importante en este caso es su empleo, que obviamente tiene ciertas diferencias.

En la norma peninsular del español (salvo algunas partes del país donde se suele utilizar *ustedes* en vez de *vosotros*), dominan los pronombres de familiaridad (*tú*, *vosotros*, *vosotras*) y los pronombres de cortesía (*usted*, *ustedes*). A primera vista, este sistema parece muy fácil de manejar, «pero las dificultades que puede tener un estudiante polaco son más frecuentes en la elección adecuada de fórmulas de tratamiento [...]» (Adamska y Waluch- de la Torre, 2005, p. 84). En España se tutea mucho más que en Polonia, lo que a veces puede parecerle extraño al estudiante polaco, acostumbrado a un tratamiento más formal en situaciones similares en Polonia. Aparte de esto, se acusa a la lengua polaca de una cierta *manía de títulos*, «debido a un riquísimo sistema de fórmulas de tratamiento vocativas de que hacen parte los nombres, apellidos, términos de parentesco, títulos profesionales y científicos, nombres de profesiones, etc., en las más variadas combinaciones» (Adamska y Waluch- de la Torre, 2005, p. 84). Por ejemplo, pocas veces se menciona en el aula de español en Polonia que en las universidades españolas, sobre todo madrileñas, los estudiantes tutean a los profesores y viceversa (Moreno Fernández, 2005, p. 153). Este sistema en Polonia no es aceptable, porque según la cultura polaca los profesores merecen el respeto debido a su cargo en la sociedad. Cuando un estudiante polaco se encuentra en una universidad española y quiere ajustarse a las normas vigentes allí tiene que tutear a sus profesores, lo que puede que le resulte una barrera muy difícil de superar. Muchos estudiantes polacos siguen tratando a los profesores españoles por *usted* para mostrarles su admiración y respeto. El caso de las

universidades españolas puede ser un choque cultural para los polacos si no se le indica antes en el aula de español.

Obviamente, hay más diferencias entre el español y el polaco en cuanto al uso del pronombre de cortesía y, en muchas ocasiones, el estudiante polaco lo va descubriendo por su cuenta. Sin embargo, se debe enseñar que en España «el tuteo se ha extendido mucho últimamente, incluso entre personas que no se conocen (vendedor y cliente, por ejemplo), sobre todo si no hay gran diferencia de edad: si el cliente es joven, o lo es el camarero» (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 62).

Ambas sociedades (la española y la polaca) siguen cambiando y lo que antes parecía adecuado, ahora no necesariamente lo es. Las fórmulas de tratamiento aportan mucha información sobre la cultura española y merece la pena estudiarlas bien. La cuestión es si el profesor de español es capaz de hacerlo. En esta situación, el conocimiento de las dos culturas puede ayudarle mucho.

2. 6. La enseñanza de la cortesía española

A lo largo de este capítulo no solamente hemos analizado la cortesía desde una perspectiva meramente teórica, sino también hemos aportando algunos datos sobre su percepción tanto en la sociedad española como en la polaca. No obstante, tras haber insistido en varias dificultades que representa la variación cultural y el no tener en cuenta todos los factores contextuales en la interacción verbal, la pregunta sería: ¿es posible enseñar la cortesía?

Para poder responder a esta pregunta, analizaremos brevemente el *Plan Curricular* del Instituto de Cervantes, elaborado según las recomendaciones del Consejo de Europa en su *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*. En el capítulo 6, *Tácticas y estrategias pragmáticas*, en el apartado *Modalización* se catalogan las herramientas para que el aprendiz interactúe de manera eficaz:

1) Niveles A1-A2⁴⁴:

- Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1ª y la 2ª personas).
- Atenuación del acto amenazador (con el verbo *creer*, la forma ritual *por favor*, actos de habla indirectos, imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía – *perdona/perdone*).

2) Niveles B1-B2⁴⁵:

Cortesía verbal atenuadora:

- Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1ª y de la 2ª personas).
- Atenuación del acto amenazador (con desplazamiento de la perspectiva temporal con el uso de imperfecto y condicional de cortesía; imperfecto de subjuntivo de cortesía; condicional de modestia; perífrasis de futuro; futuro simple; verbos performativos para atenuar mandatos, opiniones, etc.; enunciados preliminares para introducir actos amenazantes; actos de habla indirectos; fórmulas rituales; reparaciones; minimizadores; infinitivo e infinitivo con *a* con valor de mandato).
- Atenuación dialógica para expresar acuerdo parcial, incertidumbre, ignorancia o incompetencia y para impersonalizar el desacuerdo.

Cortesía verbal valorizante:

- Halagos, cumplidos y piropos.
- Intensificación cortés.

⁴⁴ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. 6. Tácticas y estrategias pragmáticas. Inventario. A1-A2*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_a1-a2.htm#p12t [consultado el 4-8-2013].

⁴⁵ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. 6. Tácticas y estrategias pragmáticas. Inventario. B1-B2*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_b1-b2.htm [consultado el 4-8-2013].

3) Niveles C1-C2⁴⁶:

Cortesía verbal atenuadora:

- Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1ª y de la 2ª personas).
- Atenuación del acto amenazador (con desplazamiento de la perspectiva temporal con futuro y pluscuamperfecto de cortesía; actos de habla indirectos; desarmadores; cameladores; formas rituales; eufemismos; enunciados suspensivos; elipsis; gerundio con valor de mandato).
- Atenuación dialógica (para expresar acuerdo parcial y minimizar el desacuerdo; para introducir un acto de habla previo en solicitud de disculpa; para repetir una idea negada; para expresar incertidumbre, ignorancia o incompetencia).

Cortesía verbal valorizante:

- Halagos, cumplidos y piropos.
- Intensificación cortés en el registro familiar/coloquial.

Como se puede ver en el *Plan Curricular*, la cortesía verbal no es considerada como un comportamiento o una norma, sino como una estrategia. En cambio, el *MCER*⁴⁷ plantea la cortesía desde la perspectiva sociolingüística (las normas de cortesía se encuentran en el capítulo 5. *Las competencias del usuario o alumno*, en el apartado 5.2.2. *La competencia sociolingüística*). Se basa en el *Principio de Cooperación*, menciona elementos de cortesía positiva y cortesía negativa y se concentra en la enseñanza de la cortesía ritual (por ejemplo: uso apropiado de *por favor*, *gracias*, etc.).

No cabe duda que la enseñanza de la cortesía española juega un papel muy importante. Obviamente, hay ciertos métodos de aprenderla, pero hay que tener en cuenta que no es un tema separado o independiente. Aparte de ser parte de la competencia sociolingüística y la

⁴⁶ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 6. *Tácticas y estrategias pragmáticas*. Inventario. C1-C2. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_c1-c2.htm [consultado el 4-8-2013].

⁴⁷ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Marco común europeo de referencia*. Capítulo 5. *Las competencias del usuario o alumno*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p522 [consultado el 5-8-2013].

competencia comunicativa, también es un elemento integral de la competencia intercultural. Según Pons Bordería:

El profesor de español debería prestar mucha atención a este apartado, ya que el desconocimiento de este tipo de reglas genera en los alumnos una imagen equivocada de la cultura que están asimilando. Del mismo modo, el estudiante extranjero juzgará la cultura española en función de sus reglas de cortesía, con el posible riesgo de generación de prejuicios. Creemos que el profesor de E/LE debería tener un papel especialmente activo en este punto (Pons Bordería, 2005, p. 41)

3. LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA ESPAÑOLA EN EL AULA DE E/LE

3.1. La conexión entre lengua y cultura

Tras el estudio anterior sobre la pragmática⁴⁸ y la cortesía⁴⁹ hemos visto que, en mayor o menor medida, conocer una lengua exige también la adaptación y familiarización con su cultura. Cada lengua no se mueve en el vacío, sino que está regida por unos patrones de comportamiento, se enmarca en un saber compartido, en unos referentes comunes y en una estructuración social. Todos estos elementos crean un contexto de la lengua, es decir, su cultura.

Generalmente se parte de la idea de que un buen traductor no puede traducir un libro si no sabe nada del autor de este libro, de la época en la que fue escrito, de los movimientos culturales vigentes en aquel momento. El dominio de la lengua no es suficiente. De las hojas de este libro debe salir mucho más que una comprobación de los conocimientos léxicos y gramaticales del traductor. Lo mismo pasa en el aula de español (o de cualquier otro idioma). Tanto los profesores, como los alumnos, deben ser conscientes de que la lengua no es un mecanismo en el que ciertos botones deciden su funcionamiento. La lengua es algo vivo, sufre cambios y lleva consigo todo un bagaje cultural. Indudablemente, hay una relación muy fuerte entre la lengua y la cultura, lo que demuestra el antropólogo Lévi-Strauss (1958)⁵⁰:

- 1) *La lengua es producto de la cultura*, según podemos verificar ante la creación continua de neologismos (*hacer clic*, los *emilios*, etc.). Su uso refleja las características y rasgos generales de cada sociedad, se adapta y evoluciona con ella.
- 2) *La lengua forma parte de la cultura* al lado de otros elementos como las instituciones, las creencias, las costumbres, etc.
- 3) *La lengua es condición de la cultura*, ya que por medio de las palabras podemos manifestar todo lo que concierne a las artes, la literatura, los comportamientos, las normas, convenciones, etc.

⁴⁸ Véase el primer capítulo (**La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE**).

⁴⁹ Véase el segundo capítulo (**La pragmagramática de la cortesía en el español/LE**).

⁵⁰ *Apud* Guillén Díaz (2004, p. 838).

La lengua y la cultura funcionan como una unidad y este hecho, hoy en día, es incuestionable. Sin embargo, cabe mencionar que, antes, el soporte del saber cultural no era considerado como algo imprescindible para comunicarse. En los enfoques tradicionales y estructurales, la cultura no tenía la misma importancia la que tiene ahora. Se la presentaba de manera distinta, basándose en los estereotipos, una colección de arquetipos y de hechos diferenciales. Por ejemplo, el análisis contrastivo estructuralista presentado por Robert Lado (1957)⁵¹, que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX, partía de la idea de que la comparación entre las semejanzas y las diferencias de las lenguas en todos los niveles (fonológico, gramatical, léxico y cultural) llevaba a evitar los posibles errores; aunque tenía en cuenta la cultura, al menos teóricamente, en la práctica solo analizaba estructuras gramaticales⁵². En cualquier caso, antes de los años 80 en los enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras (entre ellas de español) los contenidos lingüísticos tenían una presencia predominante, mientras que los contenidos culturales aparecían como algo accesorio (Solís, 2012, p. 175-177). El tratamiento del concepto de cultura en los enfoques tradicionales y estructurales Miquel (2004, p. 512) lo resume en tres puntos:

- 1) Visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar...
- 2) Total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente.
- 3) Absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.

Con el surgimiento del enfoque comunicativo⁵³, la competencia lingüística perdió su prioridad y, debido a este cambio, las prácticas pedagógicas sufrieron una transformación considerable. El modelo de Canale y Swain (1983), que, entre los componentes de la competencia comunicativa distinguió el componente sociolingüístico, arrojó nueva luz a la idea de cultura. Miquel (2004, p. 514), en el marco del enfoque comunicativo, presenta el tratamiento del concepto de cultura de la siguiente manera:

⁵¹ *Apud* Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE. Análisis contrastivo*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm [consultado el 14-8-2013].

⁵² Véase también Larsen-Freeman y Long (1994, p. 56).

⁶ Véase el primer capítulo (1. 5. **La pragmática y su aplicación a las clases de E/LE**).

- 1) Como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes;
- 2) como parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación y adecuación lingüísticas y, por tanto, para el éxito comunicativo;
- 3) y, desde luego, estrechamente vinculada a la lengua.

El concepto de cultura en E/LE apareció por primera vez en el año 1992, en la revista *Cable*, en el artículo «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lenguas», escrito por Lourdes Miquel y Neus Sans⁵⁴. En este artículo las autoras establecieron una distinción entre:

- 1) La cultura con minúscula (‘a secas’): *cultura*. Es todo lo compartido por los ciudadanos de una lengua; es el conocimiento operativo que poseen los nativos en todas las posibles situaciones comunicativas.
- 2) La cultura con mayúsculas: *CULTURA*. Abarca todo lo relacionado con la literatura, la historia, el arte y la geografía españolas, es decir, lo que tradicionalmente en otros países se denomina «civilización».
- 3) La cultura con K: *kultura*⁵⁵. Son usos y costumbres que no son compartidos por todos los hablantes (difieren del estándar cultural), por ejemplo: todo aquello que tiene relación con la cultura juvenil, el argot, las jergas, los lenguajes específicos.

Años más tarde, Miquel, en el artículo «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula» en la revista *Carabela* (1999) propone una nueva clasificación: la cultura *esencial* (la cultura con minúscula), la cultura *legitimada* (la cultura con mayúsculas) y la cultura *epidérmica* (la antes llamada cultura con K, que amplía sus contenidos a lo circunstancial, no asentado o general).

La experiencia y los estudios han demostrado que la cultura con minúscula es el elemento esencial en la competencia comunicativa. Es una visión del mundo, «que determina las creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los

⁵⁴Apud Miquel (2004, p. 515).

⁵⁵Un concepto derivado de la época, aunque aún actual.

hablantes» (Miquel, 2004, p. 515). Los alumnos de lengua española necesitan una serie de propuestas didácticas que les permitan entender las cosas que suceden a su alrededor (por ejemplo: cada aprendiz debe saber que en España un paraguas abierto en casa significa mala suerte), que les permitan actuar adecuadamente (por ejemplo: los sellos se compran en los estancos, los productos como huevos se compran en docenas o en medias docenas), y, por último, que les dé información para interactuar (por ejemplo: cuando se recibe un elegio, hay que reaccionar quitándole importancia). Si el aprendiz posee todos estos conocimientos, es capaz de actuar en la sociedad como lo hacen sus miembros, por lo tanto es un *actor social*. Comparte la misma visión del mundo que tienen los nativos de la lengua española, puede descodificar los mensajes adecuadamente y, a través del saber cultural, decide si se adapta a las normas vigentes en la sociedad o las viola. No cabe duda de que la cultura con minúscula debe tener un lugar central en la enseñanza del español (Guillén Díaz, 2004, p. 837; Miquel, 2004, p. 515).

Otros dos hechos culturales (la cultura con mayúscula y la cultura epidérmica) también son muy importantes, pero son componentes de los estudios más avanzados de la lengua, dado que no empezamos las clases de español enseñando a los alumnos cuáles son los cantantes más importantes en España o qué palabras y en qué circunstancias las utilizan los jóvenes españoles. Además, hay que tener en cuenta que los dos tipos de cultura no se comparten de la misma manera por toda la sociedad, es decir, no cada nativo del español lee un poema surrealista y no cada persona produce las oraciones en un registro informal (*Este tío es un cabrón, pero tiene mucha pasta*). Por ello, cada profesor debe elegir los contenidos culturales que quiere enseñar, ajustándolos a las necesidades de los alumnos y al nivel de la lengua española que tienen.

La distinción de cultura, elaborada por Miquel y Sans, ha tenido muchos seguidores, pero a fin de cuentas todas las propuestas parten de la misma idea. En cualquier caso, se destaca la importancia del componente sociocultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En un mundo donde las relaciones entre los países son más evidentes y donde se interactúa constantemente con extranjeros, hay que tener en cuenta que el desafío de la diversidad cultural se encuentra delante de nosotros. Las personas que aprenden una lengua, aprenden también otra forma de vivir. En este caso la competencia comunicativa no es suficiente. Se requiere la competencia intercultural.

3. 2. De la competencia sociocultural a la competencia intercultural

Como ya hemos mencionado, la enseñanza tradicional separaba lengua y cultura. Se solían presentar algunos patrones fijos que había que adaptar, sin profundizar en ellos. Desde los años 80 del siglo pasado se considera la existencia de un fuerte vínculo entre lengua y cultura, y, como consecuencia de este planteamiento, se presta una atención cada vez mayor al componente cultural. Los estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras hacen hincapié en la formación cultural como parte esencial del aprendizaje comunicativo. El término *competencia intercultural* nace como respuesta a la necesidad de relacionarse con otra cultura o con personas de otras culturas. Según Byram (1995)⁵⁶ los conceptos antecesores del de *competencia intercultural* son los elaborados especialmente por Van Ek (1984)⁵⁷, componentes de la competencia comunicativa: la *competencia sociolingüística*, la *competencia estratégica* y la *competencia sociocultural*.

Según la definición elaborada por el *Diccionario de términos clave de E/LE*⁵⁸:

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Actualmente, entre los enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacamos dos: el *enfoque de las destrezas sociales* (*The Social Skills Approach*) y el *enfoque holístico* (*The Holistic Approach*).

El *enfoque de las destrezas sociales* se basa en el modelo del hablante nativo, es decir, el aprendiz tiene que actuar de acuerdo con las normas y convenciones del país dejando su propia cultura de lado. Debe intentar simular ser un miembro de la comunidad. Para ello, es

⁵⁶ Apud Oliveras (2000, p. 24) y Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE. Competencia intercultural*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm [consultado el 14-8-2013].

⁵⁷ Sobre estos conceptos, véase *1.5.1. Competencia comunicativa*.

⁵⁸ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE. Competencia intercultural*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm [consultado el 14-8-2013].

imprescindible que domine todos los mecanismos (por ejemplo: los elementos de la comunicación no verbal, como gestos, contacto visual, distancia entre los interlocutores, etc.) y creencias de la cultura (Furnham y Bochner, 1986)⁵⁹. Cabe mencionar que la formación en este enfoque

está centrada en aspectos pragmáticos de la competencia lingüística, como cortesía, estructura conversacional, importancia del efecto o impacto de los estilos del discurso, normas de las situaciones y relaciones sociales, etc. También se usan técnicas de asimilación cultural, a través de análisis de situaciones conflictivas, para explicar las diferencias culturales (Oliveras, 2000, p. 35)

Se suele acusar a este enfoque de cierta superficialidad, dado que el hablante tiene que actuar según las fórmulas de comportamiento de la sociedad en la que se encuentra, aunque estas sean contra su voluntad. Por otra parte, este modelo no ofrece soluciones cuando se producen malentendidos o choques culturales (Aarup Jensen, 1995)⁶⁰.

Por su lado, *el enfoque holístico* considera que la competencia intercultural es sobre todo una cuestión de actitud hacia las diferentes culturas. Se integran aquí destrezas relacionadas con los aspectos afectivos y emocionales, que «desempeñan un papel importante en el contacto cultural» (Oliveras, 2000, p. 36). De acuerdo con este enfoque y, a diferencia del enfoque de las destrezas sociales, el hablante adquiere otros sistemas culturales a base de los propios, es decir, puede compararlos y no tiene por qué renunciar ni a su personalidad ni a su identidad. La idea principal de este enfoque es reducir el etnocentrismo y el impacto de choque cultural; por lo tanto, el hablante puede convertirse en un mediador entre culturas (Murphy, 1988)⁶¹. El método holístico experimenta un verdadero auge en la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que ha sido el más desarrollado hasta ahora.

De acuerdo con el enfoque holístico, Meyer (1991)⁶² distingue tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

⁵⁹ Apud Oliveras (2000, p.35).

⁶⁰ Apud Oliveras (2000, p. 36).

⁶¹ Apud Oliveras (2000, p. 36).

⁶² Apud Oliveras (2000, p. 38) y Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE. Competencia intercultural*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm [consultado el 14-8-2013].

- 1) *Nivel monocultural*: El aprendiente observa la cultura extranjera según la perspectiva de la propia cultura; en este nivel predominan los tópicos, prejuicios y estereotipos.
- 2) *Nivel intercultural*: El aprendiente se sitúa mentalmente entre las dos culturas: la suya y la extranjera, lo cual le permite hacer comparaciones entre ambas.
- 3) *Nivel transcultural*: El aprendiente alcanza la distancia adecuada entre ambas culturas, lo que le permite desempeñar el papel de mediador.

Tras haber analizado las ideas y los enfoques principales del concepto de *competencia intercultural*, podemos llegar a la conclusión de que, en el aula de español, son los profesores los que toman el papel de mediador. Considerando ambas culturas (la de los estudiantes y la que la lengua que está enseñando) no solo influyen en los conocimientos, sino también, en las actitudes. Para tener éxito enseñando, el docente debe ser capaz de comunicarse con los alumnos teniendo en cuenta su bagaje cultural, ser tolerantes ante situaciones ambiguas y poseer una habilidad de reflexionar sobre las diferencias entre las dos culturas, los estereotipos y los prejuicios. En este caso, los profesores son también psicólogos, sociólogos y antropólogos.

3. 3. Enfoques en la interpretación de las culturas

En este apartado vamos a analizar algunas pautas que facilitan la interpretación de aspectos del *sistema oculto de las culturas*. Estos sistemas «no conscientes» ejercen una influencia sobre el comportamiento, que a menudo es malentendido y dificulta la comunicación intercultural.

El antropólogo e investigador estadounidense, E. T. Hall (1978, 1986, 1989 a, 1989 b)⁶³ distingue los siguientes aspectos relacionados con los *sistemas ocultos de comportamiento*: el *contexto*, el *espacio* y el *tiempo*.

El *contexto* «es la información que rodea el acontecimiento y se relaciona estrechamente con su significado» (Oliveras, 2000: 42). En la contextualización

⁶³ *Apud* Oliveras (2000, pp. 42- 47).

participan dos procesos distintos: el primero se refiere a la experiencia anteriormente programada en el cerebro (*contextualización interiorizada*) y el segundo proceso se refiere a lo exterior, a la situación en la que ocurre un acontecimiento (*contextualización situacional*).

También se distingue dos tipos de culturas: unas se caracterizan por un *contexto de comunicación alto* y otras por un *contexto de comunicación bajo*.

La *comunicación de contexto alto* es muy rápida y eficaz, dado que la información se encuentra en la misma persona y es transmitida en el propio mensaje, por lo tanto, es necesaria una programación previa. A las personas que forman parte de este tipo de contexto les caracteriza una cercanía (son familia, amigos, compañeros de trabajo, etc.). Cuando los individuos de contexto alto hablan, esperan que sus interlocutores sepan lo que quieren expresar, sin necesidad de explicarlo de manera explícita.

En la *comunicación de contexto bajo* ocurre lo contrario; «la mayor parte de la información se encuentra en el propio mensaje, al objeto de compensar lo que falta en el contexto» (Oliveras, 2000, p. 43). Las personas que forman parte de este tipo de comunicación necesitan antecedentes de la información transmitida, es decir, explicaciones, dado que no poseen la misma cercanía con sus interlocutores, la que poseen las personas de la comunicación de contexto alto. A consecuencia de ello, los mensajes no son tan económicos, ni tan eficaces.

El *espacio*, personal y social, es determinado por la cultura. Es la percepción del territorio, la distancia y el comportamiento humano que comparten los miembros de la misma cultura y, que obviamente, varía según otras. Los elementos como la vista, los oídos, la piel y el olfato influyen en la interpretación del espacio. Por ejemplo, cuando decimos que una persona es «molesta», porque en nuestra opinión invade nuestro territorio, es agresiva y no guarda la distancia, puede que no lo sea es su propia cultura, en la que el espacio se percibe de otra manera. Cabe mencionar que hay cuatro tipos de distancias: *íntima*, *personal*, *social* y *pública*. Entonces, lo que para nosotros es íntimo, puede resultar público para los demás. El espacio tiene un significado muy

hondo y es difícil de interpretar, dado que «la mayoría de los procesos de percepción de distancias se producen fuera de la conciencia» (Oliveras, 2000, p. 45).

El *tiempo* es un aspecto bastante complejo, dado que hay muchos sistemas temporales en el mundo. Sin embargo, los dos más importantes son el *monocrónico* y el *policrónico*.

En el *sistema monocrónico* se presta atención a una sola cosa a la vez. En las culturas monocrónicas, el tiempo se divide en segmentos, se organiza según el calendario establecido, que tiene un papel prioritario. Las personas monocrónicas son de bajo contexto y necesitan información. Además, respetan mucho la intimidad y muestran gran respeto por la propiedad.

En el *sistema policrónico* se hace muchas cosas al mismo tiempo. El tiempo no es tan organizado, se cumple los compromisos de calendario en caso de que esto sea posible. Las personas policrónicas son de alto contexto, por lo tanto respetan mucho las relaciones humanas. Se preocupan más por las personas cercanas que por la intimidad (Oliveras, 2000, p. 45).

Hay otros dos aspectos que están relacionados con los tres conceptos de Hall. El *caudal de información* y la *cadena de acción*.

Oliveras define el *caudal de información* de la siguiente manera:

Se refiere a la cantidad de información que se mide teniendo en cuenta el tiempo que tarda el mensaje en alcanzar su objetivo: la respuesta adecuada. En las culturas de contexto bajo, el caudal de información suele ser lento, al contrario de las de contexto alto, donde la información se distribuye y mueve fácilmente (Oliveras, 2000, p. 46)

El segundo aspecto, la *cadena de acción*, se refiere a un conjunto de acontecimientos en que participan una o más personas. Hay tres tipos de las cadenas de acción: *simples*, *complejas* o *derivadas*. Cada acción se caracteriza por un *comienzo*, un *clímax* y un *final*, y también, por un cierto número de etapas intermedias. Los pasos de una cadena de acción varían según la cultura. Por ejemplo, las culturas monocrónicas de bajo

contexto prefieren acabar las cadenas de acción sin interrupciones. Por el contrario, las culturas policrónicas de alto contexto se distraen fácilmente y tienen la capacidad de participar en muchas acciones en cualquier momento, por lo tanto, las cadenas de acción se interrumpen constantemente (Oliveras, 2000, p. 46).

Resumiendo este apartado, cabe señalar que hay otros enfoques en la interpretación de las culturas, por ejemplo los aspectos contemplados por Inkeles y Levinson (1969) o las cuatro dimensiones de Hofstede (1984) (*distancia de poder, incertidumbre, individualismo y masculinidad*)⁶⁴, pero estos no son tan universales como los conceptos de Hall. En cualquier caso, la interpretación de las culturas no es una tarea fácil y todavía queda mucho por investigar.

3. 4. Los contenidos culturales en el aula de E/LE

A lo largo de este capítulo hemos analizado los conceptos relacionados con la *cultura* con minúscula, que desempeña un papel esencial en la competencia intercultural, y hemos descrito algunos de los enfoques en la interpretación de las culturas. Hoy en día, se destaca la importancia del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero la integración de todos los estudios e iniciativas en el aula es un desafío que preocupa a muchos profesores. Para ver cómo se trata los contenidos culturales en la enseñanza y aprendizaje del español como LE, tenemos que remitirnos a dos documentos oficiales: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

La programación de los contenidos de pertinencia intercultural en el marco pedagógico de lenguas extranjeras requiere una estructuración que esté relacionada con competencias generales de índole lingüística, sociolingüística y pragmática. Respecto a ello, Guillén Díaz (2004, pp. 835-836) nos explica que:

⁶⁴ *Apud* Oliveras (2000, pp. 47-48).

Dichas competencias generales individuales se establecen en el documento del *MCER*⁶⁵ como un conjunto de conocimientos y habilidades configurado por:

- (i) Hechos, nociones, principios e informaciones que resultan en el alumno de la experiencia social y de un aprendizaje formal. Se trata de un conjunto de *saberes de cultura general (conocimiento del mundo)*, de un *saber sociocultural (conocimiento sociocultural de la sociedad y de la cultura de las comunidades en las que se habla español)* y de una *consciencia intercultural (conocimiento, percepción y comprensión de las relaciones existentes entre la sociedad y la cultura de origen y las de la lengua estudiada)*.
- (ii) Capacidades, operaciones intelectuales, afectivas y motrices, como un *saber hacer* en los comportamientos prácticos y en las relaciones con los otros, es decir, con individuos de la otra lengua y cultura.
- (iii) Disposiciones, actitudes, procedimientos, ideas, convicciones, etc., como factores de identidad personal, de un *saber ser/ saber estar* con los otros en los intercambios comunicativos.

Asimismo, los contenidos culturales en el *MCE* aparecen en el capítulo 5, en el apartado 5.1.1.2. bajo la categoría de *Conocimiento sociocultural*.

Por su parte, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, de acuerdo con el *MCE*, en los *Objetivos generales*⁶⁶ establece tres dimensiones desde la perspectiva del alumno, entre ellas: el alumno como *hablante intercultural*, que «ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social».

El tratamiento de la dimensión de *hablante intercultural* tiene en cuenta, en términos de objetivos, distintos aspectos identificados en las competencias generales del *MCER*:

⁶⁵ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p511 [consultado el 15-8-2013].

⁶⁶ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. 1. Objetivos generales*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm [consultado el 15-8-2013].

- 1) Las *destrezas y habilidades interculturales*, como la capacidad de relacionarse, la sensibilidad, la capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.
- 2) La *competencia existencial*, entendida como la suma de las características individuales, los rasgos de personalidad y las actitudes que tienen que ver, por ejemplo, con la imagen que uno tiene de sí mismo y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Incluye, por tanto, motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.
- 3) El *conocimiento del mundo*, esto es, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., algo que resulta esencial para la comunicación intercultural. A esto se añaden los *conocimientos declarativos*, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos) y del aprendizaje formal (conocimientos académicos), referidos a la nueva lengua y las nuevas culturas.
- 4) La *capacidad de aprender*, que moviliza los aspectos indicados en los puntos anteriores y que se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

El capítulo *Habilidades y actitudes interculturales*⁶⁷ del *Plan Curricular* presenta procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permiten al alumno aproximarse a la cultura española y a la del mundo hispánico.

Los contenidos culturales los encontramos en dos capítulos:

- 1) *Referentes culturales*⁶⁸, que recogen:
 - *Conocimientos generales de los países hispanos*
 - *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente*
 - *Productos y creencias culturales.*

⁶⁷ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. 12. Habilidades y actitudes interculturales*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm [consultado el 15-8-2013].

⁶⁸ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. 10. Referentes culturales*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm [consultado el 15-8-2013].

2) *Saberes y comportamientos socioculturales*⁶⁹, que incluyen:

- *Condiciones de vida y organización social*
- *Relaciones interpersonales*
- *Identidad colectiva y estilo de vida.*

Son estos los elementos fundamentales que los profesores de español tienen que incluir en su labor pedagógica. En teoría, la sistematización de los contenidos culturales propuestos por el *MCER* y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes debe cubrir las necesidades de comunicación intercultural, pero la experiencia demuestra que no siempre se llega a este fin. Los profesores podemos señalar algunas diferencias culturales, podemos indicar ciertos comportamientos y enseñar algunas creencias, pero a fin de cuentas resulta imposible cerrar en el aula todo lo que se encuentra bajo el concepto de cultura.

⁶⁹ Centro Virtual Cervantes (1997-2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. 11. Saberes y comportamientos socioculturales*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm [consultado el 15-8-2013].

4. EL TRATAMIENTO DE LA PRAGMÁTICA, LA CORTESÍA VERBAL Y LA CULTURA ESPAÑOLA EN LOS MANUALES DE E/LE EN POLONIA

4. 1. Finalidad de la investigación

Para lograr comunicarse en español (o cualquier otro idioma) hay que adquirir una serie de competencias que van más allá de la lingüística. Dichas competencias están estrechamente relacionadas con los conocimientos pragmáticos y socioculturales. Estos llaman mucho la atención no porque resulten imprescindibles, sino que, aparte de este hecho, todavía provocan mucha dificultad en la enseñanza/aprendizaje de español. Actualmente la didáctica de lenguas extranjeras promueve el enfoque comunicativo, dado que es la única manera de conseguir lo que desean los estudiantes: hablar y entrar en la comunidad de la lengua que están aprendiendo. Los documentos oficiales (el *Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes) imponen una serie de reglas en las que debe basarse el proceso de enseñanza. Por este motivo, se diseñan manuales que, aparte de contener elementos lingüísticos, hacen hincapié en el fenómeno pragmático y los aspectos culturales de la lengua española.

El análisis de los manuales disponibles en Polonia nos permite empezar una investigación sobre la enseñanza de español en este país. Nuestra finalidad principal consiste en estudiar los materiales didácticos elaborados por los autores polacos, dado que los demás, escritos por los españoles, ya siguen siendo objeto de muchas investigaciones. Nos concentraremos solamente en los libros del alumno; en ningún caso se tomarán en cuenta cuadernos de ejercicios y material audio. Vamos a analizar los manuales de español dividiéndolos en tres apartados:

- 1) Los manuales de Anna Wawrykowicz (*Español de pe a pa 1*⁷⁰, *Español de pe a pa 2*⁷¹ y *Español. Comunícate sin problemas*⁷²).

⁷⁰ Wawrykowicz, A. (2006). *Español de pe a pa 1. Język hiszpański dla początkujących*. Wrocław: Editorial Europa.

⁷¹ Wawrykowicz, A. (2003). *Español de pe a pa 2. Język hiszpański dla średnio-zaawansowanych*. Wrocław: Editorial Europa.

⁷² Wawrykowicz, A. (2009). *Español. Comunícate sin problemas*. Poznań: Wagros.

2) El manual *Arcoíris*⁷³.

3) Los manuales «de ayuda» (*Español. Repetytorium tematyczno- leksykalne*⁷⁴, *Español 2. Repetytorium tematyczno-lekasykalne*⁷⁵).

Cabe señalar que hay muchos más manuales de español en el mercado polaco, pero la selección de los arriba mencionados se ha debido a criterios de difusión, actualidad, así como a su tratamiento de los contenidos de este trabajo. Nos centraremos solamente en cómo se trabajan las cuestiones relacionadas con la pragmática, la cortesía verbal y la cultura dejando a un lado lo lingüístico, dado que no es objetivo de este estudio.

4. 2. Análisis de los manuales de Anna Wawrykowicz

Anna Wawrykowicz, doctora en Filología Hispánica, profesora de español en la Universidad Politécnica de Wrocław es autora de muchos libros para enseñar español a los polacos. En el siguiente apartado vamos a concentrarnos en tres manuales de Wawrykowicz: *Español de pe a pa* (la primera y la segunda parte) y *Español. Comunícate sin problemas*.

4.2.1. Español de pe a pa

El manual *Español de pe a pa* consta de dos partes: la primera tiene 15 unidades (1-15) y está dirigida a los estudiantes polacos que tengan el primer contacto con el español (*niveles de referencia A1 y A2 del MCER*); la segunda cuenta con 9 unidades (16-24) y está destinada a aquellos que quieran llegar al nivel intermedio (sin embargo, no se precisa exactamente el *nivel de referencia*). En el prefacio se destaca la adecuación del manual con las normas establecidas por el *MCER* y el *Ministerio de Educación Nacional* en Polonia. Cada unidad consiste en:

1) *Tres diálogos* (a, b y c), que están seguidos por un *diccionario español-polaco*. Los temas están relacionados con las situaciones cotidianas en España.

⁷³ Nieto- Kuczyńska, D. y Nieto-Rasiński D. (2012). *Arcoíris. Podręcznik do nauki języka hiszpańskiego*. Wrocław: Przystanek Edu.

⁷⁴ Bartkowiak, E. (2008). *Español. Repetytorium tematyczno-leksykalne dla młodzieży szkolnej, studentów i nie tylko...* Poznań: Wagros.

⁷⁵ Mendel López I. y Mionskowska, Ż. (2012), *Español 2. Repetytorium tematyczno-leksykalne dla młodzieży szkolnej, studentów i nie tylko...* Poznań: Wagros.

- 2) *Gramática* explicada en polaco.
- 3) *Bolsa de palabras*, que contiene vocabulario temático (por ejemplo: trabajo); está acompañada de tres ejercicios, que sirven para practicar el léxico.
- 4) *Ejercicios gramaticales*.
- 5) *Habla y/o escribe*, que contiene ejercicios con documentos auténticos: folletos, prospectos de publicidad, anuncios, etc. para desarrollar la expresión oral y escrita.
- 6) *Lectura*, que aparte de ayudar al alumno a dominar la destreza de comprensión de lectura, aporta mucha información sobre la cultura española.
- 7) *Al oído*, que consta de tres ejercicios de comprensión auditiva.
- 8) *A jugar*, que propone actividades para repasar nuevo vocabulario y las estructuras gramaticales introducidas en cada unidad.

Al abrir *Español de pa a pa* (las dos partes), lo primero que nos salta a la vista es el espacio que ocupan la gramática y el léxico junto con los ejercicios correspondientes. Las explicaciones en polaco facilitan al alumno el acceso individual y, tal vez, por este mismo motivo el manual no se concentra en la enseñanza comunicativa; el programa nocio-funcional, aunque tenga dedicadas algunas partes, no reina en las hojas de este libro. Se presentan diálogos de manera bastante esquemática y su división según las funciones lingüísticas puede resultar confusa para los alumnos polacos. Fijémonos en un ejemplo de tres conversaciones extraídas de la unidad 2 (pp. 16-17):

- a) – *Mira, Alicia. Estamos en la Puerta del Sol. Es una plaza madrileña muy famosa.*
 - *¡Qué bonita! ¡Cuántas farolas! Y eso, ¿qué es?*
 - *Es el monumento del oso y el madroño.*
 - *¡Qué divertido! ¿Qué hay detrás de él?*
 - *Es uno de los grandes almacenes de Madrid. Se llama “El Corte Inglés”. Allí puedes comprar muchas cosas: libros, ropa, cosméticos, plantas, muebles.*
 - *¡Cuántas cosas! ¡Vamos, Carmen!*
- b) - *Por fin en casa. Carmen, está es mi habitación.*
 - *No está mal. ¡Cuántas fotos! Son las fotos de tu familia, ¿verdad?*
 - *Sí.*
 - *¿Quién es este señor?*
 - *Es mi tío. A la derecha está mi madre y a la izquierda está mi padre.*
 - *¡Qué guapo es tu padre! Estos niños son tus hermanos, ¿no?*

- ¡Qué va! Son hijos de mis tíos. Mi tía es aquella.
- ¡Qué simpática! Tienes una familia estupenda, chica.
- c) - Alicia, ¿estás contenta con tus clases de español?
- Sí, tía, mucho. Nuestro profesor es muy simpático. Además, es guapo. Es alto, delgado y tiene bigote.
- ¿Es joven?
- Sí, tiene 31 (treinta y un) años. Está casado y tiene dos hijos.
- ¿De dónde es? ¿De Madrid?
- No, es de Salamanca.

En estos diálogos enumeramos las siguientes funciones: dar información (*Es el monumento del oso y el madroño*), expresar asombro/entusiasmo (*¡Cúantas farolas!*), preguntar para obtener información (*Y eso, ¿qué es*), preguntar para obtener confirmación (*Son las fotos de tu familia, ¿verdad?*), expresar opinión (*¡Qué bonitas!*), expresar indignación (*¡Qué va!*), influir en el interlocutor (*¡Vamos, Carmen!*). Junto con las funciones aparecen las nociones, que indican: localización (*Estamos en la Puerta del Sol*), cantidad numérica (*Sí, tiene 31 años*), medidas (*Es alto, delgado*), grado (*¿Estás contenta con tus clases de español? Sí, tía, mucho*), posición relativa (*A la derecha está mi madre y a la izquierda está mi padre*), distancia (*Allí puedes comprar muchas cosas*), movimiento (*¡Vamos, Carmen!*), origen (*Es de Salamanca*), visibilidad (*Tiene bigote*), etc.

A pesar de haber distinguido las funciones y las nociones en los tres diálogos, nos damos cuenta de que no les caracteriza ninguna semejanza. Se trata de situaciones y contextos totalmente diferentes, por lo tanto podemos subrayar la falta de sistematización de los actos de habla, que en el caso de los niveles iniciales, desempeña un papel primordial. Los ejercicios para practicar las funciones aparecen en la parte *Habla y/o escribe* (al final de cada unidad). Esto llama la atención teniendo en cuenta que en la mayoría de los manuales se pone un ejemplo de conversación y enseguida una actividad correspondiente. Cabe señalar también, que algunos de los diálogos propuestos por Wawrykowicz no parecen naturales en la cultura española, por ejemplo: si un polaco empieza el curso de español y quiere aprender a estructurar una típica conversación telefónica, probablemente el modelo presentado en la unidad 3 (p. 26) no le valdría mucho:

b) – *Diga.*

- *¿Es el número 965 43 20?*

- *Sí. ¿Con quién quiere usted hablar?*

- *Quiero hablar contigo. Tienes una voz muy bonita.*

- *¡Oh! ¿Quién eres?*

- *Soy Pablo Delgado. Y tú, ¿cómo te llamas?*

- *Me llamo Alicia Nowak.*

- *Encantado. ¡Qué nombre más raro! ¿De dónde eres?*

- *Soy de Polonia.*

- *Yo soy de Toledo. Oye. Mañana te llamo y hablamos. ¿Vale?*

- *Sí. Hasta mañana.*

- *Hasta mañana.*

Obviamente, los diálogos en la segunda parte del manual introducen más funciones, entre ellas: expresar incertidumbre, indiferencia, sugerir, dar excusa, expresar indignación, advertir, dar consejos, etc. Sin embargo, analizando estas conversaciones ejemplares se puede llegar a la conclusión de que el enfoque gramatical es el que domina, es decir, la autora se preocupa más por la adecuación gramatical que pragmática. Además, aun en el nivel intermedio, los diálogos a veces se apartan de la realidad española.

En cuanto al tratamiento de la cortesía verbal en el manual *Español de pa a pa* podemos distinguir varias cosas. Generalmente, en la primera parte se enseña la cortesía ritual; en cambio, las estrategias (dentro de los cuales se encuentran por ejemplo: la atenuación, la intensificación y las fórmulas indirectas), por su complejidad sociopragmática, forman parte de las clases de español de nivel intermedio.

Los elementos de la cortesía ritual en el manual analizado aparecen en los diálogos y están relacionados sobre todo con los actos de habla: *expresivos* (enseñan a saludar, dar el pésame, despedirse, disculparse, etc.) y *comisivos* (muestran la manera de hacer una invitación en español). Veámos un ejemplo de invitación extraído de la unidad 5 (p. 45):

b) - *Alicia, ¿eres tú?*

- *Sí. Hola, Carmen.*

- *¿Qué piensas hacer esta tarde?*

- *Bueno, no tengo ningún plan. ¿Por qué lo preguntas?*
- *Te invito a comer a un restaurante.*
- *Estupendo. Me gusta mucho la cocina española. ¿A qué restaurante vamos?*
- *Al “Tres toros”. Paso por tu casa a las dos. ¿Te parece bien?*
- *Claro. Hasta luego.*
- *Hasta pronto.*

Las últimas unidades de la primera parte del manual introducen los elementos gramaticales asociados a los actos de habla asertivos y exhortativos. Por ejemplo, el uso del modo subjuntivo permite al alumno dar un consejo o recomendar algo (asimismo realiza el acto de habla exhortativo *no impositivo*); en cambio el imperativo sirve para expresar el ruego, la súplica o el mandato (en este caso se trata del acto de habla exhortativo *impositivo*).

En la segunda parte de *Español de pe a pa* aparecen algunas de las estrategias de la cortesía española. Analizaremos un ejemplo de la unidad 23 (p. 93):

Wawrykowicz explica en polaco:

«Zgrubienia służą do wyrażania pogardy, kpiny, czy ironii; czasem mają odcień sympatii. Tworzy się je przez dodanie do rzeczownika końcówki – ón (-ona), -azo (-aza), lub -ote (-ota). Istnieją także inne końcówki, rzadziej używane. Można także tworzyć zgrubienia przymiotników.

(‘Los aumentativos/los intensificadores sirven para expresar desprecio, burla o ironía; a veces tienen un matiz de simpatía. Se les forma añadiendo un sufijo -ón (-ona), -azo (-aza), o -ote (-ota) al sustantivo. Existen también otros sufijos, pero son poco frecuentes. Se pueden crear los aumentativos/los intensificadores de los adjetivos’).

- una boca- bocaza
- un libro- librote
- bueno- buenazo
- guapo- guapetón»

La explicación de la intensificación elaborada por Wawrykowicz, aunque parezca clara para los alumnos polacos, lleva una inconveniente: no hay ejemplos de su uso real ni ejercicios para practicarla.

Elegir el tipo de pronombre personal (tratar de *tú* o de *usted*) constituye uno de los parámetros que sirven para expresar la cortesía. Mientras que en la cultura polaca el sistema de las fórmulas de tratamiento parece ser establecido de manera evidente y no hay muchos cambios al respecto, en España, ya desde algunas generaciones, se nota la tendencia a restringir el uso de *usted* y ampliar el de *tú*. Obviamente esta tendencia no tiene la misma repercusión en el continente latinoamericano. No es fácil dar reglas sobre el uso de las distintas maneras de referirse a una persona según el grado de respeto con que se la trata.

Para los polacos puede resultar bastante complicado aprender a usar adecuadamente las formas de tratamiento en español, dado que las situaciones presentadas en el manual de Wawrykowicz no tienen por qué ser iguales en la vida real. Los pronombres personales aparecen en cada unidad y están presentes en los diálogos, lecturas y ejercicios. También se los introduce para explicar las conjugaciones verbales, el imperativo, etc. En la unidad 2 (p. 24), en la lectura *Los apellidos españoles*, se ofrece una breve explicación de las fórmulas de tratamiento:

(...) Si tuteamos a una persona, la llamamos por su nombre; si no tenemos confianza con ella o se trata de una persona mayor, usamos su apellido (o su nombre); por ejemplo decimos ‘Señor/a García’ o ‘Don Eugenio’/ ‘Doña Sofía’

Probablemente esta explicación valdría más en América Latina. Los polacos que han estado en España notarían su poca adecuación con la realidad española (no siempre se trata de *usted* a los desconocidos, pues todo depende de la situación comunicativa). Se puede defender la manera en la que Wawrykowicz describe las fórmulas de tratamiento españolas teniendo en cuenta, sobre todo, los *niveles de referencia* (A1-A2), pero en cualquier caso no sería una buena justificación. Además, en la segunda parte del manual no se profundiza más en el tema.

Lo último que queda por analizar es el tratamiento de los contenidos socioculturales en el manual *Español de pe a pa*. Cabe indicar que las cuestiones relacionadas con la cultura española están presentes en cada unidad y se las introduce mediante lecturas (las enumeramos por orden): en la primera parte: *Los letreros españoles*, *Los apellidos españoles*, *Los turistas en España*, *Las bebidas*, *La cocina española*, *El horario español*, *Las compras en España*, *Los españoles y sus animales*, *El cine español*, *Los sueños de los españoles*, *Viajar por España*, *La obra de Antonio Gaudí*, *Los viajes de antaño*, *Las fiestas españolas* y *Tenlo en*

cuenta y en la segunda parte: *Los diplomas de español, Una carta formal, La economía española, Leer en español, La arquitectura española, El refranero español, Debemos salvar nuestro planeta, La mujer española, El idioma español*. Debajo de cada lectura están las preguntas: unas se refieren a la comprensión lectora, otras permiten al alumno reflexionar sobre la diferencia entre la cultura española y la polaca. Se trata del *enfoque holístico*⁷⁶ en el desarrollo de la competencia intercultural.

Obviamente, el manual de Wawrykowicz está concentrado en la enseñanza de la cultura con mayúsculas (CULTURA). Todas las lecturas arriba mencionadas aportan información sobre las costumbres y las tradiciones españolas, la geografía, el arte, la situación en el país, etc.

La segunda parte del manual, en el apartado *Habla y/o escribe*, incluye también algunos temas relacionados con la cultura con minúscula⁷⁷, que es un elemento esencial en la competencia comunicativa, dado que determina los comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes (permite a los alumnos comparar la visión del mundo que tienen los españoles con la compartida por los polacos). Se enseña cómo se piropea en español (unidad 17) y se muestra una serie de supersticiones típicas de España (unidad 21). En el apartado *A jugar* (unidad 21) también se presentan algunos ejemplos de paremias (*Al caballo regalado no le mires el diente, Cada oveja con su pareja, Mala hierba nunca muere, Primero es la obligación que la devoción*, etc.). Estas abarcan no solo la información pragmática, sino también sociocultural, es decir, en todos estos casos hay una instrucción sobre la conducta basada en una sabiduría tradicional conocida y compartida por todos los nativos del español. Lo que salta a la vista es falta de información cultural sobre otros países hispanohablantes, sin embargo, no podemos decir que se trate de un gran defecto, pues el manual de Wawrykowicz se concentra solamente en la versión europea de la lengua española.

Concluyendo el análisis de *Español de pe a pa*, podemos indicar algunas cuestiones. Por un lado, el manual se concentra en cuatro componentes (expresión escrita, expresión oral,

⁷⁶ Véase el tercer capítulo (el apartado **3.2. De la competencia sociocultural a la competencia intercultural**).

⁸ Véase el tercer capítulo (el apartado **3.1. La conexión entre lengua y cultura**).

comprensión auditiva y comprensión lectora), que son pilares de la enseñanza de idiomas en general. Esto permite desarrollar cada destreza de manera simultánea.

El diccionario español-polaco y las reglas gramaticales explicadas detalladamente en polaco hacen que el manual sea útil no solo en el aula de español, sino también para aquellos que quieran estudiar este idioma por su cuenta. Por otro lado, los diálogos presentados por Wawrykowicz dejan mucho que desear: son bastante esquemáticos y forzados. Además no hay cierta sistematización de los contenidos nocio-funcionales que es muy importante, por lo menos en los niveles iniciales. Probablemente, las faltas en el manual de Wawrykowicz tienen poca importancia para aquellos que empiecen a estudiar español, dado que ni siquiera se dan cuenta del papel que desempeñan la pragmática y la cultura en la competencia comunicativa. En todo caso, el libro resulta poco útil.

4.2.2. Español. Comunícate sin problemas

El manual *Español. Comunícate sin problemas* está dirigido a aquellos estudiantes adolescentes que quieran profundizar en el español y que ya tengan un conocimiento medio de dicho idioma (*niveles de referencia A2- B2*). No se destaca en el prefacio su adecuación con las normas del *MCRE*, dado que no se trata de un manual como tal, sino de un libro «de ayuda», que puede servir como un complemento. El objetivo principal de *Español. Comunícate sin problemas* es preparar a los estudiantes polacos para los exámenes y certificados de la lengua española, sobre todo para el *Matura*⁷⁸.

El libro consta de tres partes: *Habla, Escucha, Lee y escribe*. Para el análisis del tratamiento de las cuestiones pragmáticas (que contienen también los actos de habla de la cortesía), nos vamos a concentrar solamente en la primera, que consiste en 9 temas:

- 1) Obtener y dar información: comenzar y terminar una conversación, estructurar una conversación telefónica, dar un consejo, dar una instrucción, preguntar por el camino, etc.

⁷⁸ El examen *Matura* en Polonia equivale al examen de selectividad en España. Los jóvenes (de entre 16-19 años) lo hacen al final del curso en el instituto para poder continuar su educación en una universidad. El resultado de *Matura* influye en la admisión de los estudiantes en las universidades polacas.

- 2) Relatar: describir un objeto, un lugar, una persona; relatar un evento, etc.
- 3) Conversar: pedir y responder a una petición, dar un permiso, reclamar, quejarse, sugerir, hacer una invitación, expresar una opinión, agradecer, pedir perdón, disculparse.
- 4) Expresar sentimientos.
- 5) Reaccionar a los problemas de los demás y expresar los suyos.
- 6) Expresar una actitud negativa hacia los demás.
- 7) Argumentar.
- 8) Describir e interpretar las imágenes.
- 9) El examen *Matura*: información general, ejemplos de pruebas.

En cada tema se ofrecen las fórmulas y expresiones españolas traducidas al polaco, por ejemplo: *Przepraszanie (Pedir perdón)* (Tema 3, p. 47):

- ¡Perdón!- *Przepraszam.*
- Perdona/perdone- *Przepraszam (wybacz/niech pan/ pani wybaczy).*
- Te/le pido perdón por...- *Przepraszam cię/pana/panią za...*
- ¿Me perdonas?- *Wybaczysz mi?*
- Lo siento (mucho)- *Bardzo mi przykro.*
- ¿Cómo lo siento!- *Jakże mi przykro!*
- Ha sido sin querer- *To było niechcący.*
- Lo hice sin darme cuenta- *Zrobiłem/am to nie zdając sobie sprawy.*
- No lo hice adrede/ a propósito- *Nie zrobiłem/Am tego celowo/specjalnie.*

Se incluye también una serie de ejercicios relacionados con las funciones introducidas, por ejemplo: se presenta una situación y tres opciones de las cuales el alumno tiene que elegir la más adecuada (p. 48):

- ¿Cómo reaccionarías si un amigo te pidiera disculpas?*
- A. *No tiene importancia.*
 - B. *No te preocupes.*
 - C. *Está bien.*

Enseguida se nota que los ejercicios, aparte de ser bastante forzados, resultan muy confusos para los estudiantes polacos, teniendo en cuenta que, tanto en polaco como en español, la respuesta dependería del contexto y no se podría excluir ninguna de ella. Además las actividades presentadas por Wawrykowicz son poco creativas; basta volver a la página anterior del libro para encontrar la respuesta.

Las formas de cortesía se introducen según el acto de habla. Generalmente, se presentan fórmulas hechas y estandarizadas (la cortesía ritual), pero también algunas de las estrategias, por ejemplo: atenuación de la aserción y exhortación (*Creo que...*, *Quizá/tal vez...*, *Si me permite...*, etc.), intensificación (*¡Qué guapa estás! Me parece interesantísimo*, los apelativos: *¡Ay!*, *¡Uy!*, las comparaciones: *...es mas/menos + adjetivo + que...*, etc.). No aparecen formas indirectas, pues por su complejidad no se las puede esquematizar tan fácilmente como las demás. Cabe destacar también, que el libro hace una distinción entre las fórmulas de tratamiento; prácticamente en cada expresión, pregunta, etc. hay dos posibilidades: dirigirse a alguien de *tú* o *usted*. La traducción de todas estas frases al polaco no resuelve el siguiente problema: el sistema de las fórmulas de tratamiento en polaco y en español es diferente y, como ya hemos señalado, depende mucho de la situación comunicativa. Hay que tomarlo en cuenta a la hora de coger este libro.

Como se puede ver, el manual contiene las funciones, pero las presenta de manera muy esquemática, pues se trata de ofrecer a los alumnos las frases y expresiones hechas. Esto, por un lado parece muy beneficioso teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos que están utilizando el manual, es decir, probablemente la mayoría de ellos desea aprobar un examen de lengua española. La sistematización de los actos de habla no se debe al mero azar: permite a los estudiantes reconocer determinada función y reaccionar según ella, que es el requisito principal de cada examen oral.

Por otro lado, no se debe presentar el idioma español (o cualquier otro) como un mecanismo, pues es algo vivo, que sigue siendo sometido a muchos cambios. No se puede partir de la idea de que aprendiendo todas las funciones de memoria, se domina la lengua y es una garantía del éxito en la sociedad española. Por ejemplo: un estudiante polaco pide perdón en español utilizando la siguiente fórmula: «No lo hice adrede/ a propósito». Cree que es la única manera de decir lo que quiere expresar, sin embargo, ¿qué ocurriría si un español le respondiera: «Ya, ya... Estoy seguro que lo hiciste aposta»?

Como ya hemos mencionado, *Español. Comunícate sin problemas* no es un manual, por lo tanto no se lo debe analizar como tal. Es un libro de «repaso» o de «ayuda» para aquellos que quieran desarrollar las cuatro destrezas, concentrándose sobre todo en la expresión oral. Presenta requisitos de los exámenes de español y, al mismo tiempo, prepara a los polacos para cumplir con ellos. A primera vista parece que el libro procura presentar el material desde el enfoque comunicativo, pero tras haber profundizado en ello, se puede llegar a la conclusión de que no necesariamente lo transmite de tal manera.

4. 3. Análisis del manual *Arcoíris*

Los autores del manual *Arcoíris*, el matrimonio polaco-ecuatoriano Dorota Nieto-Kuczyńska y David Eduardo Nieto-Rasiński son especialistas en didáctica de la lengua española y colaboran de forma activa con la Asociación Polaca para la Calidad de la Enseñanza de Lenguas Modernas PASE. Promueven el enfoque comunicativo, cuyo objetivo es enseñar al estudiante reacciones espontáneas y dotarle de las competencias lingüísticas necesarias para desenvolverse en situaciones reales de la vida cotidiana.

El manual es una novedad en el mercado polaco y está dirigido a aquellos estudiantes polacos que empiecen su aventura con la lengua española (*niveles de referencia A1-A2*). Ha sido elaborado teniendo en consideración las indicaciones del *MCER* (se indica en la portada). Consta de 12 unidades; cada una se compone de los siguientes apartados:

- 1) *Bolsa de palabras*: Contiene el vocabulario necesario para comprender textos y grabaciones de cada unidad.
- 2) *Gramática- ¡ánimate, esto es muy fácil!*: Recoge cuestiones gramaticales que son aplicadas y practicadas en el resto de la unidad.
- 3) *Ilustraciones*: Sirven de herramienta para introducir vocabulario nuevo; se las puede aprovechar para formular preguntas, repasar el material visto y practicar la gramática de la unidad.
- 4) *Preguntas debajo de las ilustraciones*: Sirven para practicar el vocabulario o los contenidos gramaticales.

- 5) *Minidiálogos*: En cada unidad se encuentra cierto número de minidiálogos que permiten practicar expresiones concretas en determinadas situaciones.
- 6) *Viñetas*: Representan una minihistoria idónea para aplicar el vocabulario conocido en nuevos contextos gramaticales.
- 7) *Amplía tu vocabulario*: Tiene como objetivo profundizar en el conocimiento del tema de cada unidad mediante nuevas expresiones y vocabulario.
- 8) *Ya sé leer en español*: Sirve para consolidar los conocimientos de toda la unidad recogidos en una lectura; también se ofrecen otros textos con grabaciones, que son de mucha ayuda para practicar la entonación y la pronunciación de los estudiantes.
- 9) *Actuación*: En cada unidad se encuentran juegos y ejercicios para trabajar en parejas o en un grupo; las actividades consisten en darle al estudiante la oportunidad de interactuar en español.
- 10) *De postre*: Material adicional relacionado con el tema de la unidad, por ejemplo: dictados, ejercicios gramaticales, auditivos, etc.
- 11) *¿Qué se dice?*: Un resumen de todo el capítulo.
- 12) *Rincón de cultura*: Se presentan artículos dedicados a la cultura y actualidad hispanohablante.
- 13) *Ejercicios de refuerzo*: Esta sección sirve para la consolidación y revisión del material aprendido a lo largo de la unidad.

A pesar de la variedad de los contenidos presentes en el manual *Arcoíris*, nos vamos a concentrar únicamente en las partes dedicadas a la enseñanza de la pragmática, la cortesía verbal y la cultura de los países hispanohablantes.

No cabe duda de que el método comunicativo es el que domina en *Arcoíris*. El programa nocio-funcional reina en las páginas de cada unidad respondiendo a las necesidades de los estudiantes polacos de comunicarse en la lengua española. Se introducen los actos de habla de manera gradual, lo que realmente facilita no solo el proceso de enseñanza, sino también la adquisición. Analizaremos la distribución de los contenidos nocio-funcionales en cada unidad:

Unidad 1: *saludar y despedirse, presentarse y presentar a alguien de manera informal, pedir y dar información personal sobre: país y ciudad de residencia, nacionalidad, profesión y lugar de trabajo e idiomas.*

Unidad 2: *presentar a los miembros de la familia, describir a las personas, hablar del estado civil de una persona, preguntar por la edad, nombrar y describir objetos, situar objetos, describir qué hay en un lugar.*

Unidad 3: *describir una vivienda y hacer valoraciones, describir el barrio donde uno vive, describir algunas acciones, enumerar ventajas y desventajas.*

Unidad 4: *describir la calle, preguntar y decir la hora, preguntar por un establecimiento, indicar el horario, indicar el camino entre dos puntos a pie, indicar el camino en metro y autobús.*

Unidad 5: *pedir en un restaurante, expresar gustos, preguntar por el precio, hablar sobre el tiempo libre, usar formas de cortesía.*

Unidad 6: *describir físicamente a las personas, hablar de actividades cotidianas y rutinas, expresar frecuencia y simultaneidad.*

Unidad 7: *hablar sobre moda, describir qué lleva puesto alguien, interactuar en una tienda de ropa, hacer comparaciones, expresar lo que se está haciendo en este momento.*

Unidad 8: *reservar un viaje en una agencia de viajes, pedir información, expresar preferencias, expresar planes para el futuro, invitar a las personas, aceptar, rechazar una invitación, comprar un billete de tren, dar y pedir información en la estación de tren.*

Unidad 9: *hablar de la salud y de estados físicos, dar consejos y proponer remedios, interactuar en la consulta del médico/psicólogo, expresar acciones en pasado cercano, expresar sorpresa, decepción y aburrimiento, dar una excusa.*

Unidad 10: *hablar de acciones en pasado, interactuar en el aeropuerto: facturación, reclamación, información de vuelos, reaccionar ante una situación injusta expresando desacuerdo, queja, etc.*

Unidad 11: *hablar de hechos históricos y situarlos en el tiempo, hablar de la vida de alguien (su biografía), informar del tiempo que separa dos acciones pasadas.*

Unidad 12: *describir acciones habituales y costumbres en pasado, describir épocas históricas, narrar una historia en el pasado con acciones y la descripción de las circunstancias en las que ocurren, hacer y responder una llamada telefónica.*

Como se puede ver, los contenidos nocio-funcionales están sistematizados (no como en el caso del manual *Español de pe a pa*) y esto realmente influye en la eficacia de la enseñanza/aprendizaje de español. El gran número de ejercicios y juegos permite al alumno

practicar lo recién adquirido y de alguna manera le obliga a hablar. Cabe mencionar también, que se introducen las reglas gramaticales y el vocabulario ajustándolos a las necesidades pragmáticas de cada tema, no como suele ocurrir en otros manuales donde la gramática y el léxico son los que dominan y no corresponden a los contenidos nocio-funcionales.

El objetivo principal de *Arcoíris* es enseñar a comunicarse en español. Se ofrecen ejemplos de diálogos, minidiálogos y ejercicios para empujar al estudiante a interactuar por su propia cuenta. Sin duda, todo esto lleva al desarrollo de la competencia comunicativa, que en un futuro próximo crecerá en fuerza.

El manual de Nieto-Kuczyńska y Nieto-Rasiński tampoco falla en cuanto al tratamiento de la cortesía verbal. Obviamente, el *nivel de referencia* (A1-A2) impone la enseñanza de lo ritual, dejando a un lado las estrategias, que son temas de las clases más avanzadas. Las fórmulas de la cortesía verbal, establecidas y estandarizadas en la sociedad española, aparecen en las hojas de *Arcoíris* y están relacionadas con los contenidos nocio-funcionales arriba mencionados. Se enseña cómo saludar, despedirse, preguntar e invitar de manera adecuada. Los autores del manual ofrecen muchos ejemplos de las formas de cortesía, que tienen como objetivo dotarles a los estudiantes de una selección de formas distintas que, desde luego, expresan lo mismo. Esto permitirá al estudiante encontrarse en la realidad española sin problema. Fijémonos en un ejemplo extraído de la unidad 5 (p. 115):

Aceptar una invitación:

Claro que sí. ¿A qué hora quedamos?

De acuerdo.

Vale, muy bien.

Sí, me parece bien.

Por mí, perfecto.

Muy bien, de acuerdo.

Perfecto. ¿Dónde quedamos?

Rechazar una invitación:

Lo siento, pero no puedo.

Lo siento. Es que tengo que trabajar el fin de semana.

Imposible. Tengo que ayudar a mi madre.

Mañana no me viene bien.

Lo que realmente llama la atención es la enseñanza de las fórmulas de tratamiento españolas. Se las introduce en la unidad 5 (p. 72) y se las explica detalladamente a base de ejemplos de la vida cotidiana (los amigos se tutean; en cambio, un abogado se dirige a su cliente de *usted* y viceversa). A continuación, se presenta una comparación, mediante la cual el estudiante es capaz de distinguir entre los sistemas vigentes en Polonia, España y el mundo latinoamericano:

¿Cómo es en tu país?

Javier, Valencia: Yo tuteo a todos los trabajadores en la oficina, también a mi jefe. En la universidad, con mis profesores también utilizo el «tú». Solamente mis padres tratan de usted a sus padres. Yo, en cambio, tuteo a mis abuelos.

Marcel e Iván, Quito: Tuteo a mis amigos, claro. Pero trato de ustedes a los profesores, a mi jefe, a personas que no conozco. Una cosa curiosa es que con un grupo numeroso de personas los tratamos de usted, porque no usamos la segunda persona del plural.

Olga, Madrid: Tú para los amigos, familiares, compañeros cercanos y lejanos de la empresa. El Ud. solo con personas mayores, en el banco y con los médicos.

Magda, Varsovia: En Polonia somos más formales. En Polonia usamos el usted, siempre para hablar con las personas que no conocemos, incluso si tienen la misma edad que nosotros. Me dirijo de «usted» a los profesores en la escuela, a los médicos, a los dependientes en las tiendas, a los policías, a los vecinos...Me dirijo de «tú» solamente a mis amigos, mis familiares y a las personas que conozco.

Esta comparación es una excelente manera de enseñar las fórmulas de tratamiento. No solo ilustra las diferencias, sino hace que el estudiante polaco se familiarice con ellas desde el principio.

Lo último que queda por analizar es el tratamiento de los contenidos socioculturales. Cada unidad consta del *Rincón de cultura*, que ofrece información sobre la diversidad cultural del mundo hispanohablante (por lo tanto, aunque es predominante, no solo se enseña la Cultura con mayúsculas, si no algunos contenidos de la cultura con minúsculas). Se trata de los siguientes temas: *Esto es España, Personajes hispanos, Las favelas, Los transportes en América Latina, Horario de las comidas en España, Los apellidos en España, Zapato*

globalizado, Visita a las Islas Galápagos, El chamán, ¿Son baratos los vuelos baratos?, Vilcabamba, el valle de la longevidad, ¡Cómo ha cambiado la Costa del Sol!

Para despertar el interés de los estudiantes polacos por la cultura española, se proporcionan datos de manera gradual, en forma de «curiosidades». El objetivo principal de esta parte del libro es familiarizar a los estudiantes polacos con los diferentes aspectos culturales y, aparte de eso, hacerles consciente de que la lengua española no se encierra en las reglas gramaticales y su léxico; hay otras cosas, a veces más importantes, que la determinan.

En conclusión, *Arcoíris* es un método innovador y atractivo, dado que ha sido elaborado basándose en los últimos avances metodológicos para la enseñanza de idiomas. Permite desarrollar todas las destrezas lingüísticas del estudiante basándose en el enfoque comunicativo. Ante todo es una excelente propuesta para cambiar o facilitar la enseñanza/aprendizaje de español en Polonia.

4. 4. Análisis del manual *Español. Repetytorium tematyczno- leksykalne*

El manual *Español. Repetytorium tematyczno-leksykalne* consta de dos partes escritas por autores diferentes (la primera fue elaborada por Ewa Bartkowiak, la segunda por Iván Medel López y Żaneta Mionskowska). En ningún momento se indica el *nivel de referencia*, ni se confirma la adecuación con las indicaciones del *MCER*, pues no se trata de un manual como tal, sino de un libro de «ayuda». Tiene como objetivo preparar a los estudiantes polacos para los exámenes de español ofreciéndoles sobre todo un repaso de los contenidos culturales. Precisamente en ellos nos vamos a concentrar.

Ambas partes están compuestas por bloques temáticos (unidades), que, por su lado, abracan temas distintos.

Español 1. Incluye 12 unidades: 1) *Mi vida cotidiana. La familia*, 2) *Enseñanza y trabajo*, 3) *La casa*, 4) *Tiempo libre y diversiones*, 5) *Vacaciones*, 6) *Salud*, 7) *Compras. Comer fuera. Servicios*, 8) *Medios de comunicación*, 9) *Fiestas*, 10) *Geografía y política de España*, 11) *El mundo de sentimientos*, 12) *Temas adicionales*.

Español 2. Consta de 15 unidades: 1) *El español y los hispanos*, 2) *La familia*, 3) *El trabajo*, 4) *La comida*, 5) *Las compras y los negocios*, 6) *Viajes, turismo y cultura*, 7) *La música y el cine*, 8) *La medicina y el deporte*, 9) *La educación y la tecnología*, 10) *Problemas en la sociedad*, 11) *Curiosidades y ciudades*, 12) *Comprensión auditiva*, 13) *Expresa lo que opinas*, 14), *Descripción e interpretación de imágenes*, 15) *Clave*.

Como se puede ver, los contenidos culturales se los introduce a través de las lecturas. Debajo de cada una está:

- 1) Vocabulario A: contiene palabras y expresiones incluidas en el texto; todas están traducidas al polaco.
- 2) Vocabulario B: tiene como objetivo ampliar el léxico relacionado con el tema de la lectura; (también viene con la versión polaca).
- 3) Expresión oral: son preguntas basadas en la lectura; ayudan a desarrollar la expresión oral sobre dicho tema.

La primera parte del libro, probablemente dirigida a los alumnos que tengan los *niveles de referencia* A1-A2 contiene temas distintos, que solo en algunos casos abarcan información sobre la cultura de España; por ejemplo, la unidad 9 *Fiestas (La Navidad en Polonia, La Navidad en España, La Pascua en España)*. El objetivo principal de esta parte es repasar todos los temas tratados en otros manuales y consolidar lo adquirido empujando al alumno polaco a formar su propia exposición oral.

Por su lado, la segunda parte, supuestamente dirigida a aquellos estudiantes que tengan por lo menos *niveles de referencias* intermedios, ofrece muchos temas relacionados con la cultura española (no se incluyen aspectos culturales de otros países hispanohablantes). Se puede encontrar información sobre la situación social actual en España, los platos típicos, organizaciones culturales, el arte español, etc. Las preguntas debajo de cada lectura permiten al estudiante comprobar no solo la comprensión lectora, sino también reflexionar sobre las diferencias culturales en ambos países (se trata del *enfoque holístico*⁷⁹ en el desarrollo de la competencia intercultural), por ejemplo (unidad 1, p. 11):

⁷⁹ Véase el tercer capítulo (el apartado **3. 2. De la competencia sociocultural a la competencia intercultural**).

Expresión oral

- 1) *¿Qué costumbres conoces de España? ¿Cuáles te gustan y cuáles no?*
- 2) *¿Qué diferencias hay con tu país?*
- 3) *¿Cómo es la gente en tu país? ¿Piensas que el clima influye en el carácter de la gente?*
- 4) *¿Qué piensas de los españoles? ¿Cómo son?*
- 5) *Has estado alguna vez en España o conoces a algún español? ¿Qué te extraña?*

Como ya hemos señalado, las dos partes de *Español. Repetytorium tematyczno-leksykalne* no son típicos manuales que permiten desarrollar todas las destrezas lingüísticas de los estudiantes. Sirven de «ayuda» o «repaso» y llaman la atención sobre todo por el tratamiento de los contenidos culturales (nos referimos especialmente a la segunda parte).

A través de las lecturas se dan pautas de cómo construir una buena exposición oral teniendo en cuenta los requisitos de los exámenes de español. Las explicaciones en polaco facilitan el aprendizaje individual. El libro, aunque no cumpla con todas las necesidades de los estudiantes, puede parecer interesante para aquellos que tengan interés por la cultura española y quieran profundizar un poco en ella.

4. 5. La enseñanza de español en Polonia. Observaciones generales

A lo largo de este capítulo hemos presentado algunos de los manuales de español elaborados por autores polacos. Obviamente, hemos elegido solo los que de una u otra manera tratan los aspectos relacionados con la pragmática, la cortesía verbal y la cultura española. Cabe señalar que hay más libros de español disponibles en el mercado polaco: la mayoría se concentra en la gramática, dado que esta provoca muchos problemas entre los estudiantes polacos o son publicaciones de las investigaciones de los profesores universitarios. En cualquier caso, el estudio lingüístico de la lengua española es el que domina en Polonia; la pragmática es un tema de tabú.

En cuanto a los manuales analizados, podemos destacar las siguientes observaciones. Más que nada, los autores polacos trabajan solamente en los niveles iniciales (A1-A2) hasta intermedios (B1); en ningún caso llegan a los niveles *avanzado* (B2), *dominio operativo* (C1)

o *maestría* (C2). Esto no se debe al mero azar: el interés de los estudiantes polacos por aprender español tiene su fin a los niveles medios. Probablemente para la mayoría de ellos es importante conseguir el *umbral*⁸⁰ que les permita comunicar o encontrarse en la sociedad española sin profundizar en ambas cuestiones. Además, la lengua española en Polonia no tiene la misma importancia que el inglés o alemán, no se le presta tanta atención y esto tiene su repercusión en la enseñanza. Sin embargo, si uno quiere *ir más allá* (lo que suele ocurrir pocas veces), se utilizan los manuales de español escritos por los propios españoles porque son simplemente más confiables.

Otra cuestión que nos salta a la vista es la credibilidad de los manuales. Resulta que un libro elaborado por dos autores, uno polaco y otro español (o un autor procedente de otro país hispanohablante) es mucho mejor que uno escrito únicamente por polacos (como hemos demostrado en el análisis). Lo que habla en favor de dichos manuales es la legitimidad lingüístico-pragmática garantizada por el autor hispanohablante y la eficacia metodológica ofrecida por el autor polaco, dado que no hay nadie más que mejor entienda las dificultades y las necesidades de los estudiantes polacos. Son innumerables las ventajas que tienen este tipo de manuales.

Concluyendo este capítulo, cabe destacar que la enseñanza de español en Polonia debe mejorar mucho. Es un mercado todavía nuevo, donde hay mucho que investigar. Parece que los polacos tienen interés por el español, pero los estudios muestran que pocos llegan a los niveles avanzados (estos se consiguen estudiando Filología Española en las universidades polacas). En cuanto a los manuales, se ve claramente que por muy buenos y novedosos que sean, ninguno podría sustituir la labor de un profesor ingenioso y bien preparado.

⁸⁰ Véase el primer capítulo (el apartado 1.5.2. *La enseñanza comunicativa*).

5. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS

5.1. Finalidad de la investigación

En el capítulo anterior⁸¹ hemos analizado la enseñanza de la lengua española desde la perspectiva de un profesor: nos hemos concentrado en los manuales de español escritos por los autores polacos y hemos destacado tanto las cualidades como los defectos de cada uno, comprobando, al mismo tiempo, su utilidad en el aula de español. En el presente capítulo intentaremos presentar una visión general de la enseñanza de español en Polonia mediante los propios alumnos polacos.

El objetivo principal es confrontar conocimientos sobre la pragmática y la cultura españolas con el *nivel de referencia* de los estudiantes polacos y, también, comentar algunos de los errores más frecuentes en la enseñanza de español. Con este motivo hemos elaborado dos cuestionarios en los que hemos procurado incluir lo más importante de la parte teórica⁸² (pues recoger toda la información hubiera sido una tarea imposible). Ya que los componentes pragmáticos y culturales forman parte de la enseñanza en los niveles más avanzados, hemos tomado en cuenta solamente los alumnos polacos que tenían un nivel medio y alto de español. Está claro que, en caso de que se hubiera optado por alumnos con nivel inicial de la lengua, la mayoría de experiencias que hubiéramos recogido habría tenido una base únicamente lingüística.

Hemos conseguido respuestas de 40 personas: 30 alumnos de 1º, 2º y 3º del Instituto Charles de Gaulle en Poznan, 7 alumnos del tercer curso en la Academia de Idiomas Profi-Lingua y 3 personas de la Universidad Adam Mickiewicz en Poznan. Las características de estos grupos coincidían con el *informante ideal*, dado que la mayoría son personas con experiencia intercultural: han estado en España, tienen contacto con los nativos y hablan por lo menos un idioma más aparte del polaco y del español. Puesto que se trata de dos cuestionarios rellenos por personas distintas, los vamos a analizar por separado.

⁸¹ Véase el cuarto capítulo (**El tratamiento de la pragmática, la cortesía verbal y la cultura española en manuales de E/LE en Polonia**).

⁸² Véanse los capítulos: **1. La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE, 2. La pragmatología de la cortesía en el español/LE, 3. La enseñanza de la cultura española en el aula de E/LE.**

5.2. Análisis de los datos del cuestionario sobre conocimientos de pragmática y cortesía en español

5.2.1. Descripción de los informantes

Cada cuestionario consta de un perfil del informante, que es imprescindible para poder agrupar de alguna manera los conocimientos, opiniones y experiencias de los alumnos polacos de distintos niveles del español. El cuestionario usado se reproduce a continuación:



CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTOS DE PRAGMÁTICA Y CORTESÍA EN ESPAÑOL

Rellena el siguiente cuestionario con tus propias respuestas y en otros casos marca la respuesta utilizando otro color. ¡Se puede rellenar en **polaco** o en **español**! El cuestionario es anónimo y el análisis de los resultados servirá para el trabajo de investigación. Muchas gracias por la colaboración ☺

Perfil del informante:

Edad: ▪ 15 - 20 ▪ 21 - 30 ▪ 31 - 45 ▪ 46 – 60

Sexo: ▪ Mujer ▪ Hombre

Nivel del español:

▪ Preintermedio (B1) ▪ Intermedio (B2) ▪ Avanzado (C1) ▪ Superior (C2)

¿Cuántos años llevas aprendiendo español?

▪ 1 año ▪ 2-5 años ▪ 5-10 años ▪ más que 10 años

Manual (libro de español) que estás utilizando.....

¿Conoces otras lenguas además de tu lengua materna y del español?

▪ No ▪ Sí (¿cuáles?.....)

¿Por qué aprendes español?

▪ Me encanta la cultura española/ la de otros países hispanohablantes.

- El español resulta fácil de aprender.
- Por motivos de trabajo.
- Me parece más bonito que otros idiomas.
- Tengo novio/a español/a.
- Otros motivos.....

¿Has estado alguna vez en España? ▪ Sí ▪ No

¿Has estado alguna vez en otro país hispanohablante?

- No ▪ Sí (¿cuál?.....)

Si has contestado sí, ¿cuánto tiempo en total has estado en España o en un país hispanohablante?

.....

¿Tienes intención de vivir alguna vez en España o en un país hispanohablante?

- Sí ▪ No ▪ No lo sé

¿Tienes relación con nativos de español en Polonia?

- Nunca ▪ A veces ▪ Frecuentemente

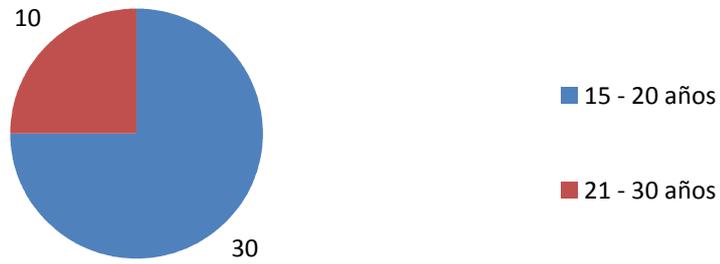
Si la tienes, ¿son amigos, profesores, compañeros de trabajo...?

.....

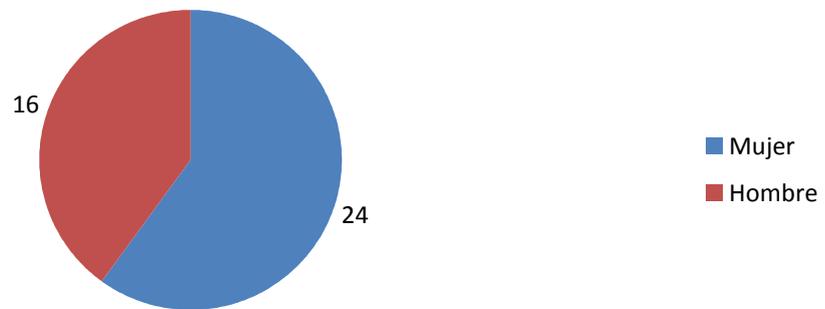
Aunque nuestra intención es analizar las respuestas de cada grupo por separado, en los diagramas presentaremos un «perfil general» de nuestros informantes.

En la investigación participaron 40 personas de edad entre 15-20 y 21-30 años. La mayoría eran mujeres. Cada estudiante consultado tuvo que marcar el nivel del español que tenía y especificar cuántos años llevaba aprendiéndolo.

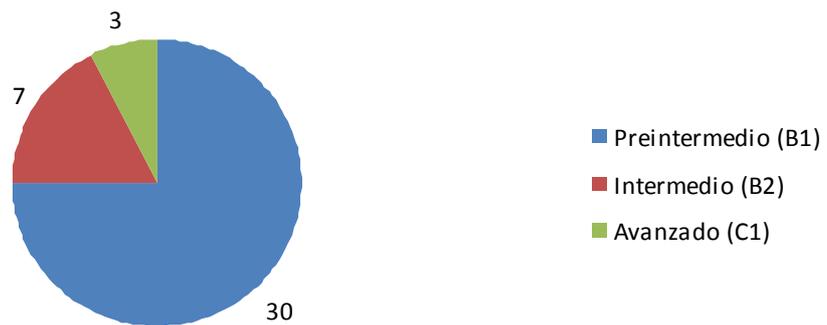
Edad



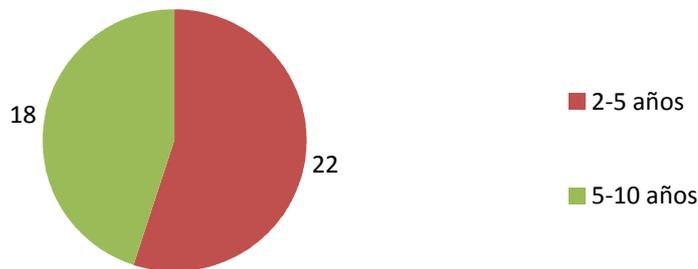
Sexo



Nivel del español



¿Cuántos años llevas aprendiendo español?



También preguntamos por el manual que utilizaban resultó que no había mucha divergencia al respecto: el grupo preintermedio (B1) utilizaba el manual *Club Prisma A2*, el grupo intermedio (B2) *Ven 3* y en el caso de las tres personas del nivel avanzado (C1) solo una marcó el manual *A fondo* (sin especificar el *nivel de referencia*).

Era importante saber si los estudiantes consultados hablaban otros idiomas aparte de su lengua materna y del español. Teniendo en cuenta que la investigación tuvo lugar sobre todo en institutos, donde la enseñanza de dos idiomas extranjeras es obligatoria, la gran mayoría indicó el inglés (precisamente en el instituto Charles de Gaulle en Poznan se puede elegir una segunda lengua obligatoria y debido a que los estudiantes decidieron que esta fuera la lengua española, pudimos llevar a cabo nuestro cuestionario). Fijémonos en el siguiente diagrama:

¿Conoces otras lenguas además de tu lengua materna y del español?

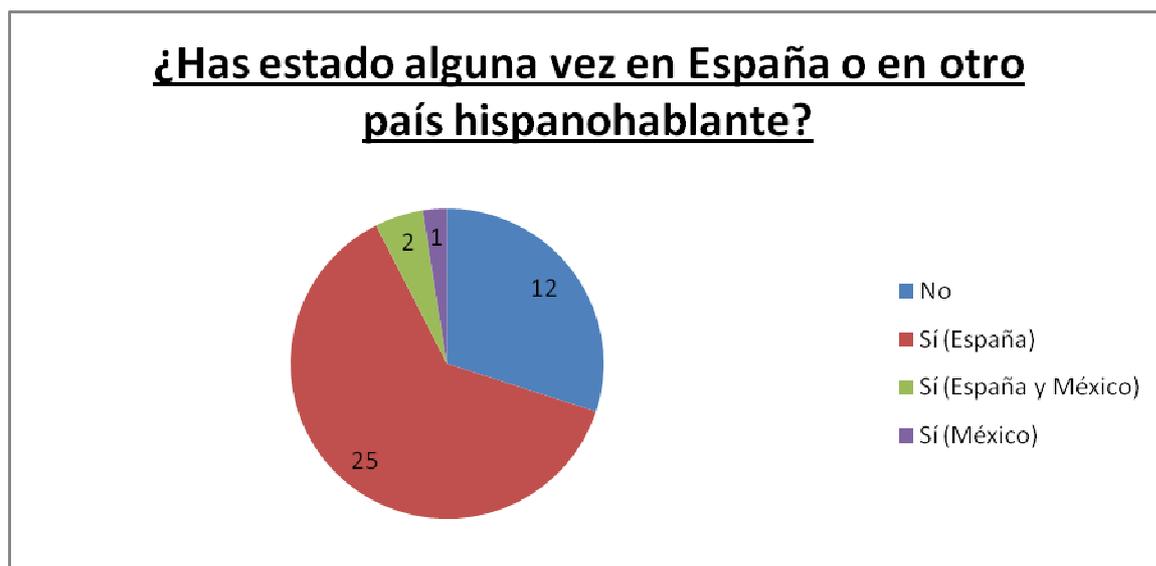


Respecto a los idiomas, preguntamos a los estudiantes polacos por qué aprendían español. Con el fin de facilitar la respuesta, ofrecimos varias opciones:

- 1) Me encanta la cultura española/ la de otros países hispanohablantes.
- 2) El español resulta fácil de aprender.
- 3) Por motivos de trabajo.
- 4) Me parece más bonito que otros idiomas.
- 5) Tengo novio/a español/a.
- 6) Otros motivos...

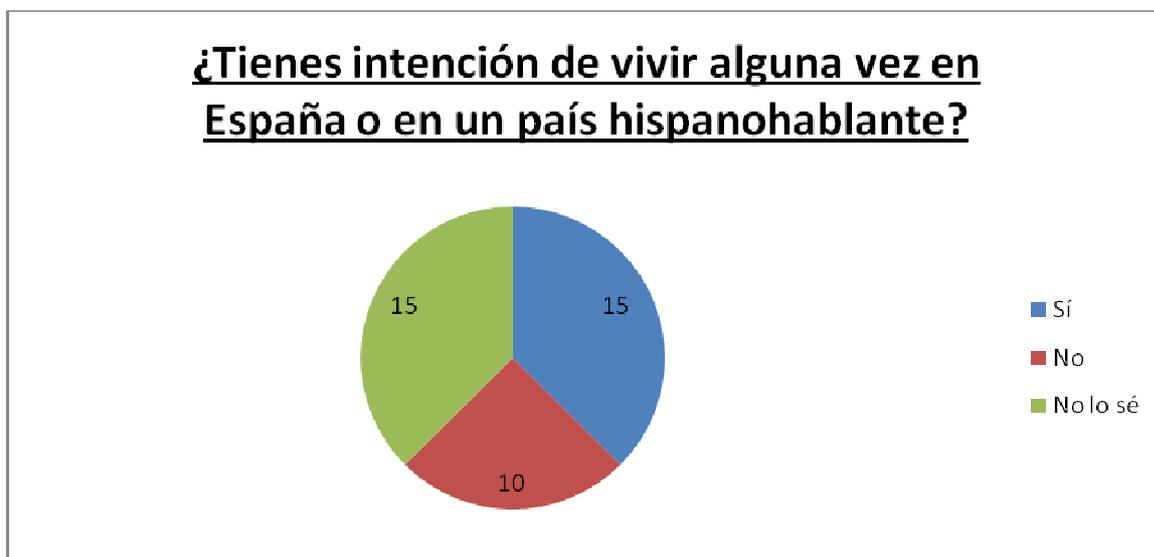
En el grupo preintermedio dominaron tres respuestas: la primera, la segunda y la cuarta (en varios casos los alumnos señalaron dos de ellas a la vez). El grupo intermedio indicó sobre todo la primera razón. Para los informantes de nivel avanzado el motivo más importante era el trabajo, sin embargo dos de ellas también marcaron la primera opción.

Era interesante saber si nuestros consultados habían tenido la oportunidad de aprovechar de lo aprendido en el aula de español en situaciones reales, por lo tanto preguntamos si habían estado alguna vez en España o en otro país hispanohablante. Resultó que la mayoría había visitado el país de la lengua que estaban aprendiendo. Presentamos los resultados en el diagrama siguiente:



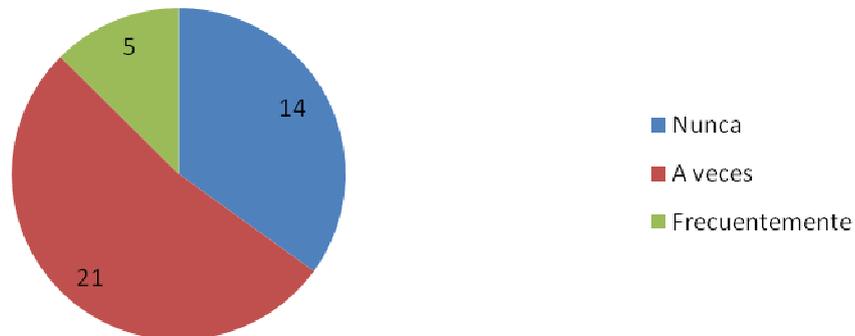
Los consultados tenían que señalar cuánto tiempo en total habían estado en España o en un país hispanohablante y las respuestas fueron muy diferentes. Podemos llegar a la conclusión de que los estudiantes del nivel preintermedio han estado en España solo de vacaciones dado que en la mayoría de los casos el tiempo no supera dos semanas. Las personas del grupo intermedio y avanzado extendieron un poco más la duración de su estancia (de dos semanas hasta dos o tres meses), e incluso dos de ellas estuvieron un año en España como estudiantes del intercambio Erasmus.

A continuación queríamos saber si los estudiantes tenían intención de vivir en España o en un país hispanohablante. Hay mucha divergencia de las respuestas:



Por último les preguntamos a nuestros informantes si tenían relación con nativos de español en Polonia. La mayoría de los alumnos marcó la respuesta «a veces» y para especificar con quién la tenían, el grupo preintermedio señaló sobre todo a su profesor de español; en cambio, dos personas del grupo intermedio y todas del avanzado mencionaron a sus amigos o compañeros de trabajo.

¿Tienes relación con nativos de español en Polonia?



5.2.2. Análisis y comentario de los datos

A continuación reproducimos el cuestionario utilizado.



CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTOS DE PRAGMÁTICA Y CORTESÍA EN ESPAÑOL

PREGUNTAS

1. ¿Qué opinas sobre la manera en la que hablan los españoles?
 - A. Parece como si se pelearan entre sí.
 - B. Hablan con una entonación neutra.
 - C. Su español es agradable, melódico.
 - D. Enseguida se nota la diferencia entre el español peninsular y el español de América que es más suave. Los hispanoamericanos parecen más amables y corteses cuando hablan.
2. Si un español te dice: *Nos vemos allí*, ¿a qué se refiere por *allí*?
 - A. Es una expresión típica de España para indicar cualquier lugar.
 - B. Yo, como receptor de su mensaje, sé a qué se refiere y sé dónde nos veremos.
 - C. *Allí* designa sitio indeterminado. Probablemente este español me llamará más tarde y juntos vamos a elegir un sitio donde quedar.
3. Analiza este diálogo:
 - A: ¿Cómo estás?
 - B: A dos velas, tía.

¿Qué quiere decir la persona B?

- A. Está entre un sitio y otro.
- B. No está muy bien.
- C. Está bien, pero muy ocupada.
- D. Su situación económica no está bien.

4. ¿Qué quiere transmitir un profesor diciéndoles lo siguiente a los estudiantes?

El examen es difícil, así que os recomiendo que estudiéis

- A. Quiere amenazar a los estudiantes.
- B. Quiere asustar a los estudiantes.
- C. Trata de advertirles.
- D. Es difícil comprobar la intención del profesor dado que no conocemos el contexto.

5. Mira la siguiente conversación:

A. *¿Cómo me ves con este vestido?*

B. *¡Estás de muerte!*

¿Cómo podemos interpretar este diálogo? ¿Qué quiere transmitir la persona B?

- A. Quiere decirle que el vestido le queda mal.
- B. Quiere expresar su admiración.

C. Quiere decir que este tipo de vestido no le queda bien a una persona tan pálida como su interlocutor.

6. ¿Cómo se disculpan los españoles frente a otra persona?

- A. Normalmente dicen: *Perdóname/ Lo siento.*
- B. No le dan mucha importancia a disculparse.
- C. En español se suelen dar disculpas muy elaboradas.
- D. Siempre ofrecen excusas.

7. ¿Cuál, en tu opinión, es la diferencia entre estas dos frases?

Eres ignorante.

Eres un ignorante.

.....

8. Fíjate en la siguiente situación.

Paco quería saber la hora, pero no tenía reloj.

Paco: ¿Qué hora es?

Lola: Ya ha venido el cartero.

¿Cuál es el mensaje que Paco probablemente deduce de lo que le dice Lola?

- A. Le dice aproximadamente qué hora es.
- B. Al cambiar de tema, Lola le está diciendo a Paco que no sabe qué hora es.
- C. Lola, de manera indirecta, quiere que Paco deje de hacer lo que está haciendo y que haga otra cosa.
- D. Paco no va a poder derivar ningún mensaje de lo que le dice Lola.

9. Analiza este par de frases. ¿Cuál es la diferencia entre ellas? ¿Hay alguna?
He sacado un 5, pero he aprobado.
He aprobado, pero he sacado un 5.

.....

10. Indica de estas dos frases cuál es más cortés y más natural en España.
Se trata de una situación en una universidad española. Un estudiante se dirige a su profesor:
A. Señor profesor, ¿podría decirme cuándo le puedo encontrar en su despacho?
B. Rodrigo, dime, ¿cuándo te puedo encontrar en tu despacho?

11. Analiza la siguiente conversación entre dos amigos.
A. *¿Pasas por mi casa esta noche? Tomamos algo y luego salimos. ¿Qué dices?*
B. *Está de puta madre.*

La expresión *de puta madre* en este contexto es:

- A. Un acto cortés.
B. Un acto descortés.
C. Un acto neutral.
12. ¿Qué responderías si un español te agradeciera algo?
El español: *Gracias*
Tú:.....
13. ¿Cómo un español pediría una cerveza en un bar? (Valen varias respuestas)
A. *¿Me pones una caña?, por favor.*
B. *Me gustaría que me pusiera usted una caña.*
C. *Quiero una caña, por favor.*
D. *¡Eh! ¡Una caña!*

14. Un amigo le da un consejo a otro:
Habla con ella, tío, no seas imbécil.

¿Qué opinas sobre este consejo?

- A. Le insulta de manera indirecta.
B. No le insulta. Trata de confirmar su empatía y estrecha los lazos con el receptor.
C. Es poco apropiado. En Polonia sería imposible.

15. ¿Qué se considera cortés en España cuando un español recibe un regalo?

- A. Debe abrirlo inmediatamente y agradecerse al otro.
B. Debe hablar un poco con el otro y después de algún tiempo abrir el regalo.
C. Debe abrirlo después de que se vaya el otro.

16. Se trata de una situación formal. Un español quiere decirle a su jefe que está mintiendo. Intenta ser cortés. ¿Cuál de las siguientes diría después de que hablara su jefe?

- A. *Eso no es así.*
B. *Perdone, está usted faltando a la verdad.*
C. *No sé, pero yo creo que las cosas no son así. A lo mejor estoy equivocado, pero....*

17. Fíjate en la siguiente situación:

A: *¿Estás enfadada conmigo porque no he venido a comer?*

B: *¿Qué va tía? ¡Está guay!*

¿Está molesta la persona B?

A. Sí.

B. No.

18. Analiza la siguiente conversación:

A: *¿Quieres probar la tarta?*

B: *Tiene buena pinta.*

¿Quiere la persona B probar la tarta?

A. Sí.

B. No.

19. Fíjate en esta situación:

A: *¿Puedo pasar?*

B: *¡Pase, pase, pase por aquí!*

La repetición del imperativo sirve para:

A. Reforzar el mandato.

B. Atenuar el mandato y transformarlo en una petición educada.

20. De las siguientes frases, ¿cuál usarías si fueras a ver en España al hijo recién nacido de un amigo?

A. Este niño es guapo.

B. No está mal.

C. ¡Qué niño más guapo!

D. Es horrible.

21. ¿Qué respuesta te parece más adecuada o frecuente?

¿Puedo abrir la ventana?

A. Sí, ábrela.

B. Sí, puedes abrir la ventana.

C. Sí, puedes.

22. ¿Sería habitual este diálogo entre dos españoles?

A: *¡Hola Luis! Te presento a Antonio, un amigo mío.*

B: *Encantado.*

A: *Igualmente. ¿En qué trabaja? ¿Cuánto gana al mes?*

A. Sí.

B. No.

23. Si te dicen: *¡Serás tonto!*

A. Quieren destacar que eres tonto.

B. Quieren decir que vas a ser tonto en un futuro próximo por algo que vas a hacer.

24. Si presentan formalmente a dos españoles y uno le da su tarjeta al otro, ¿qué hace?

A. La lee con atención y la guarda.

B. La guarda sin leer.

25. ¿Qué es lo que te sorprende en la conducta de los españoles? ¿Son corteses o descorteses?

¿Son menos o más formales que los polacos?

.....

Elaborando el cuestionario sobre conocimientos de pragmática y cortesía en español, desde el principio estaba claro que no íbamos a poder incluir todos los conceptos de estos dos campos. Mientras seleccionábamos las preguntas, nuestra intención era comprobar sobre todo una cuestión: hasta qué punto los polacos que aprenden español «sienten» este idioma, es decir, hasta dónde la enseñanza de español en Polonia les permite pensar en las categorías propias de los nativos. Ofreciendo las respuestas, pretendíamos verificar si las personas consultadas eran capaces de derivar el verdadero contenido de un mensaje, un diálogo, etc. Teniendo en cuenta que en pragmática a menudo no hay interpretaciones claras y todo depende de una situación comunicativa (un contexto) no podíamos esperar que los estudiantes respondieran a «nuestras exigencias» marcando la respuesta que, en nuestra opinión, era la más adecuada. Por este motivo ofrecimos más preguntas relacionadas con la cortesía verbal, dado que su comprobación era mucho más fidedigna.

Para facilitarnos el análisis de los datos, las 25 preguntas del cuestionario están divididas del siguiente modo:

1) Preguntas relacionadas con los conceptos pragmáticos (2, 3, 4, 5, 8, 21, 23).

2) Preguntas sobre la cortesía verbal (6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24).

3) Preguntas (sobre todo abiertas) que hacen reflexionar sobre aspectos pragmáticos y la concepción de cortesía (1, 7, 9, 25).

Primero vamos a centrarnos en las cuestiones del primer grupo.

1) Preguntas relacionadas con los conceptos pragmáticos (2, 3, 4, 5, 8, 21, 23)

En la segunda pregunta queríamos poner de manifiesto cómo interpretan los estudiantes polacos la deixis espacial *allí* en la siguiente frase: *Nos vemos allí*. La mayoría de los alumnos del nivel preintermedio han oscilado entre la respuesta B (14 personas) y C (9 personas). Los del nivel intermedio han señalado la respuesta C (*Allí designa sitio indeterminado. Probablemente este español me llamará más tarde y juntos vamos a elegir un sitio donde quedar*) y, en cambio, las tres personas del nivel avanzado han marcado la B (*Yo, como receptor de su mensaje, sé a qué se refiere y sé dónde nos veremos*). Nuestra intención era hacer reflexionar a los alumnos ofreciéndoles las respuestas B y C, dentro de las cuales la más correcta es la B, pero parece bastante sorprendente que nadie del grupo intermedio haya marcado la B, mientras que muchos alumnos del grupo preintermedio (14 personas) han señalado precisamente esta opción.

En la pregunta 3 solo el grupo avanzado ha entendido la expresión *A dos velas*. Los demás han oscilado entre la respuesta B y C. Probablemente la pregunta que iba delante de este enunciado *¿Cómo estás?* ha desorientado a los informantes de los grupos preintermedio e intermedio (obviamente pensaban en la respuesta tipo: *Estoy bien/mal/un poco ocupada*, etc.) También hay que tomar en cuenta que no se enseña esta expresión durante las primeras clases de español, por lo tanto su conocimiento es propio de los estudiantes del nivel avanzado.

La pregunta 4 (*¿Qué quiere transmitir un profesor diciéndoles a los estudiantes lo siguiente: El examen es difícil, así que os recomiendo que estudiéis?*) también es bastante difícil de interpretar dado que cualquiera de las respuestas podría valer. En nuestra opinión la más adecuada es la D (*Es difícil comprobar la intención del profesor dado que no conocemos el contexto*). En el grupo preintermedio las respuestas son muy divergentes (la mayoría ha señalado la respuesta A; sin embargo 7 personas han elegido la D. El grupo intermedio ha oscilado entre las opciones B y C. Dos personas del nivel avanzado han dado la respuesta D. De nuevo parece extraño que nadie del grupo intermedio haya pensado en la respuesta D.

La expresión *Estás de muerte* en la pregunta 5 ha sido interpretada bien por nuestros estudiantes consultados. Obviamente, en el grupo preintermedio ha habido dudas, pero todos los informantes de los grupos intermedio y avanzado han marcado la respuesta correcta.

La deducción del minidiálogo en la pregunta 8 ha causado muchos problemas en los grupos preintermedio e intermedio. Resulta que los estudiantes no se han dado cuenta de la palabra clave *probablemente* en la pregunta: *¿Cuál es el mensaje que Paco probablemente deduce de lo que le dice Lola?* En nuestra opinión la más correcta es la respuesta A (*Le dice aproximadamente qué hora es*) y en este caso solo el grupo avanzado ha cumplido nuestras expectativas. La mayoría del grupo preintermedio (11 personas) ha marcado la respuesta C, mientras que el grupo intermedio ha oscilado entre la A y la D.

La pregunta 21 ha resultado poco complicada para nuestros consultados. En español la respuesta más frecuente a la petición: *¿Puedo abrir la ventana?* es: *Sí, ábrela* y es la respuesta que ha marcado la mayoría (todos del grupo intermedio y avanzado, 18 de las 30 personas del grupo preintermedio).

Probablemente la última pregunta del bloque pragmático (23) ha sido la más complicada, dado que las dos respuestas son posibles, desde luego, en determinados contextos. Sin embargo, gracias a este ejercicio podemos ver claramente la manera de deducción de los estudiantes polacos. La gran mayoría de las personas del nivel preintermedio (21 personas de las 30) cree que la frase *Serás tonto* expresa un hecho en un futuro próximo (muy pocas personas han señalado que se trata de destacar un hecho presente). Esta interpretación es explicable, pues son las competencias gramaticales las que se desarrollan en este nivel. Sin embargo, parece extraño que las personas del nivel intermedio hayan dado la misma respuesta, dado que sus conocimientos deben superar lo puramente gramatical. El grupo avanzado ha sido el más ingenioso y ha marcado las dos respuestas.

2) Preguntas sobre la cortesía verbal (6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24)

En cuanto a las preguntas relacionadas con la cortesía verbal en español, presentamos las siguientes observaciones:

1) La mayoría de los estudiantes del nivel preintermedio y todos del nivel intermedio no saben que en español se suelen dar disculpas muy elaboradas (pregunta 6: *¿Cómo se disculpan los españoles frente a otra persona?*).

2) Solamente los estudiantes del nivel avanzado saben utilizar adecuadamente las fórmulas de tratamiento españolas (uso de *tú* o *usted*). El ejemplo en la pregunta 10 muestra claramente que los grupos preintermedio e intermedio confunden las formas de cortesía polacas con las vigentes en España.

3) 16 de las 30 personas del nivel preintermedio confirman que todavía no saben distinguir entre un acto descortés y neutral en español, mientras que los demás han interpretado correctamente el minidiálogo presentado en la pregunta 11: A. *¿Pasas por mi casa esta noche? Tomamos algo y luego salimos. ¿Qué dices?* B. *Está de puta madre*).

4) Los estudiantes del nivel preintermedio todavía tienen problemas con la reacción adecuada al agradecimiento (pregunta 12: *¿Qué responderías si un español te agradeciera algo?*), a pesar de que esto forma parte de la cortesía ritual enseñada desde las primeras clases de español (hay respuestas del tipo: «No problema» o «Por favor»).

5) La pregunta 13 (*¿Cómo un español pediría una cerveza en un bar?*) ha resultado un poco confusa para todos los estudiantes consultados, pero lo importante es que dentro de las respuestas dadas no está la B (*Me gustaría que me pusiera usted una caña*), que en nuestra opinión sería la más forzada en la sociedad española.

6) Las respuestas erróneas a las preguntas 14 y 16 ponen de manifiesto que tanto los estudiantes preintermedios, como los intermedios no saben distinguir entre las situaciones formales e informales. En la pregunta 14 el grupo preintermedio ha oscilado entre la respuesta A (12 personas) y la B (también 12 personas); en cambio, 4 personas de las 7 del grupo intermedio ha marcado la respuesta C. En cuanto a la pregunta 16, la mayoría del grupo preintermedio (14 personas) ha señalado la respuesta B (*Perdone, está usted faltando a la verdad*), en el grupo intermedio, 5 personas de las 7 han indicado la respuesta A (*Eso no es así*) como la más correcta. El grupo avanzado no ha tenido problemas respecto a estas dos preguntas.

7) Las preguntas 17 y 18 corresponden a los actos de cortesía indirectos. Solamente el grupo preintermedio ha oscilado entre las respuestas A y B de la pregunta 17. La siguiente cuestión (18) no ha dejado dudas entre las personas consultadas (todos han marcado la respuesta correcta).

8) La duplicación del imperativo en la pregunta 19 (*¡Pase, pase, pase por aquí!*) para la mayoría de los estudiantes del nivel preintermedio e intermedio (27 personas de las 37) sirve para reforzar el mandato (mientras que ocurre lo contrario; se trata de atenuar el mandato y transformarlo en una petición educada). Obviamente, esta cuestión se enseña en niveles más avanzados o forma parte de la propia investigación del estudiante. Está claro que los estudiantes del grupo preintermedio no tienen por qué tener este tipo de conocimiento, en cambio, nos extraña que el grupo intermedio todavía no lo sepa.

9) Las preguntas 15, 20, 22 y 24 se refieren a algunas de las normas de cortesía vigentes en la sociedad española. Solo el grupo avanzado sabe que cuando se recibe un regalo en España hay que abrirlo inmediatamente y agradecerse al otro. Los grupos preintermedio e intermedio creen que las normas de cortesía en Polonia se ajustan a las de España (por eso han marcado la respuesta B (*Debe hablar un poco con el otro y después de algún tiempo abrir el regalo*)). Las preguntas 20 y 24 han resultado complicadas solamente para el grupo preintermedio, de todas maneras muchos alumnos han respondido bien. Los grupos intermedio y avanzado no han tenido problema con las normas de cortesía españolas incluidas en las preguntas 20, 22 y 24.

3) Preguntas que hacen reflexionar sobre aspectos pragmáticos y la concepción de cortesía (1, 7, 9, 25)

Como ya hemos mencionado, el último grupo de preguntas tenía como objetivo hacer reflexionar a nuestros estudiantes consultados. Lo primero que queremos poner de manifiesto es la opinión de los estudiantes polacos sobre la manera en la que hablan los españoles (pregunta 1). En los grupos intermedio y avanzado la respuesta más frecuente ha sido la siguiente: *Enseguida se nota la diferencia entre el español peninsular y el español de América que es más suave. Los hispanohablantes parecen más amables y corteses cuando hablan*. La mayoría de los alumnos del nivel preintermedio opina que el español de los españoles es agradable y melódico.

La pregunta 7 ya atañe al campo pragmático: se trata de la diferencia entre las dos frases: *Eres ignorante y Eres un ignorante*. Como era de suponer, cada grupo ha ofrecido una

explicación gramatical. Las respuestas más frecuentes en el grupo preintermedio han sido las siguientes:

- *ignorante* es un adjetivo, *un ignorante* es un sustantivo;
- *Eres ignorante*- ahora lo eres; *Eres un ignorante*- siempre lo eres.

La mayoría de los estudiantes de los grupos intermedio y avanzado han indicado que la segunda frase (*Eres un ignorante*) es más fuerte. También muchos de ellos han distinguido la diferencia gramatical (un adjetivo y un sustantivo).

De alguna manera la deducción de los estudiantes del nivel preintermedio es explicable, pero las respuestas ofrecidas por los demás no llegan a nuestras expectativas. Lo que aquí nos interesaba no eran los hechos gramaticales, sino sus consecuencias pragmáticas (la introducción del artículo sirve para reforzar la frase).

A través de la pregunta 9 también queríamos comprobar si los estudiantes polacos eran capaces de explicar la diferencia entre las frases: *He sacado un cinco, pero he aprobado* y *He aprobado, pero he sacado un cinco*. Obviamente, se trata de la posición del argumento que revela la actitud comunicativa del hablante, por lo tanto, en el primer enunciado se valora más la aprobación que la nota, en cambio, en el segundo se da más valor al éxito en la evaluación escolar. Solamente el grupo avanzado nos ha ofrecido la respuesta de este tipo. El grupo preintermedio también ha intentado aportar algo al respecto (algunos han dado la respuesta correcta), mientras que la mayoría del grupo intermedio cree que no hay diferencia entre las dos frases.

La última pregunta del cuestionario (25) atañía a la opinión de los polacos sobre la conducta de los españoles. Casi todos de los tres grupos están de acuerdo que los españoles son corteses (amistosos), pero menos formales que los polacos.

A lo largo de este análisis hemos intentado presentar los problemas más importantes relacionados con la adquisición de las competencias pragmáticas de los estudiantes polacos. Lo primero que nos salta a la vista es la poca adecuación de los conocimientos del grupo

intermedio con su *nivel de referencia*. En teoría, estas personas han superado el *umbral*⁸³ (el grado mínimo de dominio de lengua extranjera que permite tratar temas habituales y establecer relaciones con hablantes de la LE), pero sus respuestas y la manera de interpretar las cuestiones incluidas en el cuestionario no lo reflejan. El nivel preintermedio (B1) también deja mucho que desear dado que está pasando por una etapa muy importante en la enseñanza. Solo las tres personas del nivel avanzado han confirmado su dominio de la lengua española, sin embargo esto no es causal: se trata de los estudiantes universitarios que probablemente están más atentos al tema.

Se nota que la enseñanza en Polonia presta mucha atención a las competencias lingüísticas que a las pragmáticas, lo que tiene su repercusión en el conocimiento general de la lengua española en este país.

5.3. Análisis de los datos del cuestionario sobre conocimiento de la cultura española

5.3.1. Descripción de los informantes

La primera parte del segundo cuestionario, referida al perfil de los informantes es la misma que en el cuestionario anterior⁸⁴ (ver 5.2.1.), salvo por la última pregunta, añadida:

¿Cuál es tu actitud hacia España y su cultura?

- Positiva
- Negativa
- No tengo opinión

En el caso del perfil del informante en el cuestionario sobre conocimiento de la cultura española, hay elementos que coinciden con la descripción anterior, entre ellos: la edad de los estudiantes consultados, el nivel del español que tienen y los manuales que utilizan⁸⁵. Por este mismo motivo, vamos a presentar solamente datos que contrastan con los antes expuestos.

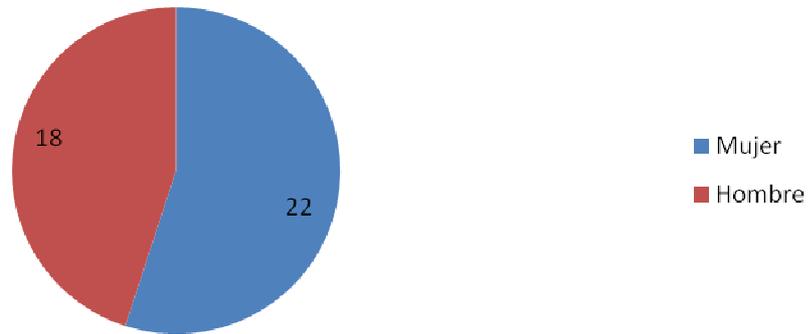
En la encuesta participaron 22 mujeres y 18 hombres. 23 personas de los 40 llevaban estudiando español 2-5 años (los demás 5-10 años):

⁸³ Véase el primer capítulo (el apartado 1.5.2. *La enseñanza comunicativa*).

⁸⁴ Véase el apartado: 5.2.1. *Descripción de los informantes*.

⁸⁵ Véase también el apartado: 5.2.1.

Sexo



¿Cuántos años llevas aprendiendo español?



En cuanto al conocimiento de otras lenguas aparte del polaco y el español, casi todos los estudiantes de todos los niveles señalaron el inglés.

¿Conoces otras lenguas además de tu lengua materna y del español?



También preguntamos por los motivos por los que nuestros informantes aprendían español. Como en el caso anterior, las respuestas variaban mucho. Entre las más señaladas fueron la primera, la segunda y la cuarta: *Me encanta la cultura española/ la de otros países hispanohablantes, El español resulta fácil de aprender, Me parece más bonito que otros idiomas*. Solamente para el grupo avanzado la razón más importante por la que aprendían español era por trabajo.

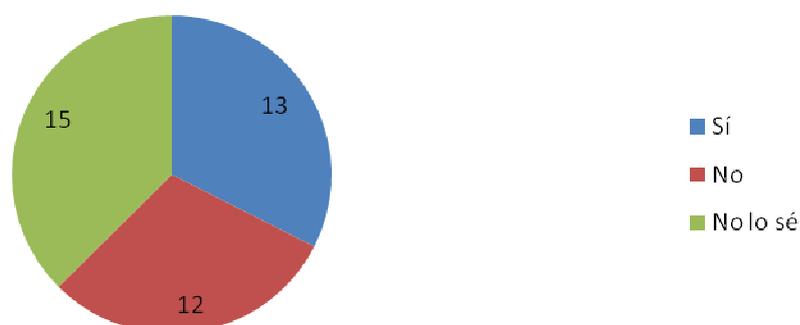
La estancia o visita en España es importante para profundizar en la cultura de este país, por lo tanto preguntamos si habían aprovechado de esta oportunidad. El diagrama siguiente ilustra el resultado, que, en nuestra opinión, es bastante satisfactorio:



También preguntamos por la duración de su visita en España (o en un país hispanohablante) de nuestros estudiantes consultados. En el grupo preintermedio el tiempo oscilaba entre dos semanas y un mes (son las respuestas más frecuentes). Resulta que los grupos intermedio y avanzado prolongaron un poco más su estancia: de dos semanas hasta dos o tres meses (como en el caso anterior, dos personas estuvieron en España un año como estudiantes Erasmus).

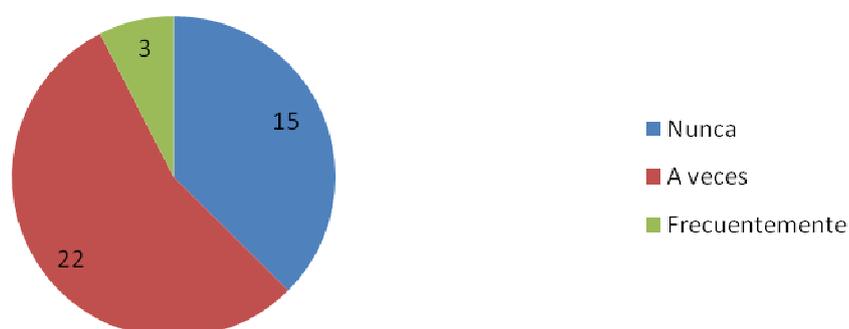
En cuanto a la intención de nuestros consultados de vivir alguna vez en España o en un país hispanohablante, las respuestas fueron bastante divergentes. Fijémonos en el diagrama siguiente:

¿Tienes intención de vivir alguna vez en España o en un país hispanohablante?



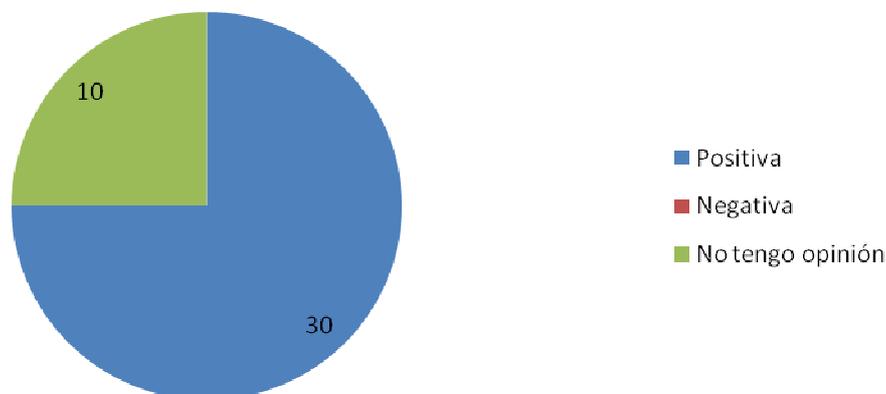
La penúltima pregunta atañía a la relación con nativos de español en Polonia. La mayoría marcó la respuesta «a veces» (18 personas del grupo preintermedio, 2 del intermedio y 2 del avanzado). Para informarnos con quién mantenían el contacto, el grupo preintermedio mencionó a su profesor de español, el grupo intermedio a sus amigos y el grupo avanzado a sus amigos y compañeros de trabajo (por lo que las respuestas coinciden con las del cuestionario sobre conocimientos de pragmática y cortesía en español).

¿Tienes relación con nativos de español en Polonia?



Por último, nos interesaba saber cuál era la actitud de nuestros estudiantes consultados hacia España y su cultura. Como era de suponer, nadie marcó la respuesta «Negativa».

¿Cuál es tu actitud hacia España y su cultura?



5.3.2. Análisis y comentario de los datos

El objetivo principal de este cuestionario es comprobar el conocimiento de la cultura española de las personas consultadas teniendo en cuenta, desde luego, su *nivel de referencia*. La mayoría de las preguntas está relacionada con la cultura con minúscula (la cultura *esencial*), dado que la cultura con mayúsculas (CULTURA) forma parte de los estudios más avanzados. Además, queríamos poner de manifiesto si los estudiantes polacos estarían dispuestos a «encontrarse» en y con la realidad española.

A continuación reproducimos el cuestionario utilizado.



CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DE LA CULTURA ESPAÑOLA PREGUNTAS

1. ¿De dónde sacas la mayor información sobre la cultura española?

- A. De la televisión, la radio
- B. De los manuales (los libros)
- C. De las clases de español
- D. De los viajes a España

Otros.....

2. ¿Serías capaz de reconocer a un español entre los representantes de otras nacionalidades?
 A. No
 B. Sí
 ¿Por qué?.....
3. ¿Con qué o con quién asocias la cultura española?

4. ¿Cuál, en tu opinión, es la mayor diferencia entre la cultura polaca y la española?

5. ¿Cuáles son los estereotipos en Polonia sobre los españoles?

6. ¿Te gusta la cultura española?
 A. Me fascina
 B. No me gusta
 C. Me da igual
 D. No tengo opinión
7. ¿Crees que los polacos aprenden español porque les atrae la cultura?
 A. Sí
 B. No
8. ¿Si pudieras escribir una palabra que mejor describa la cultura española, ¿cuál sería?

9. ¿Crees que una clase o un curso de español en Polonia es suficiente para conocer lo más importante de la cultura española?
 A. Sí
 B. No
10. ¿Cuál de los elementos de la cultura española te sorprende o te parece totalmente diferente de la cultura polaca?

11. ¿Qué hacen normalmente los españoles cuando se saludan, si se conocen, o son presentados por otras personas, si no se conocen o conocen a alguien por primera vez?
 (Valen varias respuestas)
 A. Se dan dos besos en las mejillas, generalmente si son mujeres.
 B. Se dan tres besos en las mejillas, generalmente si son mujeres.
 C. Los hombres chocan las manos.
 D. Se dan la mano.
 E. Inclinan ligeramente el cuerpo.

12. ¿Cuándo se va a un bar o un restaurante con un grupo de los españoles, ¿cómo se paga?
- Cada uno paga su cuenta.
 - Los españoles siempre invitan a los extranjeros.
 - Se suele pagar “a escote” (la división se hace generalmente a partes iguales incluso cuando se trata de gastos más elevados).
13. ¿A qué hora suelen cenar los españoles?
- A partir de las 19:30
 - A partir de las 20:30
 - A partir de las 21:30
14. ¿Cuáles son los platos típicos de España? Escribe por lo menos tres
-
 -
 -
15. ¿En qué ciudad (o provincia) se celebran las siguientes fiestas?
- Las Fallas.....
 - San Fermín.....
 - San Isidro.....
 - Corpus Christi.....
16. ¿Qué es “el Gordo” de Navidad?
- Es otro nombre de la Lotería de Navidad.
 - Es el premio más grande de la Lotería de Navidad.
 - Es el nombre de las bolas de sorteo con los números y los premios.
17. ¿Cuándo se celebra el Sorteo del Niño?
- En enero, al final de las vacaciones de Navidad.
 - Al comienzo de las vacaciones de verano.
 - En Semana Santa.
18. ¿Qué es característico de la celebración de los Reyes Magos en España?
- Los Reyes Magos traen regalos a los niños.
 - Solo este día se visita a la familia.
 - Hay que comer el mazapán y turrón, porque según la creencia eso va a traer muy buena suerte durante todo el año.
19. ¿Cuándo se celebran “Los Santos Inocentes” en España?
- El mismo día que en Polonia, el 1 de abril (*Prima Aprilis*).
 - El 28 de abril.
 - El 28 de diciembre.
20. ¿Cómo van vestidos los penitentes (personas que participan en las procesiones de Semana Santa)?
- Siempre de color negro, que significa luto.
 - Con túnica y un largo sombrero puntiagudo.
 - Con túnica y corona de espinas, como la de Jesucristo.

21. ¿Cuál es la fiesta nacional de España?
- A. Día de la Hispanidad, el 12 de octubre, día del descubrimiento de América.
 - B. Día de la Independencia Española, el 2 de mayo, día del levantamiento contra los franceses en 1808.
 - C. Día de la Constitución Española, el 6 de diciembre, día en que se aprobó en referéndum en 1978.
22. ¿Podrías escribir un nombre de un /una cantante que tenga mucha fama ahora en España?
- A. No.
 - B. Sí (Nombre:.....)
23. ¿Cómo se llama el rey de España?
-
24. ¿Cuántas comunidades autónomas hay en España?
- A. 16
 - B. 17
 - C. 18
- ¿Podrías nombrar alguna?.....
25. Según la superstición española, abrir un paraguas dentro de casa significa:
- A. Mala suerte.
 - B. Buena suerte.
 - C. Peligro.

Como vemos, el cuestionario consta de 25 preguntas, que dividimos en tres bloques:

- 1) Preguntas generales sobre la enseñanza de la cultura española en Polonia (1, 6, 7, 9).
- 2) Preguntas abiertas que hacen reflexionar a los estudiantes consultados (2, 3, 4, 5, 8, 10, 14, 15, 22, 23).
- 3) Preguntas de elección múltiple que tienen como objetivo verificar la competencia intercultural de los estudiantes (11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25).

Nuestro análisis lo empezaremos por el primer bloque de preguntas.

1) Preguntas generales sobre la enseñanza de la cultura española en Polonia (1, 6, 7, 9)

Si se trata de la enseñanza, es importante saber de dónde sacan los estudiantes consultados la mayor información sobre la cultura española (pregunta 1). Resulta que el grupo preintermedio responde mayoritariamente que por las clases de español (ha sido la respuesta

más frecuente), mientras que los grupos intermedio y avanzado cuentan con la ayuda no solo de las clases de español, sino también de los manuales y los viajes a España.

Preguntados si les gusta la cultura española (pregunta 6), los estudiantes del nivel preintermedio han dado las respuestas divergentes (11 personas- *Me fascina*, 11 personas- *Me da igual*, 8 personas- *No tengo opinión*). Generalmente a los informantes de los demás grupos les fascina la cultura española, aunque en el grupo intermedio ha habido 3 personas que no tenían opinión.

Definitivamente la mayoría de los consultados opinan que los polacos aprenden español porque les atrae la cultura (pregunta 7); sin embargo, 17 personas del grupo preintermedio y todos del intermedio y avanzado están de acuerdo en que un curso de español en Polonia no es suficiente para conocer lo más importante de ella (pregunta 9).

2) Preguntas abiertas que hacen reflexionar a los estudiantes consultados (2, 3, 4, 5, 8, 10, 14, 15, 22, 23)

En cuanto a las preguntas abiertas correspondientes a las opiniones, reflexiones y conocimientos de los estudiantes consultados, vamos a presentar las respuestas más frecuentes.

La mayoría del grupo preintermedio (17 personas) no sería capaz de reconocer a un español entre los representantes de otras nacionalidades (2), mientras que todos los informantes de los grupos intermedio y avanzado no tendrían ningún problema al respecto. Preguntados por qué, han ofrecido varias respuestas, entre ellas: *el acento*, *el color de la piel* y *la belleza*.

Nos interesa también con qué o con quién asocian los estudiantes polacos la cultura española (pregunta 3). Las respuestas más frecuentes han sido las siguientes: *toros*, *corrida*, *fiesta*.

En la pregunta 4 los estudiantes consultados han tenido que indicar la mayor diferencia entre la cultura polaca y la española. Según ellos los españoles son más abiertos y más alegres que los polacos. También hay muchas más fiestas en España que en Polonia.

A continuación, preguntados por los estereotipos sobre los españoles en Polonia, han mencionado los siguientes:

(i) *Tanto los hombres, como las mujeres son guapos.*

(ii) *Los españoles festejan mucho.*

(iii) *Hablan muy alto y rápido.*

(iv) *Tienen mucho temperamento.*

(v) *Trabajan poco, son vagos.*

En la pregunta 8 los estudiantes han tenido que escribir una palabra que mejor describa (en su opinión) la cultura española. Aunque las respuestas han sido diferentes, presentamos las más frecuentes: *interesante, alegre, viva y divertida.*

También merece la pena poner de manifiesto cuál de los elementos de la cultura española sorprende a los estudiantes o les parece totalmente diferente de la cultura polaca (pregunta 10). La respuesta común para todos los grupos ha sido la siguiente: *la corrida* (los alumnos del nivel preintermedio han mencionado también *las siestas, la fiesta y las tapas*).

La pregunta 14 atañía a los platos típicos de España. Todos los estudiantes consultados han enumerado tres de ellos sin ningún problema (*la paella, la tortilla y el gazpacho* han sido las respuestas más frecuentes).

En el ejercicio 15, los estudiantes han tenido que escribir los nombres de las ciudades en las que se celebran determinadas fiestas. Resulta que esta tarea ha sido muy complicada, casi imposible para el grupo preintermedio. Incluso los estudiantes del grupo intermedio y avanzado no han dado las respuestas completas, aunque generalmente no han tenido problemas con las tres primeras fiestas (Las Fallas, San Fermín y San Isidro).

También hemos preguntado por el nombre de un/a cantante que tenga mucha fama ahora en España (pregunta 22). Casi todos los informantes que han respondido del grupo

preintermedio han mencionado a Shakira (10 personas de las 30). Los grupos intermedio y avanzado no han tenido problema con la respuesta (Enrique Iglesias, Alejandro Sanz, Pablo Alborán han sido las respuestas más frecuentes). En cualquier caso, este ejercicio ha demostrado que los estudiantes del nivel preintermedio todavía no distinguen entre la cultura española y la de otros países hispanohablantes. Sin embargo, casi todos los estudiantes, independientemente del nivel, conocen el nombre del rey de España (pregunta 23).

3) Preguntas de elección múltiple que tienen como objetivo verificar la competencia intercultural de los estudiantes (11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25)

En cuanto al último bloque de preguntas, podemos enumerar algunas observaciones:

1) La manera de saludar en España todavía despierta dudas en el nivel preintermedio e intermedio (pregunta 11). Los grupos intermedio y avanzado han marcado las respuestas correctas (A y D).

2) La mayoría de los estudiantes del grupo preintermedio (16 personas de las 30) y todos del nivel avanzado saben que en España se paga «a escote» (pregunta 12). Cuatro de los siete estudiantes del grupo intermedio creen que cuando se va a un bar con los españoles cada uno paga su cuenta.

3) Solamente el grupo avanzado está convencido de que en España se suele cenar a partir de las 21:30. Casi la mitad de los estudiantes de los grupos preintermedio e intermedio cree que la cena empieza a partir de las 20:30 (pregunta 13).

4) Generalmente los estudiantes consultados saben que el «Gordo» de Navidad es el premio más grande de la Lotería de Navidad (pregunta 16). Es sorprendente que todavía los estudiantes del nivel intermedio hayan tenido dudas al respecto (tres personas de las siete creen que es otro nombre de la Lotería de Navidad).

5) La mayoría de los estudiantes del nivel preintermedio (16 personas de las 30) y todo el grupo avanzado saben que el Sorteo del Niño se celebra en enero, al final de las vacaciones de Navidad (pregunta 17). Cuatro de las siete personas del grupo intermedio no han dado la

respuesta correcta. Probablemente lo han confundido con el «Día del Niño» celebrado el 1 de junio en Polonia.

6) Los estudiantes consultados saben que los Reyes Magos traen regalos a los niños (pregunta 18).

7) Solamente el grupo avanzado sabe que «Los Santos Inocentes» se celebran el 28 de diciembre (pregunta 19). La mayoría del grupo preintermedio (16 personas de las 30) cree que esta fiesta cae el 1 de abril (como en Polonia). Las respuestas del grupo intermedio han sido muy divergentes.

8) La pregunta del vestido de los penitentes de Semana Santa ha resultado muy difícil para los grupos preintermedio e intermedio (pregunta 20) (pocos estudiantes han marcado la respuesta correcta). El grupo avanzado no ha tenido dudas al respecto.

9) Los consultados creen que la fiesta nacional de España está relacionada con la independencia (seguramente la han confundido con la fiesta nacional polaca), por lo tanto, solamente el grupo avanzado ha marcado la respuesta correcta (Día de la Hispanidad, el 12 de octubre) (pregunta 21).

10) Generalmente para el grupo preintermedio no está claro cuántas comunidades autónomas hay en España (sin embargo, no han tenido problema con nombrar alguna), mientras que los grupos intermedio y avanzado lo dominan perfectamente (pregunta 24).

11) La gran mayoría de los estudiantes de todos los niveles (14 del grupo preintermedio y todos de los grupos intermedio y avanzado) saben que abrir un paraguas dentro de casa en España significa mala suerte (aunque los polacos no tienen la misma superstición).

Obviamente, no podemos valorar las opiniones de nuestros estudiantes consultados, pero mediante las preguntas que tenían como objetivo comprobar el conocimiento de la cultura española podemos ver claramente que la competencia intercultural de los grupos preintermedio e intermedio es escasa. Todavía confunden los elementos de la cultura española con los vigentes en Polonia, mientras que según su *nivel de referencia* deberían dominarlos (por lo menos la mayoría de ellos). Estas cuestiones no llaman mucho la atención en la

enseñanza de español en Polonia. Sin embargo, el grupo avanzado podría «encontrarse» en y con la realidad española sin ningún problema. En cualquier caso, hay que subrayar que si los estudiantes polacos quieren profundizar en las cuestiones correspondientes a la cultura de la lengua que están aprendiendo, tienen que investigar mucho por su propia cuenta.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo nos hemos centrado en tres cuestiones: en la pragmática, la cortesía verbal y la cultura españolas. Todo esto nos ha servido para poder investigar sobre la enseñanza del español en Polonia.

En el primer capítulo hemos presentado los conceptos más importantes relacionados con la pragmática de la lengua española: hemos distinguido las concepciones ancha, estrecha, social y cognitiva, nos hemos centrado en la Teoría de la Enunciación, los actos de habla, las máximas de Grice y la Teoría de la Relevancia. Gracias a la descripción teórica y su aplicación, hemos podido ver que la adquisición de la pragmática es muy complicada y exige mucho esfuerzo por parte de los estudiantes. Normalmente, todos los que enseñan español prestan atención al campo lingüístico (la gramática, el léxico, la pronunciación y la ortografía), mientras que, para comunicarse y funcionar en la lengua que se aprende, hay que poseer otro tipo de conocimientos y habilidades, además de cierta intuición. Es una capacidad que no se obtiene necesariamente en el aula de español.

Con la aparición de la enseñanza comunicativa (el enfoque nocio-funcional), la pragmática empezó a llamar la atención. Los dos documentos oficiales fundamentales en la enseñanza del español (el *MCER* y el *Plan Curricular* del Instituto de Cervantes) dedican mucho espacio a especificar los contenidos pragmáticos que hay que enseñar según el *nivel de referencia*. Aun siguiendo el esquema elaborado por estos dos documentos, es muy complicado llegar a dominar el español con todas sus particularidades y acercarse al nivel que tienen solo los nativos de este idioma. Se trata de un esfuerzo incomparable.

En el segundo capítulo hemos profundizado más en el campo pragmático centrándonos en la cortesía verbal en español. Tras la introducción teórica, hemos llegado a especificar las cuestiones más importantes relacionadas con el tema. En el apartado dedicado a los actos de habla de cortesía, hemos especificado algunas diferencias y semejanzas en cuanto a las normas vigentes en España y en Polonia (esto podría servir de guía tanto para los profesores, como para los estudiantes polacos). A continuación, hemos presentado las fórmulas de tratamiento españolas, centrandó la atención en las dificultades que puedan tener los polacos, dado que la <<formalidad>> en Polonia se entiende de otra manera. Por último, hemos

enumerado algunas estrategias de cortesía y hemos analizado el tratamiento de la misma en los dos documentos oficiales (el *MCER* y el *Plan Curricular*).

La enseñanza de la cortesía seguramente no es fácil, teniendo en cuenta que las normas varían según las culturas y los países. Obviamente, los contenidos más fiables de transmitir están relacionados con la cortesía ritual, que normalmente forma parte de las primeras clases de español. Más adelante, se incorporan algunas de las estrategias, pero hay que subrayar, que por muy eficaces que sean, su dominio depende también de otras competencias, sobre todo de la competencia intercultural.

La enseñanza de la cultura española ha sido el tema del tercer capítulo y el último del bloque teórico. Hemos empezado por la conexión entre lengua y cultura, más adelante nos hemos centrado en cómo se ha desarrollado el concepto de *competencia intercultural* y hemos distinguido sus dos enfoques (el *enfoque de las destrezas sociales* y el *enfoque de las destrezas sociales*). A continuación, hemos especificado los métodos en la interpretación de las culturas y, por último, nos hemos centrado en el tratamiento de los contenidos culturales en los dos documentos oficiales. A lo largo de ese capítulo hemos procurado poner de manifiesto la importancia de la *cultura esencial* (la cultura con minúsculas, el conocimiento operativo que poseen todos los nativos de una lengua en todas las posibles situaciones comunicativas) en la enseñanza de español. Sin embargo, tenemos en cuenta, que, por muy buenos que sean los profesores de español y por mucha información que transmitan, no son capaces de presentar «la cultura» en el aula de español en toda su complejidad y con todas sus particularidades. El profundo conocimiento de ella misma es probablemente la cuestión más difícil de adquirir e indudablemente depende de la determinación de los estudiantes.

La parte teórica nos ha servido como punto de partida para la investigación sobre la enseñanza de la pragmática, la cortesía verbal y la cultura españolas en Polonia. Con este fin hemos dedicado dos amplios capítulos: el cuarto y el quinto.

En el capítulo cuatro, hemos intentado averiguar si los polacos, especialistas en lengua española, son capaces de escribir un buen manual de este idioma. Nos hemos centrado únicamente en los contenidos relacionados con la pragmática, la cortesía verbal y la cultura españolas. Primero hemos analizado los libros elaborados por Anna Wawrykiewicz, filóloga hispánica. Nuestro análisis ha demostrado claramente que ninguno de ellos ha prestado

atención a la enseñanza comunicativa. La autora se concentra sobre todo en la gramática, dejando a un lado los contenidos pragmáticos. Los diálogos presentes en dichos manuales no se ajustan a la realidad española. Probablemente, la única ventaja de los manuales de Wawrykowicz son las lecturas sobre la cultura española, pero a pesar de ello, la labor de esta autora polaca no ha cumplido nuestras expectativas.

Más adelante, hemos analizado el manual de Nieto-Kuczyńska y Nieto-Rasiński. Ha sido el único que presenta aspectos positivos, dado que está concentrado en la enseñanza comunicativa. Lo que distingue este manual entre los demás es precisamente su adecuación pragmática y una buena explicación de las fórmulas de tratamiento.

Por último, hemos analizado los contenidos culturales presentes en dos partes del libro «de ayuda» *Español. Repetytorium tematyczno-leksykalne*. Aunque el manual en ningún momento nos ha resultado innovador, hemos visto que puede servir de mucho apoyo para aquellos estudiantes polacos que quieran prepararse para un examen oral o profundizar en la cultura española.

En el quinto capítulo hemos analizado los datos obtenidos mediante dos encuestas (una sobre conocimientos de pragmática y cortesía en español y otra sobre conocimiento de la cultura española). Generalmente, queríamos comprobar si el *nivel de referencia* marcado por los estudiantes consultados realmente se ajustaba a sus habilidades. El único grupo que ha cumplido nuestras expectativas ha sido el avanzado (compuesto de tres personas). En cuanto a los grupos preintermedio e intermedio, se puede decir claramente que ninguno posee conocimientos correspondientes a su nivel (obviamente ha habido excepciones, pero pocas). En cualquier caso, el cuestionario relacionado con la cultura española ha resultado más fácil para los estudiantes polacos, pero el otro solamente ha confirmado nuestra tesis: a la enseñanza de pragmática en Polonia le queda mucho camino por recorrer.

Nuestra investigación ha permitido conseguir lo anteriormente propuesto, pues hemos destacado que la enseñanza de español en Polonia no necesariamente cumple sus objetivos y a pesar del interés que los estudiantes polacos tienen por esta lengua, los conocimientos que poseen no tienen repercusión en lo que realmente deben saber en su determinado *nivel de referencia*. Las diferencias entre su nivel en competencia lingüística no se corresponde con su nivel en el dominio y conocimientos de la pragmática y de la cultura.

Generalmente, se puede deducir que, aunque a los polacos les atraiga el mundo hispánico y tengan ganas de aprender español, se trata de un entusiasmo fugaz. Muy pocos alcanzan el nivel avanzado o superior. Aun el *umbral* provoca ciertos problemas como lo hemos demostrado tras el análisis de los cuestionarios.

Por su parte, los especialistas polacos en Filología Española tampoco profundizan en los temas relacionados con la pragmática o la cultura de ese país. Probablemente centran su atención solamente en la gramática, que, por su falta de semejanza con la polaca, provoca muchos problemas. Hemos demostrado que aun sabiendo todas las reglas gramaticales, no están dispuestos a escribir un buen manual de español, porque presentan esta lengua desde la perspectiva de un sistema, mientras que, sobre todo, es una herramienta de comunicarse.

Como vemos, la enseñanza de español en Polonia todavía no se ha establecido de manera firme. Faltan especialistas, buenos manuales y sobre todo la determinación de los estudiantes. Utilizando el lenguaje de la economía, podemos decir que Polonia es un mercado nuevo en el que se tiene que invertir mucho trabajo para que empiece a funcionar bien.

Para concluir, cabe destacar que en el presente trabajo nos hemos concentrado en la enseñanza de la versión peninsular de español, porque es la que predomina en Polonia o cualquier país en Europa (se tiene en cuenta la cercanía cultural y territorial). De todas maneras, podemos observar pocos conocimientos de los polacos sobre el español de América del Sur. Generalmente nadie profundiza en el tema, a pesar de la necesidad que ha surgido junto con el crecimiento de las relaciones entre Polonia y el mundo hispánico. El presente trabajo puede servir como punto de partida para una investigación más desarrollada y elaborada sobre la enseñanza de la versión americana de español, teniendo en cuenta las tres cuestiones: la pragmática, la cortesía verbal y la cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- Adamska, A., Waluch-de la Torre, E. (2005). Sobre la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español y polaco. Comparación del uso de nombres y apellidos. En J. A. Moya Corral (Eds.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp. 83-86). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Austin, J.L. (1971). *Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Austin, J.L. (1978: 1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F., Clark, J.L. (1987). The measurement of foreign/second language proficiency. *Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 490, 20-33.
- Bachman, L.F. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera et ali, *Competencia comunicativa* (pp. 105-127). Madrid: Edelsa.
- Barros García, P. (2005). Lengua y sociedad: la cortesía como fenómeno sociopragmático en la interacción conversacional. En J. A. Moya Corral (Eds.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp. 67-80). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Bravo, D. (2004). Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español. En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 5-11). Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67-93). Barcelona: Ariel.
- Brown, G. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En L. Sercu (Ed.), *Intercultural Competence*, vol. I (pp. 53-70). Aalborg: Centre for Languages and Intercultural Studies, Aalborg University.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J.C Richards y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, London: Longman.
- Canale, M., Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, 17, 54-62.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
- Escandell Vidal, M. (1995). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Taurus.
- Escandell Vidal, M. (1998). Cortesía y relevancia. En H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile Maldonado (Dir.), *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos* (pp. 7-24). Amsterdam-Atlanta: GA Rodolpi.
- Escandell Vidal, M. (2004). Aportaciones de la pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 179-197). Madrid: SGEL.

- Fernández, C. (1998). *Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Aportaciones de la Pragmática a la Enseñanza del Español/ LE*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Fraser, B. (1980). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, IV(4), 341-350.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco-Libros.
- Furnham, A., Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen.
- Garrido Rodríguez, M. (2005). Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE. En *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática o la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* (pp. 308-317). Oviedo. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0306.pdf
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996). Los contenidos socioculturales. En Giovannini, A. et ali, *Profesor en acción*, vol. 2. Madrid: EDELSA.
- Goffman, E. (1967). *Interactional ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday.
- Grande Alija, F.J. (2005). La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales. En *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática o la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* (pp. 332-342). Oviedo. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0330.pdf
- Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3. New York: Academic Press.
- Grice, H.P. (1978). Further Notes on Logic and Conversation. En P. Cole y J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 9. New York: Academic Press.

- Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 835-851). Madrid, SGEL.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2004). La subcompetencia pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 533- 551). Madrid, SGEL.
- Gutiérrez Quintana, E. (2005). Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales en nuestras programaciones: criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática o la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, (pp. 363-371). Oviedo. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0361.pdf
- Hall, E.T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- Hall, E.T. (1986). *La dimensión oculta*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hall, E.T. (1989a). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hall, E.T. (1989b). *Understanding cultural differences*. Maine: Intercultural Press.
- Haverkate, H. (1993). Acerca de los actos de habla expresivos y comisivos en español. En H. Haverkate, K. Hengeveld y G. Mulder (Dirs.), *Aproximaciones pragmatolingüísticas al español* (pp. 149-180). Amsterdam-Atlanta, GA: Rodopi.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.
- Haverkate, H. (2002). *The Syntax, Semantics and Pragmatics of Spanish Mood*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hernández Flores, N. (2004): La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 95-108). Barcelona: Ariel.

- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences*. London: Sage.
- Hymes, D.H. (1971). *On communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D.H. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J.J. Gumperz y D.H. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Inkeles, A., Levinson, D.J. (1969). National character: The study of modal personality and sociocultural systems. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*, vol.4. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Instituto Cervantes (1997-). *Diccionario de términos clave de E/LE*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en Internet en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: linguistics and poetics. En T.A. Sebeok (Comp.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, Mass. M.I.T Press.
- Jensen, A. A. (1995). Defining Intercultural Competence. A Discussion of its Essential Components and Prerequisites. En L. Sercu (Ed.), *Intercultural Competence*, vol. I, (pp: 41-52). Aalborg: Centre for Languages and Intercultural Studies, Aalborg University.
- Jensen, A. A. (1995). Defining Intercultural Competence for the Adult Learner. En A. Aarup Jensen y otros (Eds.), *Intercultural Competence*, vol. II (pp. 29-42).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 39-53). Barcelona: Ariel.

- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness; or, minding your P's and Q's. *Papers from the Regional Meeting*, Chicago Linguistics Society, IX, 292-305.
- Larsen-Freeman D., Long, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lévi-Strauss, Cl. (1958). *Anthropologie structurale*. París: Plon.
- Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 811-834). Madrid: SGEL.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Casa Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Butjes y M. Byram (Eds.), *Developing Languages and Cultures* (pp. 136-158).
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9 (abril, Dossier *Cultura*), 15-21.
- Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela*, 45, 27-46.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 511-532). Madrid: SGEL.
- Montolío, E. (1993). Si me permiten... Gramática y pragmática: sobre algunas estructuras condicionales regulativas en español. En H. Haverkate, K. Hengeveld y G. Mulder (Dir.), *Aproximaciones pragmalingüísticas al español* (pp. 119-147). Amsterdam-Atlanta, GA: Rodopi.

- Moreno Fernández, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Mulder, G. (1993). ¿Por qué no coges el teléfono?: acerca de los actos de habla indirectos. En H. Haverkate, K. Hengeveld y G. Mulder (Dir.), *Aproximaciones pragmalingüísticas al español* (pp. 181-207). Amsterdam-Atlanta, GA: Rodopi.
- Murphy, E. (1988). The Cultural Dimension in Foreign Language Teaching: Four models». En L. Sercu (Ed), *Intercultural Competence*, vol. I (pp. 71-116).
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Pons Bordería, S. (2005), *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid, Arco-Libros.
- Pons Bordería, S. (2005). La frontera entre semántica y pragmática. Desde Grice hasta la Teoría de la Relevancia. En J. A. Moya Corral (Eds.). *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp. 55-68). Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Sánchez Martí, M. (2004). *Estudios de pragmatología para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975). Una taxonomía de los actos ilocucionarios. *Teorema*, VI (1), 43-77.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Slagter, P. J. (1979). *Un nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Soler Espiauba, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como L2*. Madrid: Arco-Libros.

Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC), *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11(6), 174-192. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero11/numero11/pdfs/8.Solis.pdf>

Sperber, D., Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.

Trim, J. L. M., Richterich, R., van Ek, J. A. y Wilkins, D. A. (1973). *Systems Development in Adult Language Learning: A Unit-Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Óxford: Pergamon Press.

Van Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.

MANUALES ANALIZADOS

Castro, F., Marín, F., Morales, R. y Rosa, S. (2003). *Nuevo Ven. Libro del alumno 1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Bartkowiak, E. (2008). *Español. Repetytorium tematyczno-leksykalne dla młodzieży szkolnej, studentów i nie tylko...* Poznań: Wagros.

Mendel López I. y Mionskowska, Ż. (2012). *Español 2. Repetytorium tematyczno-leksykalne dla młodzieży szkolnej, studentów i nie tylko...* Poznań: Wagros.

Nieto- Kuczyńska, D. y Nieto-Rasiński D. (2012). *Arcoíris. Podręcznik do nauki języka hiszpańskiego*. Wrocław: Przystanek Edu.

Wawrykowicz, A (2003). *Español de pe a pa 2. Język hiszpański dla średnio-zaawansowanych*. Wrocław: Editorial Europa.

Wawrykowicz, A. (2006). *Español de pe a pa 1. Język hiszpański dla początkujących*. Wrocław: Editorial Europa.

Wawrykowicz, A.(2009). *Español. Comunícate sin problemas*. Poznań: Wagros.