



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR
SPRÅK OCH LITTERATURER

LA PRAGMÁTICA APLICADA A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESPAÑOL

Estudio sobre la cortesía en cuatro manuales de español como lengua extranjera.

Jacob Pettersson

Uppsats/Examensarbete: Masteruppsats, 30HP
Kurs: SP2502, Spanska, Vetenskaplig uppsats
Nivå: Avancerad nivå
Termin: Ht 2015
Handledare: Ingmar Söhrman
Examinator: Andrea Castro
Rapport nummer:

Índice

1. Introducción.....	4
2. Objetivo del trabajo y preguntas de investigación.....	6
3. Método y material.....	8
4. Justificación del trabajo y estado de la cuestión.....	10
4.1. La pragmática en un contexto general.....	10
4.2. La pragmática en la enseñanza	11
4.3 Hipótesis.....	13
4.4 Delimitaciones.....	13
5. Marco Teórico.....	14
5.1 La competencia comunicativa.....	14
5.2 La competencia sociolingüística.....	16
5.3 La competencia estratégica.....	17
5.4 La pragmática.....	17
5.4.1 El tema de la cortesía.....	21
5.4.2 Los actos de habla	22
5.4.3 La imagen positiva y la imagen negativa.....	25
6. Corpus.....	27
6.1 Caminando 3.....	27
6.2 Alegría Paso 3.....	27
6.3 La Plaza 3.....	28
6.4 Aula 2.....	28
7. Resultados.....	29
7.1 Caminando 3.....	30

7.2 Alegría Paso 3	31
7.3 La Plaza 3.....	34
7.4 Aula 2.....	36
8. Análisis y discusión.....	38
8.1 La competencia de los manuales de desarrollar la competencia pragmática.....	41
9. Conclusiones.....	45
10. Bibliografía.....	47

1. Introducción

Según nuestras experiencias, darse a entender en una lengua extranjera no es algo que se hace con facilidad. Muy a menudo, expresarse en una lengua extranjera cuesta bastante en términos de corrección lingüística, pensando en (entre otras cosas) el léxico, y a la sintaxis (Reyes 1990: 23). Formular una frase lingüísticamente correcta significa a veces tanto esfuerzo que ni el hablante, ni el oyente toman mucho en consideración el grado de formalidad, de cortesía o de mensaje implícito que tiene ella.

No obstante, quisiéramos afirmar, tratar de aplicar a las partes puramente lingüísticas, otras partes que incluyen también en una lengua (significado, comprensión, uso de la lengua) o sea, la pragmática (cf. 5.4) es una parte importante y nuestra meta es mostrar qué papel tiene la pragmática en la didáctica de las lenguas. Por ello, nuestro objetivo en este trabajo es estudiar qué papel juega la pragmática en un plan didáctico y educativo, concentrándonos

mayoritariamente en la didáctica en manuales didácticos utilizados en el bachillerato sueco, aunque haremos una breve comparación con un manual didáctico del español como lengua extranjera (ELE), producido en España para ver qué importancia tiene la pragmática en él.

Conforme a nuestras experiencias, los alumnos suecos tienen grandes dificultades en saber cuándo y cómo (en qué situaciones) utilizar el pronombre *usted* como marcador de cortesía en el español debido a la escasa existencia de dicho pronombre en sueco, cuya utilización casi ha desaparecido de nuestra lengua. Como resultado, no son conscientes de las consecuencias que conlleva la falta de conocimiento sobre una cosa que es tan importante para que uno pueda utilizar la lengua meta también en un sentido pragmático, no puramente lingüístico.

Proponemos también que adquiere conocimientos sobre la pragmática en general y la cortesía en particular daría la posibilidad a los alumnos de conocer mejor aspectos culturales importantes en la lengua meta.

Bravo y Briz (2004: 266) señalan que la multitud de refranes que existen en castellano acerca de la cortesía - tanto verbal como no verbal - sugiere el importante papel que desempeña este concepto en la interacción de las comunidades hispanas. He aquí un breve botón de muestra:

Buen porte y los modales abren puertas principales (variante: *Cortesía y bien hablar cien puertas nos abrirán*); *Más moscas se cogen con miel que con hiel*; *Más puede el sombrero que el dinero*; *Cortesía de sombrero hace amistades y cuesta dinero*; *Las buenas palabras nada cuestan*; *Cortesía de boca, mucho vale y poco cuesta*.

En los últimos veinte años, los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas han mostrado la importancia de contribuir al aprendizaje escolar las competencias comunicativas y, por eso, nos parece interesante investigar sobre todo el tema de cómo se puede aplicar a las destrezas comunicativas, la pragmática (en su gran mayoría el tema de la cortesía). También conviene mencionar, de manera breve, la competencia sociolingüística (cf. 5.2) que forma parte de las competencias comunicativas, para ver de qué manera se refleja esta competencia en los manuales.

No obstante, conviene presentar un trasfondo con respecto a la necesidad de saber una lengua y su vinculación con el sistema escolar sueco. No cabe duda que dominar un idioma abre puertas a nuevos mundos sea para trabajar, viajar o hacer nuevos amigos. La comunicación es indispensable y en un mundo globalizado, es muy necesario saber varios idiomas. El conocimiento de idiomas puede fomentar el respeto intercultural, algo que resalta la Comisión Europea (2015) al desarrollar una de las metas del área de la educación: "el aprendizaje precoz de idiomas puede influir la actitud hacia otras lenguas y culturas". La Unión Europea muestra continuamente la importancia de que los ciudadanos tengan una competencia comunicativa (en un sentido puramente lingüístico), no sólo en su lengua materna sino también en una segunda y tercera lengua.

El español como lengua extranjera (ELE) se ha convertido en la lengua más estudiada aparte del inglés, por los estudiantes del bachillerato sueco. No obstante, un informe publicado por la Agencia de Educación sueca (Skolverket) en 2011, llamado *Internationella Språkstudien*, mostró que los resultados en general por parte de alumnos suecos son bajos en cuanto al español. Según el informe, fueron examinadas las destrezas de escribir, escuchar y leer pero las destrezas de hablar y de conversar no formaron parte del estudio.

Por esa razón, se realizó en 2013 un estudio profundizado con seis de las escuelas que obtuvieron los resultados más altos en *Internationella Språkstudien* dos años antes, con el objetivo de investigar en qué maneras trabajaban esas escuelas con las cuatro destrezas principales dentro de la educación de lenguas (escribir, leer, escuchar e incluso hablar), para poder destacar las principales características de éxito (Skolverket 2013: 8).

Es evidente el hecho de que una enseñanza variada y un ambiente que anime la producción oral, favorezcan el aprendizaje en general entre los alumnos. Proponemos que una enseñanza variada podría animar la producción oral y además podría aumentar la capacidad de los

alumnos de desarrollar una competencia pragmática y no solamente desarrollar una competencia puramente lingüística.

2. Objetivo del trabajo y preguntas de investigación

En este trabajo, nuestro objetivo es estudiar el papel que tiene la pragmática en la enseñanza de ELE y qué papel juega esta en un plan educativo, concentrándonos mayoritariamente en la didáctica utilizada en el bachillerato sueco. Para concretizar el estudio, investigamos cómo se refleja la pragmática en tres manuales de español como LE, utilizados en la enseñanza del primer año en el bachillerato sueco (el paso 3).

Por añadidura y como ya mencionamos en la introducción, estudiamos un manual didáctico producido en España (ELE), para saber de qué manera es tratada la pragmática en este manual. Nuestro objetivo en analizar un manual didáctico elaborado en España, es comparar el papel que tiene la pragmática en este manual comparado al papel que tiene la didáctica en los manuales suecos. En cuanto a la pragmática en los manuales, pondremos un énfasis en el tema de la cortesía (cf. 5.4.1) enfocándonos en la competencia comunicativa (cf. 5.1).

Al hacer lecturas e investigaciones previas en cuanto a las preguntas para investigar, nos parecieron más relevantes las competencias pragmáticas siguientes: la cortesía (que forma parte de la competencia sociolingüística), y la competencia estratégica (cf. 5.3). Estas fueron las competencias que se han mostrado útiles de una u otra forma a elevar la conciencia pragmática y al mismo tiempo desarrollar la competencia comunicativa (cf. p. ej. Tornberg 2000, Malmberg 2002, Silva-Corvalán 2001, Moreno Fernández 1998). Al hacer lecturas previas de los manuales, obtuvimos una idea preliminar de los aspectos más prominentes en ellos. Un aspecto es por ejemplo el tema anteriormente mencionado, la cortesía.

Acorde con lo que escribe Reyes (1990: 55-57) sobre la necesidad de un entendimiento entre pragmática y sociolingüística, quisiéramos afirmar que la competencia pragmática y la competencia sociolingüística, son cruciales para aumentar la conciencia pragmática en general y para aumentar la conciencia en cuanto a la cortesía, en la enseñanza de lenguas.

Para poder tener una visión más clara de la pragmática y el papel que juega la pragmática en la enseñanza, daremos una especificación más adelante en el trabajo (cf. 4.2).

Además nos parece conveniente definir qué quiere decir las competencias comunicativa y (cf. 5.1) y sociolingüística (cf. 5.2), puesto que, como hemos mencionado anteriormente, estas

competencias tienen relevancia en nuestra intención de analizar la pragmática tratada en los manuales didácticos.

Para aportar otra dimensión al estudio, estudiamos un manual didáctico producido en España para tener una visión general sobre las diferencias entre un manual de ELE entre los dos países. El manual elegido es editado por una de las editoriales más grandes del mercado español y parecido a los manuales suecos, es un manual integrado. También hemos visto la necesidad de delimitar los aspectos pragmáticos de este estudio.

Moreno Fernández (1998:149) escribe sobre los actos de habla (ligados con el tema de la cortesía) que en nuestra opinión son más sensibles al mal uso, es decir, pueden causar 'malentendidos' si no se realizan bien según el contexto comunicativo. Por ejemplo, nos parece relevante analizar de qué medida (y de qué forma) será tratada la cortesía en los manuales para favorecer la conciencia pragmática (y cultural) en situaciones comunicativas.

Tornberg (2000: 40) escribe sobre la competencia estratégica (que forma parte de la competencia comunicativa) y según nuestro entender, debería ser útil en situaciones cuando los conocimientos lexicales no son suficientes para poder manejar una situación lingüística y por lo tanto, aparece la necesidad de utilizar reformulaciones para lograr transmitir el mensaje deseado.

Hay dos preguntas de investigación, que forman parte del estudio de los manuales didácticos y que pretendemos responder a lo largo del trabajo:

¿Cómo se refleja la pragmática enfocando en el tema de la cortesía en tres manuales de ELE en el bachillerato sueco y en un manual de ELE producido en España?

¿Hasta qué punto se podría decir que los manuales didácticos de ELE tienen el potencial de desarrollar la competencia pragmática?

3. Método y material

Para realizar el trabajo, presentamos unas definiciones sobre la pragmática y también sobre la sociolingüística. Los libros de Reyes (1990) y de Silva-Corvalán (2001) son muy citados por parte de otros autores, entre otros unos autores de los libros mencionados y cuyos libros también forman parte del material utilizado en cuanto a los puntos de interés de este trabajo. Puesto que nuestro interés principal dentro de la pragmática es ver cómo es tratado el tema de la cortesía, nos parece relevante estudiar los libros de Haverkate (1994), Bravo y Briz (2004) Moreno Fernández (1998). Además forma parte del trabajo, el tema de cómo se pueden aplicar a la pragmática las destrezas comunicativas (cf. 5.1). Por ello, los libros de Tornberg (2000) y Malmberg (2002) sirven de gran ayuda.

En el marco teórico (cf. 5), damos unas explicaciones a los términos claves (la competencia comunicativa, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica, la pragmática, la cortesía) y los conceptos básicos que son centrales del estudio de este trabajo.

A continuación, en el corpus (cf. 6) investigamos cómo es tratada la pragmática en cuatro manuales didácticos de español como lengua extranjera, para concretar el estudio. Tres de los manuales son manuales adaptados para el bachillerato sueco del primer año (el llamado *steg 3* o *paso 3*, en español) y uno de los manuales es un manual de ELE producido en España para ver si hay una diferencia entre los manuales de los dos países acerca del tema de la pragmática. Investigamos qué aspectos de la cortesía que son tratados en los manuales, en analizar sobre todo los ejercicios que siguen a cada capítulo en los manuales. Los manuales elegidos son: *Caminando 3* (2009) , *Alegría paso 3* (2007) , *La Plaza 3* (2013) y *Aula 2* (2007).

Hemos elegido manuales principalmente del mercado sueco debido a que queríamos investigar cómo es tratada la competencia pragmática (el tema de la cortesía en particular), en los manuales de este país. En canto a los criterios de selección de los manuales, eran que los manuales reflejan bien el estado actual en los cursos de bachillerato, donde dos de los manuales que se utilizan no son nuevos (de 2007 y 2009 respectivamente). Por otra parte, el tercer manual del estudio es de 2012 y es un manual específicamente adaptado para el nuevo currículo de la Agencia Nacional de Educación (Skolverket), llamado *Gyll*. Además, los

manuales tienen en común que son manuales integrados, para tener una conformidad entre ellos al compararlos. Seguidamente, pensando a que los manuales son editados por las editoriales más grandes de Suecia, hay una posibilidad de que sean en general populares y utilizados de forma amplia. Por añadidura, son editoriales con una larga tradición de publicar materiales didácticos por lo cual suponemos que se podría asegurar cierta calidad en los mismos.

Aparte de las publicaciones relativamente recientes de los manuales, también era de importancia que los manuales fueran integrados, o sea, manuales donde fuesen cubiertas todas las destrezas de la lengua puesto que los manuales integrados son los que mejor corresponden a la meta de poder cubrir el contenido completo de los cursos de bachillerato.

El hecho de que nos concentramos en materiales para el bachillerato al nivel del paso 3, corresponde con la realidad que la gran mayoría de los que estudian (continúan con sus estudios de español después del colegio) español en el bachillerato lo hacen en el paso 3. El paso 3 es un curso obligatorio en los Programas Nacionales preparativos para los estudios al nivel superior (*Högskoleförberedande program*), mientras que los siguientes pasos (los pasos 4 y 5) no lo son. Por este motivo, hay más alumnos que podrían ser afectados al hacer un estudio como éste.

Es importante señalar que, sin embargo, el propósito no es hacer una comparación evaluativa de los manuales sino comparar algunos hallazgos que distinguen a los manuales y otros que los unen debido a que es interesante desde una perspectiva didáctica saber las diferencias y las similitudes que puedan tener los manuales pensados para el mismo curso y el mismo nivel escolar.

Una descripción del contenido y de la disposición de los manuales, se presenta en el apartado 7 (resultados).

4. Justificación del trabajo y estado de la cuestión.

4.1 La pragmática en un contexto general

Escandell Vidal (2006: 27) escribe sobre el hecho de que hay que darse cuenta de la distancia que existe a veces entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir. A continuación, señala que en la comunicación las frases pueden adquirir contenidos significativos que no se encuentran directamente en el significado literal de las palabras que las componen. El contenido de la frase depende de los datos que aporta la situación comunicativa en la cual son pronunciadas las frases. Escandell Vidal quiere que quede claro que las explicaciones que dan la gramática y la pragmática en una frase, deben entenderse siempre como complementarias. La perspectiva pragmática tiene diversas ventajas. Por un lado, complementa y matiza de manera eficaz las declaraciones gramaticales y además contribuye a dar una visión más precisa de la compleja realidad lingüística. Según nuestro parecer, la diferencia entre el significado semántico y la interpretación (el significado pragmático) aporta al lenguaje una dimensión importante.

Escandell Vidal nos muestra la diferencia entre el significado que es la información codificada en la expresión lingüística. Se trata, por tanto, de un significado determinado por las reglas internas del propio sistema lingüístico. La interpretación, en cambio, pone ya en juego los mecanismos pragmáticos. Puede definirse como una función entre significado (o contenido semántico) codificado en la expresión lingüística utilizada, de un lado, y la información pragmática con que cuenta el destinatario (con todos sus conocimientos, creencias, hipótesis sobre su interlocutor, etc.), del otro (Escandell Vidal, 2006: 44-45).

Una de las áreas a investigar en este trabajo es cómo se puede aplicar a las destrezas comunicativas, el aspecto pragmático (en particular el tema de la cortesía, cf. 5.4.1) en la enseñanza de ELE. Moreno Fernández (1998: 142) hace referencia a Graciela Reyes y escribe ella que ha enfocado la necesidad de un entendimiento entre pragmática y sociolingüística. Según esta investigadora, las relaciones entre las dos materias son muy importantes para el futuro de la pragmática porque, aunque esta disciplina no estudia estrictamente la relación entre fenómenos lingüísticos y factores sociales, todos sus temas tocan el lado social del lenguaje: la pragmática tiende a trabajar con materiales procedentes de situaciones reales y

que la sociolingüística debe profundizar la lengua en uso y su relación con factores sociales.

Moreno Fernández hace referencia a Reyes, que afirma:

el campo de trabajo que más naturalmente comparten ambas disciplinas es la conversación, objeto predilecto de estudios sociolingüísticos en los últimos años. Todos los fenómenos que estudia la pragmática (actos de habla, presuposición, implicatura, deixis, etc.) se realizan en la conversación y están regulados por los principios según los cuales empleamos el lenguaje cuando conversamos: la conversación es el tipo más elemental de uso del lenguaje. (Reyes, 1990: 55-57)

4.2. La pragmática en la enseñanza

En el año 1994, fue introducido el español como asignatura en el bachillerato sueco (Skolinspektionen 2010:8) y se hizo popular rápidamente lo cual requería nuevos manuales y profesores titulados del español. El creciente interés por el español significa que la demanda todavía supera la oferta de profesores calificados y titulados. Puesto que la mayoría de los profesores en las escuelas suecas todavía utilizan manuales didácticos (Skolverket 2006:20), aumenta la presión que los manuales sean adecuados, a la vez que son los profesores los que tienen que elegir los manuales y decidir si son adecuados o no. Además es probable que no puedan elegir libremente los manuales por voluntad propia debido a razones económicas (Fjelkner, 2015:11).

En el año 2011 se realizaron varias reformas en el sistema escolar sueco, entre otras cosas, se reformó el currículo nacional de enseñanza, tanto para las escuelas primaria y secundaria (*Lgr11*) como para el bachillerato (*Gy11*). En lo que se refiere al plan de estudio de lenguas, la visión de la enseñanza se parece más al Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL) que los currículos antiguos (Skolverket 2011:6). Durante los últimos años se pone aún más de relieve la importancia de tener una competencia comunicativa por parte de los alumnos (Skolverket 2011). Dentro de la competencia comunicativa encontramos *la pragmática*, acorde con las definiciones dadas en la parte sobre la pragmática de este trabajo (c.f. 5.4).

A pesar de la actual situación y las nuevas tendencias en el sistema escolar, existen pocos estudios nacionales sobre el papel que juega la pragmática en la enseñanza de ELE, aunque la inspección escolar sueca afirma que desempeña un rol pequeño (Skolinspektionen 2010:12) y los aspectos pragmáticos en manuales didácticos suecos de ELE son escasamente tratados (p.ej. De Matos Lundström, A. 2013). En cuanto a la sociolingüística y la pragmática en la

enseñanza Silva Corvalán (2001) y Escandell Vidal (2006), tratan mayoritariamente el tema de la adquisición y el desarrollo de segundas lenguas y lenguas extranjeras focalizando en el papel importante que tiene la pragmática, e investigamos si esta opinión está reflejada en los manuales suecos y si se difiera del manual español.

También hemos investigado la cuestión de aplicar aspectos didácticos (con enfoque pragmático) en estudiar entre otros los libros de Tornberg (2000) y de Malmberg (2002) igual que el estudio hecho por De Matos Lundström en 2013, e incluso una investigación hecha por parte de investigadores en la escuela de Investigación en la Universidad de Lund en 2014¹, para concretizar aún más el tema de estudio (tener un enfoque didáctico vinculado al bachillerato sueco) .

Los libros de Reyes (1990) y de Haverkate (1994) ponen de relieve la necesidad de darles a los alumnos conciencia pragmática refiriéndose a la cortesía tanto de forma oral como por escrito. El tema de la cortesía forma una parte destacada de nuestro estudio y por ello nos parece conveniente investigar cómo es tratada la cortesía con enfoque a la competencia comunicativa.

Como hemos mencionado anteriormente, el currículo nacional de Suecia se cambió en el 2011, aunque difiera principalmente del antiguo currículo pensando en la estructura y en cuanto a las notas. Ahora se utiliza una escala de siete notas en vez de cuatro y se pone más énfasis a la habilidad comunicativa. Se explicita aún más la relevancia de desarrollar la habilidad de comunicarse y de saber utilizar diferentes estrategias para mejorar la interacción. A pesar de los criterios existentes en el nuevo currículo, es bastante común que cada escuela concrete los criterios de evaluación a su manera. No obstante, existe una gran posibilidad de que, en algunas clases, escuelas o ciudades, los aspectos pragmáticos tengan mayor o menor relevancia en lo que se refiere la competencia comunicativa de los alumnos. Teniendo en cuenta los aspectos pragmáticos de la enseñanza, se ve en los documentos escolares nacionales de Suecia que existe un énfasis en la competencia comunicativa para la enseñanza de ELE. Además, también hemos visto que existe una especificación en cuanto a que el alumno debería aprender utilizar el idioma según el contexto, el propósito y la situación, aunque las metas curriculares no son muy claras (Skolverket 2015).

¹La escuela de investigación de la Universidad de Lund que terminó en 2014 tenía como meta principal investigar cómo se podría mejorar los conocimientos de alumnos en el bachillerato sueco en diferentes áreas didácticas. Una de las investigaciones (tesis de licenciatura) tuvo como meta investigar la enseñanza del español en el aula en Suecia con enfoques y métodos estudiados a través de cinco profesoras (Ponnert, A. *La enseñanza del español en el aula en Suecia enfoques y métodos estudiados a través de cinco profesoras*. 2014).

Otro aspecto, que merece ser mencionado es el aspecto sobre el que escribe Vallenga (2011) en cuanto a la competencia sociocultural de los profesores. Es muy probable asumir que los profesores que son hablantes nativos, poseen un mayor grado de competencia sociocultural en comparación con profesores que no son hablantes nativos. Por ello, para los que no son hablantes nativos, es más necesario tener material adecuado y bien desarrollado para que los alumnos puedan recibir una enseñanza completa (en ese sentido) de la lengua meta, independientemente de quién sea su profesor.

4.3 Hipótesis

Partimos de la hipótesis de que los aspectos pragmáticos que están tratados en los manuales (y en la enseñanza de ELE en general) no son exhaustivos y tampoco muy variados. Afirmamos que hay más potencial para desarrollar la competencia pragmática puesto que las actividades supuestamente son más diseñadas para desarrollar una competencia puramente lingüística cuando se trata de la competencia comunicativa.

Para resumir, no creemos que el contenido en los manuales principalmente esté adaptado para, en primer lugar, fortalecer las habilidades pragmáticas pensando en contenido de los textos, ni en lo que se refiere a los ejercicios de los mismos.

4.4 Delimitaciones

Las delimitaciones de este trabajo se relacionan principalmente con la meta y el tamaño del trabajo, principalmente con el corpus.

Pensando en el tamaño del estudio se ha limitado a un análisis de tres manuales de ELE en el mercado sueco y a un manual del mercado español.

La elección de tres manuales (del mercado sueco) se basa en que son tres manuales que son editados por tres de los editoriales más grandes del mercado sueco, lo cual tiene como suposición de que son utilizados en gran medida en la enseñanza en el bachillerato sueco (cf. 3). La elección de un manual de ELE producido en España, tiene como objetivo comparar con los manuales de ELE producidos en Suecia, para determinar cómo es tratado la pragmática en este manual y si hay diferencias en un plan didáctico en tratar el tema pragmático.

Para concretizar el estudio, nos limitamos a hacer un estudio sobre la cortesía en los cuatro manuales. Conforme con nuestras experiencias, los alumnos suecos no son conscientes de las

consecuencias que significan no tener un conocimiento sobre saber expresarse de un modo cortés en español y que la cortesía en particular da a los alumnos la posibilidad de mejor darse cuenta de este aspecto cultural (cf. 1).

5. Marco teórico

En este apartado describimos los términos claves y los conceptos básicos que son centrales en este estudio y los que se emplean en el análisis.

5.1 La competencia comunicativa

Canale y Swain (1980: 1-47) definen la competencia comunicativa como la relación entre la competencia gramatical (conocimiento de las reglas gramaticales) y la competencia sociolingüística (reglas de uso de la lengua). Dentro de la competencia comunicativa se incluyen también las competencias discursiva y estratégica como lo explica el modelo de Canale y Swain (1980).



Figura: Modelo de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980).

La competencia discursiva se refiere a la capacidad del hablante para producir e interpretar textos orales y escritos y la competencia estratégica, a la habilidad para usar estrategias de comunicación, verbales y no verbales, que permitan superar las dificultades que puedan ocurrir en una situación de comunicación.

Jáuregi y Sanz (2015: en prensa) definen el término competencia comunicativa como el conocimiento y la destreza de reconocer e interpretar adecuadamente significados

contextualizados y de hacer uso correcto, adecuado y coherente de elementos tanto lingüísticos como extralingüísticos en diferentes contextos comunicativos. La competencia comunicativa va más allá de los aspectos gramaticales y de léxico, incluye el comportamiento del hablante de acuerdo al contexto en que se encuentra.

Además, Moreno Fernández (1998: 322) afirma que la competencia comunicativa es un concepto que incluye el conocimiento, por parte de un hablante, no sólo de un código lingüístico, sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación apropiada. Moreno Fernández también hace referencia a Hymes (Hymes 1974: 125; cit. por Moreno Fernández 1998: 204), que propone en cuanto al concepto de "competencia comunicativa", que es un concepto que incluye el conocimiento, por parte de un hablante, no sólo de un código lingüístico, sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación determinada. Desde este punto de vista, el estudio de la lengua y de otras formas de comunicación debería dar cuenta de los aspectos siguientes:

- 1) si algo es formalmente posible y en qué grado;
- 2) si algo es factible en relación con los medios que se dispone, y en qué grado;
- 3) si algo es apropiado en relación con el contexto en que se usa, y en qué grado;
- 4) si algo es un hecho real, producto de una actuación, y en qué grado.

A continuación, Moreno Fernández escribe que el primero de estos cuatro puntos se corresponde con lo que Chomsky llama *competencia* (Chomsky 1970; cit. por Moreno Fernández 1998: 204), en teoría los tres restantes deberían estar vinculados a la actuación. Para la sociolingüística todo ello es parte de la *competencia comunicativa* del hablante-oyente, con lo que sus límites van más allá de los dominios de la *competencia lingüística*. Tornberg escribe sobre los componentes de Joe Sheils (Sheils 1988; cit. por Tornberg 2000: 41) que pueden ser considerados como una manera de concretizar una enseñanza de lenguas enfocada en la comunicación. Sheils destaca seis componentes que juntos forman parte de la competencia comunicativa:

- la competencia lingüística (según Chomsky)
- la competencia sociolingüística (según Hymes)
- la competencia discursiva (aquí se refiere a la capacidad de captar y de crear un contexto en los enunciados separados que forman parte de modelos comunicativos que tienen un sentido)²

² traducción del sueco del autor: "diskurskompetens (som här avser förmågan att uppfatta och skapa sammanhang i de separata yttranden som ingår i meningsfulla, kommunikativa mönster)".

- la competencia estratégica (aquí se refiere a la capacidad de utilizar estrategias para compensar cuando la capacidad lingüística no es suficiente)³
- la competencia sociocultural (significa un conocimiento con el contexto sociocultural con el país a lo cual se refiere)⁴
- la competencia social (significa la disponibilidad y la autoconfianza de colaborar con otros)⁵

Silva-Corvalán apunta que el conocimiento que tienen los hablantes de lo que constituye uso apropiado de la lengua en una situación determinada es lo que Fishman (Fishman 1971; citado por Silva-Corvalán 2001: 7) denomina competencia comunicativa sociolingüística, un concepto idéntico al de competencia comunicativa propuesto por Hymes.

Para resumir, parece relevante según nuestro parecer, destacar lo que escribe Tornberg (2000: 43) que las estrategias comunicativas se relacionan muy a menudo con la comunicación verbal, señalando que las investigaciones relacionadas con la competencia comunicativa se concentran en ella (la comunicación verbal), aunque afirma también que la lengua oral y la lengua escrita tienen el carácter en común de ser interactivas (2000: 121).

5.2 La competencia sociolingüística

Según Lindberg (2005: 230), *la competencia sociolingüística* significa el conocimiento de saber cómo el uso de la lengua podría ser adaptada a situaciones distintas que por ejemplo son dependientes de quiénes son los participantes en una conversación y el nivel de formalización que tiene la conversación⁶.

Silva-Corvalán (2001: 1) define la sociolingüística como el estudio de aquellos fenómenos lingüísticos que tienen relación con factores de tipo social. Estos factores sociales incluyen: los diferentes sistemas de organización política, económica y social y geográfica de una sociedad, la edad, el sexo, el nivel de instrucción, aspectos históricos y étnico-culturales.

³ traducción del sueco del autor: "strategisk kompetens (som här avser förmågan att använda strategier som kompensation när språkförmågan inte räcker till)".

⁴ traducción del sueco del autor: "sociokulturell kompetens (som avser förtrogenhet med målspråkslandets kulturella kontext)".

⁵ traducción del sueco del autor: "social kompetens (som innebär beredskap och självförtroende att samverka med andra)".

⁶ Mi traducción del sueco de la autora: "Sociolingvistisk kompetens innebär kunskapen om hur språkets användning skulle kunna anpassas till olika situationer som exempelvis är beroende utav vilka deltagarna är i en konversation och den grad utav formalitet som konversationen har" (Lindberg, 2005: 230).

5.3 La competencia estratégica

La competencia estratégica por su lado, es la que coordina las partes diferentes en la competencia comunicativa y que se usa para planificar y elegir la manera de expresión más eficaz en una situación determinada.

Moreno Fernández (1998: 322) escribe sobre lo complejo en la noción de "competencia comunicativa" e indica que este concepto incluye el conocimiento, por parte de un hablante, no sólo de un código lingüístico, sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación apropiada.

La competencia estratégica es la que coordina las partes diferentes en la competencia comunicativa y que se usa para planificar y elegir la manera de expresión (comunicación) más eficaz en una situación determinada.

En el plan de estudios sueco de LE se afirma que los alumnos deben ser capaces de utilizar medios diferentes para la interacción y la producción. La enseñanza debe contribuir al progreso de la competencia de saber utilizar estrategias para resolver problemas lingüísticos, con ayuda de reformulaciones y explicaciones. Además debe contribuir la enseñanza al alumno la capacidad de participar en conversaciones de manera activa, tomando iniciativas a mantener una interacción viva⁷.

5.4 La pragmática

Intentar definir la pragmática en una o dos líneas es algo que no se hace tan fácilmente sin perder algún aspecto de ella, que se delimite notablemente el campo, o por el lo contrario, que se incluyen aspectos que no tienen relevancia. No obstante, son muchos los que se esfuerzan en hacerlo (p.ej. Leech, 1983; Levinson, 1983; Mey, 1993). Por lo tanto, quisiéramos mencionar algunos intentos de describir las ideas principales de la pragmática:

Pragmatics is the study of language usage (Levinson, 1983: 5).

Pragmatics can be usefully defined as the study of how utterances have meanings in situations (Leech, 1983: Prólogo).

A truly pragmatic consideration has to deal with the users in their social context (Mey, 1993: 6).

⁷<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>

Nociones básicas que todos los estudios pragmáticos tienen en cuenta son: hablante, contexto, significado (Reyes, 1990: 38).

La pragmática trata la utilización de la lengua en la comunicación y analiza entre otro, de qué manera son utilizadas las funciones lingüísticas en los actos de habla (Tornberg, 2000: 166)⁸.

Estas definiciones pueden considerarse simplificadas con enfoques al usuario, al uso de la lengua o a la relación de lengua y contexto. No obstante, Levinson (1983), juega con la idea de que la definición de la pragmática como "el estudio del uso de lenguaje"⁹ (Levinson, 1983: 5), no sea necesariamente peor que otras definiciones de campos de investigación, como el de *sintáctica* y el de *semántica*. donde la semántica se define como "el estudio del significado"¹⁰ y la *sintáctica* como "el estudio de las propiedades combinatorias y sus constituyentes"¹¹ (Levinson, 1983: 5).

Saber exactamente cuáles son las delimitaciones en particular, no forma parte de la meta principal del estudio.

Varó Alcaraz (2004: 445-446) destaca que el termino pragmática tiene varias acepciones (2004: 9) en lingüística, aborda el estudio de cualquier aspecto discursivo, comunicativo o social del lenguaje, es decir, lo que se llama lenguaje en uso y también lenguaje usado. La pragmática aborda el estudio de las relaciones de interpretación, es decir, las que existen entre los signos y sus usuarios dentro del contexto en que éstos utilizan aquellas (relaciones de interpretación).

Sin embargo, cabe añadir dentro del campo del presente estudio, un campo importante dentro de la pragmática, que es *la comprensión*.

Escandell Vidal (2006) argumenta que la pragmática es una disciplina lingüística que:

...toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia en estudio puramente gramatical: nociones como las de *emisor*, *destinatario*, *intención comunicativa*, *contexto verbal*, *situación o conocimiento del mundo*... (Escandell Vidal, 2006: 16).

La autora señala que la lengua no es sólo descodificar palabras o emparejar "representaciones fonológicas y representaciones semánticas" (Escandell Vidal, 2006: 233), sino que la

⁸ Traducción del sueco del autor: Pragmatiken behandlar språkets användning i kommunikation och analyserar bl.a. hur språkliga funktioner använd i talhandlingar (*speech acts*).

⁹ Traducción del inglés del autor: "The study of language usage" (Levinson, 5).

¹⁰ Traducción del inglés del autor: "The study of language meaning" (Levinson, 5).

¹¹ Traducción del inglés del autor: "The study of combinatorial properties of words and their parts" (Levinson, 5).

pragmática además es una disciplina que tiene por motivo intentar explicar rasgos de la comunicación, como por ejemplo la *interpretación* y la *inferencia*.

Según Lindberg (2005: 230), la competencia pragmática significa el conocimiento sobre el uso de la lengua, es decir, cómo se usa y cómo está adaptada la lengua para diferentes formas de propósitos y funciones sociales en distintas situaciones de comunicación.

Reyes (1990: 17) define la pragmática como la disciplina lingüística que estudia cómo los seres hablantes interpretamos enunciados en un contexto. La pragmática estudia el lenguaje en función de la comunicación, lo que equivale a decir que se ocupa de la relación entre el lenguaje y el hablante, o por lo menos algunos aspectos de esta relación. A continuación, Reyes escribe que la pragmática estudia, en principio, formas de producir significado que no entran por derecho propio de la semántica: el sistema estudiado por la pragmática no es totalmente lingüístico, es decir, no está siempre inserto en las estructuras de la lengua. Para ejemplificar, pone como ejemplo una situación de implicatura:

Marido y mujer están en una fiesta; en cierto momento, ella le dice a él: *¿Tú sabes qué hora es?* El marido interpreta automáticamente que quiere irse, y le contesta algo como *Nos vamos cuando quieras*, en lugar de decirle la hora. Nada propiamente lingüístico (semántico) de la pregunta *¿Tú sabes qué hora es?* señala el significado que automáticamente entendió el marido; tanto es así, que a la mujer le queda la posibilidad de anular ese significado implicado sin contradecirse: *No, no quiero irme, sólo te pregunto la hora* (Reyes, 1990: 28-29).

A continuación, Reyes afirma que las implicaturas son independientes de las estructuras lingüísticas, no se encuentran en el diccionario, dependen del contexto. Son provocadas por las palabras, pero no están en las palabras mismas. Es tan importante, sin embargo, el papel de la implicatura en la comunicación lingüística, que su estudio resulta indispensable para comprender cómo es el lenguaje, y de ahí que sea un aspecto central de la pragmática. Este tema no se superpone a los de la semántica (Reyes, 1990: 29). Además pone énfasis en que hay lingüistas para los cuales, los aspectos pragmáticos son aquellos que explican actitudes comunicativas, la relación, en la medida que sea sistematizar, entre el significado de la forma el usuario y pone de relieve que para ellos, "pragmática" significa tanto una disciplina como un aspecto del fenómeno que se estudia; es la misma ambigüedad que encontramos cuando oímos hablar de "la sintaxis del verbo" o "la semántica del verbo". Una tendencia difundida entre los estudios de pragmática consiste en considerar que la pragmática y la gramática son complementarias.

Relacionado con lo que escribe Reyes sobre el vínculo entre la pragmática y la gramática, afirmamos que – para dar aún más énfasis al tema semántico y pragmático, la elección entre el indicativo y el subjuntivo a veces significa una diferencia en el sentido de lo que uno dice. Silva-Corvalán (2001: 140) escribe sobre los estudios del significado del modo en español y afirma que suelen coincidir en atribuir al indicativo el significado de aserción y al subjuntivo, un significado de no aserción, de anticipación o de suposición. Además se ha señalado que en ciertos contextos sintácticos, los hablantes pueden seleccionar cualquiera de estos significados según su perspectiva pragmática con respecto a una situación. Así, los ejemplos más abajo no son pragmáticamente sinónimos porque los ejemplos (1a y 2a) son asertivos y los ejemplos (1b y 2b), no asertivos. En contextos comunicativos, se puede interpretar la no aserción como portadora de distintos mensajes (por ejemplo: duda, anticipación, irrealidad o menor probabilidad).

1a. No creo que tiene (I) fiebre.

1b. No creo que tenga (S) fiebre.

2a. Te aseguro que lee (I) bien.

2b. Te aseguro que lea (S) bien.

En cuanto a la complejidad de la pragmática, Escandell Vidal (2006: 17) acentúa la importancia de darse cuenta de que generalmente solemos dar por sentado que las lenguas naturales funcionan como códigos, es decir, como sistemas que emparejan signos y mensajes de una manera constante: la lengua establece una relación diádica¹², convencional y arbitraria entre representaciones fonológicas (significantes) y representaciones semánticas (significados).

También habitualmente partimos de la base de que, cuando nos comunicamos por medio del lenguaje, lo que hacemos es simplemente codificar información, esto es, elegimos las representaciones fonológicas que corresponden al contenido semántico que deseamos transmitir.

Estas dos ideas - las de que las lenguas son códigos, y la de que comunicarse consiste en codificar y decodificar información -, que gozan de extraordinaria popularidad y difusión, pueden resultar útiles en algunos momentos y para algunos propósitos concretos, pero dibujan sólo un esquema muy simplificado de la comunicación. La realidad se encarga pronto de

¹² Véase Varó Alcarás, 2004: 178, para una definición.

demostrar que las cosas no son tan sencillas. Escandell Vidal (2006: 17) nos muestra el siguiente texto, refiriéndose a las palabras de Voltaire:

Cuando un diplomático dice *sí*, quiere decir 'quizá';
cuando dice *quizá*, quiere decir 'no';
y cuando dice *no*, no es un diplomático.
Cuando una dama dice *no*, quiere decir 'quizá';
cuando dice *quizá*, quiere decir 'sí';
y cuando dice *sí*, no es una dama.

El texto representa un ataque frontal a la consideración de la lengua como código, ya que afirma que las palabras pueden tener un valor diferente al que les asigna el sistema.

En resumen, ponemos de relieve otros pensamientos de Escandell Vidal (2006: 44), sobre *significado e interpretación* (relacionado con lo recién escrito más arriba), y escribe que el *significado* (o contenido semántico) es la información codificada en la expresión lingüística. La *interpretación*, en cambio, pone ya en juego los mecanismos pragmáticos. Puede definirse como una función entre el significado (o contenido semántico) codificado en la expresión lingüística utilizada, de un lado, y la información pragmática con que cuenta el destinatario (con todos sus conocimientos, creencias, hipótesis sobre su interlocutor, etc.), del otro.

Nos parece relevante mostrar el vínculo que hay entre la pragmática y la sociolingüística en cuanto a lo que escribe Reyes (1990: 35) en cuanto a estudiar las formas de tratamiento en español (estas formas también son tratadas en *Aula 2*, véase la página 41 ejercicio 9 de este trabajo). Reyes afirma que es un tema de pragmática casi por excelencia, ya que las formas de tratamiento están codificadas en la gramática pero dependen del uso y sólo pueden describirse teniendo en cuenta el uso. Sin embargo, este es también tema de la sociolingüística, que puede preguntarse, por ejemplo, cuál es la relación entre fenómenos lingüísticos y factores de tipo social (económicos, políticos, sexuales, etc.).

5.4.1 El tema de la cortesía

Según Bravo y Bris, la cortesía es un principio de regulación social de las interacciones. Como actividad social, es un mecanismo mediante el cual, teóricamente se busca el equilibrio de la imagen de hablante y oyente (Leech 1983 y Hernández Flores 2002: 37; citados por

Bravo y Briz 2004: la introducción)¹³. Haverkate (1994: 13) centra la atención en la definición del concepto con ayuda de dos definiciones de diccionario:

Cortesía: Demonstration o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene una persona a otra. (*Real Academia Española*, 1965: 785)

Cortesía: Conjunto de reglas mantenidas en el trato social, con las que las personas se muestran entre sí consideración y respeto. (*M. Moliner*, 1966: 785)

Silva-Corvalán (2001: 197) escribe sobre el tema de la cortesía y afirma que el análisis de conversación ha hecho notar que la cortesía tiene un papel importantísimo en la interacción comunicativa. Grice (1975: 41-58) se refirió a las implicaturas conversacionales que llevan a inferir que un enunciado es más o menos cortés. Desde entonces, se han multiplicado los estudios de la cortesía, se han propuesto máximas e incluso un principio de la cortesía (Leech 1983) que prevalece sobre el principio de cooperación. Silva-Corvalán hace referencia a Haverkate (1994) para un estudio detallado de la cortesía verbal y aplicaciones al español.

5.4.2 Los actos de habla

Moreno Fernández (1998: 143), Reyes (1990: 23), Tornberg (2000: 39), Bravo y Briz (2004: 266) y Haverkate (1994: 153), escriben sobre el tema de la cortesía y sobre los *actos de habla* que son, en general, las funciones de los enunciados lingüísticos y sus caracteres en la interacción comunicativa.

Según Moreno Fernández, el criterio para determinar el grado de cortesía consiste simplemente en observar el uso de los ya mencionados *actos de habla* en correlación con los pronombres *tú* y *usted*: el grado de cortesía que pueda tener un acto de habla está relacionado con el tipo de tratamiento que recibe el interlocutor, dependiendo de cuál de los dos pronombres que está utilizado en una situación de conversación.

Fórmulas menos corteses serían aquellas que aparecen con frecuencia cuando el interlocutor es tratado de *tú*. Uno debería darse cuenta de que al buscar las causas del uso de un tratamiento uno u otro, hay que hacer referencia a factores psicosociológicos como el poder o

¹³Los autores hacen referencia a las fuentes siguientes (en su libro): Leech, G. Principles of pragmatics. 1983. Londres: Longman. Hernández Flores, N. La cortesía en la conversación española de familiares y amigos; la búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario. Aalborg: Institut for Sprog Internationale Kulturstudier, Aalborg Universitet, 37.

la solidaridad. Las variables con mayor capacidad de influencia sobre el uso de los actos coloquiales analizados son la edad y el nivel sociocultural. No obstante, la figura del interlocutor hacia el cual va destinado el acto de habla juega un papel importante.

Haverkate (1994) explica que en una interacción entre un hablante superior y un hablante inferior en términos de clase socioeconómico, aunque se cree que esta 'regla' se puede aplicar a otras relaciones jerárquicas también, es el hablante superior que se encarga de las preguntas más personales:

...se respeta, por lo general, la convención de que el hablante superior tome la iniciativa de invadir el espacio mental del inferior, haciéndole preguntas sobre su salud, su familia o su profesión. El hablante inferior, a su vez, no suele pasar los límites de su propio mundo de interés, prefiriendo participar en la conversación mediante frases egocéntricas, orientadas hacia sí mismo.

(Haverkate, 1994: 59)

Según un estudio sociolingüístico sobre los actos de habla coloquiales recogidos en Quintanar de la Orden, las fórmulas corteses en una conversación se dirigen con mayor frecuencia en una situación donde el interlocutor es una persona desconocida y con autoridad y con menos frecuencia en los casos donde el interlocutor por ejemplo es un amigo o un familiar joven del hablante. (Moreno Fernández, 1998: 145).

Con referencia a lo anterior, Bravo y Briz (2004: 76) escriben sobre la evolución de lo codificado y de lo interpretado y describe una situación que tiene el siguiente enfoque: si un español tuviera que evaluar el grado de cortesía de los actos o intervenciones aislados siguientes, las respuestas, según lo codificado como atenuación cortés coincidirían según se presenta a continuación. La experiencia se realizó con los asistentes de distintos puntos de la geografía española, incluso profesores extranjeros de español, al curso postgrado de español para extranjeros celebrado en Valencia en julio de 2003. Esta fue la ordenación de mayor (1) a menor grado de cortesía (5) resultante:

1. ¿Podrías, por favor, pasarme el pan?
2. Por favor, ¿puedes pasarme el pan?
3. Por favor, pásame el pan.
4. Pásame el pan.
5. ¡Tú, el pan!

Las formas señaladas como más corteses son 1, 2 y 3. La menos cortés, incluso señalada como descortés, es 5. En cuanto a 4 se señala a su vez que no es necesariamente descortés o, incluso, que a veces puede también considerarte cortés. En esta valoración de 4 se apela ya no

sólo a la convencionalización, que lingüísticamente es sin duda menor, sino a la interpretación de lo cortés o descortés de acuerdo con una situación determinada.

En el español de España se ve la diferencia de cortesía en estos enunciados (con las fórmulas más corteses al empezar): *buenos días* (saludo), *tanto gusto en conocerlo* (saludo en presentación), *¿me podía indicar dónde está la iglesia?* (petición de información), disfrutan de un grado de cortesía más alto que fórmulas como *hola* (saludo), *hola, ¿qué tal?* (saludo de presentación), *¿dónde está la iglesia?* (petición de información) (Fernández, 1998: 149).

Por añadidura, Reyes (1990: 23-24) también se refiere a los actos de habla, vinculados a la gramática; por ejemplo, que para cumplir el acto de pedir usamos la mayor parte de las veces no una expresión que exprese directamente pedido (*Dame el libro, o Te pido que me des el libro*), sino preguntas (*¿Me darías el libro?*, *¿Tú tenías un libro sobre pragmática?*), afirmaciones (*Necesito el libro, tengo que leer algo sobre pragmática*), promesas (*Si me das el libro te lo devuelvo mañana*), amenazas (*O me das el libro o no te dirijo más la palabra*), etc. Reyes (1990: 89) afirma que el lenguaje es el mejor medio de transmisión de significados y para expresar los significados, el lenguaje debe codificarlos. La gramática en una lengua es un aparato muy complejo, formado por diferentes niveles (el fónico, el léxico, el sintáctico, el semántico), que se ocupa continuamente en la codificación de significados. La cortesía, por ejemplo, que es un fenómeno comunicativo, no está enteramente codificada por el lenguaje: podemos expresar más matices de cortesía que lo que la "gramática", estrictamente, parece permitirnos.

Bravo y Briz (2004: 267) escribe sobre un acto de habla cortés que, según ellos, ha sido escasamente estudiado, sobre todo en español, se trata del acto lingüístico de "desear(le algo al alguien)" o de "hacer votos (por algo)"¹⁴, cuyos equivalentes en otras lenguas son los verbos realizativos explícitos, por ejemplo; "to wish" en inglés; "Wünschen" en alemán y "souhaiter" en francés. Como todo acto de habla, el deseo debe realizarse cumpliendo con ciertas condiciones de adecuación. La condición preliminar supone que el estado de cosas indicado por el contenido proposicional del deseo sea realizable, pero que no se haya realizado (o al menos no se haya realizado en forma definitiva) en el momento de la enunciación (por ejemplo: *Buen viaje, si no te vuelvo a ver antes de que salgas*). Por último,

¹⁴ Bajo la definición del verbo "desear", encontramos en Moliner (1975): "con un complemento de persona, expresa una cosa que se desea para esa persona: "Le deseo un buen viaje"; en Seco et al. (1999) "Querer (algo) o tender con la mente a su obtención o realización (...)" "Le deseo a usted de todo corazón que Florita salga a su tía"; y en la última edición del DRAE (2001), "hacer votos" es explicado como "expresar un deseo favorable a algo: "Hago votos por su restablecimiento". Ver también en Moliner (1975): "Hago votos por que Dios le conceda larga vida".

es importante señalar que el deseo, como acto de discurso cortés, se realiza en una forma íntima, donde la "respuesta esperada" en español es, por lo común, el agradecimiento, acompañado, si viene al caso, por una devolución simétrica. Por ejemplo, a *!Feliz Navidad!* se espera una respuesta idéntica, mientras que a *¡Feliz cumpleaños!* se contesta con un agradecimiento; asimismo a *¡Feliz fin de semana!* se espera una respuesta como *Igualmente* (precedido muchas veces de *Gracias*), o similar, mientras que a *¡Buena Suerte!* - deseo dirigido a alguien que se prepara a emprender una acción difícil, no se contesta de la misma manera, sino que simplemente se agradece el buen deseo.

5.4.3 La imagen positiva y la imagen negativa

Según nuestro entender, la cortesía es un tema complejo en un contexto global. Los sociolingüistas más preocupados por los aspectos etnográficos de la comunicación, han acumulado numerosas informaciones sobre los mecanismos de cortesía utilizados en diversas lenguas y culturas en el mundo. Fernández le muestra al lector ejemplos de dos culturas lingüísticas (las lenguas javanesa y japonesa) y de qué modo se utiliza la cortesía en situaciones diversas para obtener una cortesía diferenciada y bien adecuada, dependiendo del tipo de interlocutor. Haverkate afirma que, aunque la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, es bien sabido que existe una serie de diferencias interculturales en lo que respecta no sólo a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica. Haverkate examina dos ejemplos:

La cultura tamal del sur de la India contrasta con las culturas occidentales en el sentido de que, para un tamal, es descortés preguntar a una persona a dónde va. Se trata aquí de un tabú que debe explicarse según ciertos conceptos escatológicos acerca del destino del hombre, a los que los tamales no se refieren explícitamente (Brown y Levinson 1987; citados por Haverkate (1994: 12).

La idiosincrasia de los aspectos formales de la cortesía ha sido estudiada frecuentemente en la cultura japonesa. Así, por ejemplo, se hace notar que, según la relación entre los interlocutores, la conjugación del verbo japonés revela distintos grados de cortesía. Además, para el japonés, la cortesía verbal no se manifiesta tanto a través de un conjunto de normas flexibles, adaptable a la situación comunicativa concreta, como a través de un sistema de

reglas determinadas por la jerarquía social, que se aplican más o menos automáticamente (Matsumoto 1989: 207-222; citado por Haverkate, 1994: 13).

El tema de la cortesía también aparece en situaciones diferentes (dependiendo del grado formal que tiene una situación). Además se podría aplicarlo a la competencia lingüística para obtener un efecto más alto de cortesía. Moreno Fernández hace referencia a los sociólogos Penélope Brown y Stephen Levinson que identificaron dos tipos de cortesía: *la cortesía positiva* y *la cortesía negativa*. La cortesía positiva busca establecer una relación positiva entre dos partes al atender a las necesidades del oyente, como exagerar el interés y la simpatía por él o utilizar marcadores de grupo (uso de la misma variedad dialectal, jerga, etc.) (Fernández, 1998: 148).

Bravo y Bris (2004: 117) también describe el tema de la cortesía positiva y la cortesía negativa en mostrar un sutil juego de balance entre los llamados *actos amenizador de imagen* (en adelante FTA, por el inglés *face threatening act*) y el *acto 'agradador' de imagen* (en adelante FFA, por el inglés *face flattering act*), de la siguiente manera:

(1) Cortesía negativa: A comete contra B alguna ofensa (FTA), que inmediatamente intenta reparar por medio de una excusa (FFA). Cuanto mayor es el peso del FTA (peso que sólo se evalúa en relación al cuadro comunicativo dentro del cual se inscribe el acto en cuestión), tanto más debe ser importante el trabajo reparador.

(2) Cortesía positiva: A presta a B algún servicio (FFA), y entonces le toca a B producir, a su turno, un FFA (agradecimiento u otra gentileza), de restablecer el equilibrio ritual entre los interlocutores (es el sistema del "toma y daca" o "servicios prestados recíprocamente").

Cuanto más importante es el FFA, tanto debe serlo igualmente el FFA recíproco.

Haverkate (1994: 22) señala, en cuanto al concepto de imagen, que hay que distinguir cuatro estrategias para realizar un acto de habla que amenaza potencialmente la libertad de acción del interlocutor:

- I) se realiza el acto directamente sin mostrar cortesía;
- II) se realiza el acto mostrando cortesía positiva;
- III) se realiza el acto mostrando una cortesía negativa;
- IV) se realiza el acto indirectamente.

Fijémonos en los ejemplos siguientes de Haverkate, de las cuatro estrategias arriba indicadas, ilustrándolas con ejemplos concretos. Supongamos que el hablante A quiere que el interlocutor B le pague una factura dentro de un mes. Según la estrategia que seleccione, A puede dirigirse a B por lo menos de cuatro maneras:

- 1) *Usted deberá pagar la factura dentro de un mes.*
- 2) *Comprenderá usted que tengo que disponer del dinero dentro de un mes, ¿no?*
- 3) *¿Podrá usted pagarme la factura dentro de un mes?*
- 4) *Para financiar un gran proyecto tengo que cobrar las facturas de mis clientes dentro de un mes.*

6. Corpus

En esta parte del estudio vamos a describir las características de los manuales didácticos elegidos para la investigación. En el apartado de las delimitaciones, (cf. 4.4) también hay una motivación para que eligiéramos los manuales investigados.

6.1 Caminando 3

Caminando 3 (2009) se compone de 6 "unidades" bastante densas de información, cada una dividida en 3 "secciones" nombradas A, B y C. En las diferentes secciones se encuentran principalmente una parte con textos sobre temas distintos, una parte con la gramática que trata cada texto (capítulo) y por último una sección de ejercicios enfocados a los temas (vocabulario y gramática) de los textos en las "unidades". Al inicio del manual hay también una sección de repaso (preparativa) que incluye tareas de vocabulario y de gramática que deben ser consideradas como material de repaso de cursos anteriores. Además, existen secciones separadas con textos adicionales (para la comprensión de lectura y el enfoque cultural) así como letras de música contemporánea en español.

6.2 Alegría Paso 3

Alegría paso 3 (2007) consiste de diez capítulos y un total de 240 páginas. Cada capítulo empieza con un texto principal, acompañado de una lista de vocabulario en la parte baja de la página. Cada capítulo está organizado en diversas secciones seguidos de ejercicios de las cuatro destrezas: leer, hablar, escuchar y escribir. En cada capítulo se ofrece un texto adicional, llamado "leer y entender" para dar a los alumnos la oportunidad de desarrollar la comprensión de leer. Tres de los capítulos en el libro (los capítulos tres, seis y nueve) son

completados por textos informativos donde se informa sobre aspectos culturales así como la música, la realidad y la cultura de los países hispanohablantes.

6.3 La Plaza 3

La Plaza 3 (2012) se compone de siete capítulos (unidades) en un total de 256 páginas. Cada capítulo empieza con una parte llamada "empezamos" que sirve, según nuestro entender, introducir los alumnos al tema dominante del capítulo que viene con vocabulario y gramática que deberían ser conocidos por parte de los alumnos según la descripción al inicio del mismo manual (*La Plaza 3*, 2012: 6).

Seguidamente, cada capítulo se compone de dos textos relacionados al tema del capítulo donde también aparecen una lista de vocabulario. Para poder practicar los temas tratados en los textos, se ofrece una sección de ejercicios prácticos (para mejorar la comprensión de vocabulario, la comprensión auditiva y la comprensión escrita) después de cada capítulo. En cuanto a cumplir la meta de mejorar los conocimientos gramáticos, cada capítulo contiene una sección donde la gramática nueva está explicada junto con ejercicios gramaticales. Al final de cada unidad hay una parte de autoevaluación que puede ser imprimida. Para los que quieren profundizar sus conocimientos sobre la cultura y la civilización de diferentes países de habla hispana, hay un reportaje a cada unidad con respecto a eso.

Además existe una versión digital del manual y en la portada del libro hay un código que puede ser activado con la meta de también poder trabajar con el libro en línea. El manual ha sido producido con la colaboración de la editorial española, llamada *Difusión*, lo cual está escrito en la contraportada del libro.

6.4 Aula 2

Aula 2 (2007) es un manual didáctico producido en España por la editorial *Difusión*. Esta manual se compone de un total de 111 páginas, divididas por diez capítulos ("unidades"). Según los autores, el manual tiene como objetivo dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos que estudian español en España. El manual también adopta la perspectiva orientada a la acción propuesta por el Marco común europeo de referencia (2015) y basa su progresión en los descriptos que aporta el Marco. Según los autores del libro, el nivel que

tiene él, corresponde al nivel "A2" del Marco de Referencia Europeo, lo cual correspondería con el paso 3 del bachillerato sueco.

Además es un manual "integrado" que constituye un libro del alumno, una sección de ejercicios y de gramática, un cd con las audiciones y un anexo (después de cada unidad) con información cultural y la comprensión de las diferentes culturas que se expresan en español. Todas las unidades contienen partes que toman en cuenta los distintos estilos de aprendizaje e incluyen la práctica de las habilidades comunicativas y receptivas. Para concretizar, cada unidad se compone de cuatro "secciones", que son diseñadas de la misma forma, con una parte llamada "comprender" al iniciar el capítulo, donde la meta principal parece ser introducir el alumno al contenido de la unidad, por ejemplo a través de una sección de vocabulario vinculada con el tema tratado, o a través de un ejercicio de comprensión auditiva. Seguidamente, viene la sección "explorar y reflexionar" que se concentra más en la reflexión gramatical, complementada por explicaciones gramaticales. La tercera sección es que el alumno tenga la posibilidad de "practicar y comunicar" la lengua a través de ejercicios para estimular la competencia oral (sobre todo). Las unidades del manual no contienen secciones de textos largos o de listas de vocabularios muy largos. Al final de cada unidad, viene una sección de información cultural, donde se ofrece un texto de leer para poder darse cuenta de rasgos culturales de España y del mundo hispánico.

7. Resultados

Este apartado tiene como meta responder a las dos preguntas de investigación planteadas para este estudio. En cuanto a los resultados de los manuales didácticos, estos serán divididos individualmente (7.1-7.4) por cada manual. Como señalamos antes (cf. 3) el propósito no es hacer una comparación evaluativa de los manuales sino de comparar algunos hallazgos que distinguen a los manuales y otros que los unen.

Más abajo, se encuentra una de las dos preguntas que teníamos por intención responder en este estudio: ¿Cómo se refleja la pragmática en tres manuales de ELE en el bachillerato sueco y en un manual de ELE producido en España?

En esta sección del trabajo se presentan los ejemplos diferentes de cómo se ejercitan los aspectos pragmáticos (con enfoque sobre todo a la cortesía) en cada uno de los cuatro

manuales estudiados. Conviene mencionar que los rasgos pragmáticos que son tratados en cada manual, aparecen en la sección que viene después de los textos a cada capítulo donde los alumnos tienen la posibilidad de practicar las destrezas lingüísticas relacionadas con el tema de cada capítulo.

7.1 Caminando 3

Empezamos con un ejercicio del manual que, a nuestro parecer, está conectado con el tema de la cortesía (cf. 5.4.1). A continuación, se ejemplifica una información pragmática donde se utiliza un lenguaje cortés al mostrar la diferencia en utilizar diferentes tiempos verbales y modos (el condicional y el subjuntivo). El siguiente ejemplo se encuentra en la sección de ejercicios después de uno de los capítulos (las unidades) del libro:

(1) Contar lo que uno *quiere* es algo que se puede hacer de varias maneras dependiendo del grado de cortesía con el cual se quiere expresar su deseo:

quiero... - *yo quiero*.... se percibe por lo general como brusco y descortés

me gustaría... - *me gustaría*.... es más cortés

quisiera... - *quisiera*... es una forma muy cortés de expresar su deseo¹⁵

(Caminando, 2009: 104)

Aunque este ejemplo ilustra el significado 'propio' de las palabras, es importante mostrar que no sólo el pronombre *Usted* decide si lo que se dice es de considerar como cortés o no, sino que la utilización de los tiempos y los modos juegan un papel determinante en cuanto a la percepción de la petición por parte del interlocutor (tema relacionado con los FFA y FTA, cf. 5.4.3). Además, el ejemplo más arriba ilustra la orientación típica de los ejercicios que aparecen en el libro. No obstante, se debería desarrollar aún más los ejercicios adyacentes para darles a los alumnos la oportunidad de practicar las peticiones o expresar deseos con la meta de que los alumnos sepan aplicar estas competencias al utilizar la lengua en un contexto real.

¹⁵Traducción del autor. Texto original en sueco: "Att tala om att ma vill /ha/ något kan göras på flera olika sätt beroende på hur artig man vill framföra sin önskan: **quiero**... - jag vill ha... uppfattas oftast bryskt och oartigt **me gustaría**... jag skulle vilja ha... är artigare **quisiera**... - jag skulle gärna vilja ha... är ett mycket artig sätt att uttrycka sin önskan" (Caminando, 2009: 104).

Refiriéndose a la competencia estratégica (cf. 5.3) mostramos un ejercicio que tiene la intención de organizar un pequeño diálogo en un grupo de tres personas donde la tarea es llevar un regalo a la fiesta de cumpleaños de un amigo. El ejercicio lleva el nombre "El regalo" (*Caminando*, 2009: 75). La explicación del ejercicio dice que hay tres personas invitadas a la fiesta y la obligación es que conlleven un regalo (los invitados han recogido dinero de antemano). Se preguntan qué van a comprar (un jersey, un disco compacto o otra cosa). Los invitados tienen dificultades en ponerse de acuerdo en qué cosa comprar. Por ende, les toca a los alumnos escribir un diálogo para tres personas con la exigencia de que utilicen unas palabras que están escritas en un cuadro y "actuar" el mismo diálogo¹⁶.

(2) En el ejemplo se muestran las palabras que aparecen en el cuadro del libro:

¡Hombre!	¡Genial!	A mí me parece..	Pues, es que...
¡No seas tonto!	Hay que aceptar compromisos	Bueno...	

Este tipo de ejercicios apelan más a la competencia pragmática en general y a la competencia estratégica en un sentido más concreto puesto que el ejercicio contiene un "conflicto" latente que consiste en qué cosa comprar para la fiesta. Moreno Fernández (1998: 322) indica que "la competencia comunicativa" incluye el conocimiento, por parte de un hablante, de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación apropiada.

De esta forma, los alumnos son forzados de utilizar no solamente expresiones 'aisladas' para fortalecer la comprensión lingüística, sino también de saber utilizar (e interpretar) el significado de dadas expresiones para luego ser capaces de utilizarse de ellas en una situación apropiada (Tornberg, 2000: 143-144).

7.2 Alegría Paso 3

Al investigar los aspectos pragmáticos que son de interés en nuestro estudio en *Alegría Paso 3*, se destacan claramente la existencia de ejercicios con la meta de hacer preguntas a personas que requieren un trato distinto. En principio nos dan la sensación de animar a los alumnos de adaptar el uso según el destinatario, pero que al final por la forma de la cual está diseñado el

¹⁶Traducción del autor del sueco: Ni är tre personer som är bjudna på födelsedagskalas till en vän. Ni ska ha med er en present och har samlat pengar. Men vad ska ni köpa? En tröja, en cd-skiva eller något annat? Ni har svårt att komma överens. Skriv en dialog för tre personer. Orden i rutan måste vara med! Spela upp dialogen. (*Caminando*, 2009: 75)

ejercicio, ofrece solamente la práctica de conjugar verbos según las personas gramaticales. Con respecto a esta explicación quisiéramos afirmar que el tema de la cortesía en ciertas maneras se ve perdido dado que al utilizar el pronombre usted, no significa automáticamente que los alumnos entiendan el valor pragmático que tiene el hecho de saber tratar a personas con pronombres diferentes al mostrar cierto grado de cortesía según una situación apropiada (Escandell Vidal, 2006: 44).

A continuación, mostramos un ejemplo del manual que pretende relacionarse más con la cortesía tratando de pedirle información de alguien, aunque conviene decir que la situación en sí (el ejercicio) no nos da información suficiente para poder decir que trata realmente de utilizar la lengua meta de forma adecuada según el contexto de la conversación (a pesar de que uno también tiene que inventar diálogos propios en pretérito indefinido con verbos que terminan en -er e -ir) . Es un ejercicio donde hay que hacer preguntas a diferentes personas (tú, vosotros, usted, ustedes) antes de inventar propios diálogos para practicar la conjugación de los verbos en pretérito indefinido (véase por abajo):

- (3) 1. (comer) -¿Dónde.....ayer?
2. (vivir) -¿Cuánto tiempoen Buenos Aires?
- Allí.....un año y medio. (*Alegría, 2007: 94*)

Ya que este tipo de ejercicio se repite muchas veces¹⁷, interpretamos que los autores valoran su utilidad. A continuación se presentan dos ejemplos más de cómo están formuladas las instrucciones de este tipo de ejercicio:

- (4) Tomad turnos para preguntar y contestar. Utiliza diferentes tratamientos (**tú, vosotros, usted, ustedes**)¹⁸. (*Alegría, 2007: 52*).
- (5) Haz preguntas a diferentes personas (**tú, vosotros, usted, ustedes**). Tomad turnos para preguntar y contestar¹⁹. (*Alegría, 2007: 148*).

¹⁷El ejercicio se repite 9 veces y en cada ejercicio aparecen cuatro formas de pronombres personales a los cuales hay que dirigirse.

¹⁸Traducción del autor. Texto original en sueco: "Turás om att fråga och svara. Använd olika tilltal (**tú, vosotros, usted, ustedes**)" (*Alegría, 2007: 52*)

¹⁹Traducción del autor. Texto original en sueco: "Fråga olika personer (**tú, vosotros, usted, ustedes**). Turás om att fråga och svara." (*Alegría, 2007: 148*)

Sin embargo, en el manual hay otra forma para trabajar el tema de la cortesía, lo que veremos a continuación.

Empezamos con un ejemplo sacado del manual que se llama "Practicar el idioma hablando" que trata de completar diálogos con diferentes tipos de peticiones y rechazar propuestas. Los diálogos son pre-hechos y tienen lugar en "el mercado" y en "la droguería". Conforme a los ejercicios ya descritos (4) y (5), se trata de tratar al vendedor del mercado de *Usted* y al dependiente del mercado de *Tú*. A pesar de la similitud con los ejercicios mencionados anteriormente, entendemos que es un ejercicio que incluye no solamente una comprensión lingüística sino también incorpora el tema de la cortesía, pensando en la cortesía positiva (cf. 5.4.3).

El ejercicio da al alumno la opción de elegir una frase apropiada para pedir medio kilo de manzanas y rechazar una propuesta de cerezas²⁰ puesto que el ejercicio propone que hay cerezas en vez de plátanos que llegarían el día después (*Alegría*, 2007: 59).

Al igual que el ejercicio del tipo que se describe en el ejercicio anteriormente comentado (número 4), consideramos que hay más bien un enfoque en la competencia lingüística en vez de la cortesía, en solamente conjugar los verbos en pretérito indefinido. Los verbos como: querer, pedir, desear, ordenar, etc. son clasificados como verbos desiderativos. Teniendo en cuenta esa información, consideramos que sería interesante ver en qué manera hubieran sido desarrollados los ejercicios mencionados en los ejemplos 4 y 5 con un enfoque pragmático más explícito, por ejemplo en dar un ejemplo de cómo se formula una frase con el condicional, para aumentar el grado de cortesía en la frase.

Otra sección en el libro se dedica a practicar el idioma hablando en la forma siguiente: primero hacer un ejercicio por escrito seguido por un ejercicio de hacer una presentación (juego de rol) por los compañeros del grupo.

La situación se desarrolla en un hotel donde hay que escribir un diálogo entre un cliente y el/la recepcionista (trabajando en parejas), para luego memorizar el mismo y presentarlo al grupo. Además se presentan tres alternativas entre las cuales se puede elegir para su presentación: cancelar una habitación ya reservada de antemano, cambiar una habitación de una cama por una habitación doble o quejarse de (del estándar de) la habitación (*Alegría*, 2007: 42).

²⁰Traducción del sueco del autor: "Be att få ett kilo äpplen", "Säg att du inte tycker om körsbär".

Según nuestro entender, se podría aplicar el ejercicio a la competencia estratégica, lo cual se refiere a la competencia comunicativa, pero además a las demandas de que los alumnos del bachillerato sueco deberían aprender de utilizar el idioma según el contexto, el propósito y la situación (Skolverket 2015, cf. 4.2 - la pragmática en la enseñanza).

7.3 La Plaza 3

Este manual tiene como rasgo común que se concentra más, en nuestra percepción, a la destreza de saber comunicarse en situaciones cotidianas que son adaptadas a la vida diaria de los jóvenes. Por lo tanto, hay una orientación más fuerte a las capacidades de utilizar el idioma según el contexto, el propósito y la situación (Skolverket 2015), lo cual sería aplicable a la competencia estratégica.

Un ejercicio que corresponde con la competencia estratégica junto con el tema de la cortesía, tiene la orientación de trabajar en parejas para hacer unas descripciones para poder dirigirse a ciertos lugares en una ciudad (un cajero, una comisaría de policía y un supermercado). La tarea consiste en preguntar y responder (instruir) el uno al otro dónde están localizados los tres lugares de interés. Los dos hacen el papel de responder por el camino e incluso instruir la dirección a los tres lugares. La descripción al ejercicio tiene la orientación siguiente:

- (6)
1. Vas a sacar dinero en un cajero. Preguntas a un transeúnte dónde está situado el cajero más cercano.
 2. Has perdido tu pasaporte y quiere hacer una denuncia a la policía. Preguntas a un transeúnte dónde está situada la comisaría de policía.
 3. Quieres comprar el pan y la leche. Preguntas a un transeúnte dónde está situado el supermercado más cercano²¹.

(La plaza 3, 2012: 72)

Conforme a lo que escribimos anteriormente en describir los actos de habla (cf. 5.4.2) y lo que también destaca Fernández (149), en cuanto a la diferencia de cortesía en diferentes enunciados en el español. Con esto, interpretamos y sugerimos que sería de relevancia

²¹ Traducción del autor del sueco: 1. Du ska ta ut pengar i en bankomat. Du frågar en förbipasserande var närmaste bankomat ligger. 2. Du har tappat passet och vill göra en anmälan till polisen. Du frågar en förbipasserande var polisstationen ligger. 3. Du vill köpa bröd och mjölk. Du frågar en förbipasserande var närmaste mataffär ligger. (*La plaza 3, 2012: 72*)

mostrar por los alumnos diferentes modos de expresarse en situaciones semejantes. En el libro, las frases mencionadas son las únicas en las cuales se pueden apoyar. Conviene mencionar, que en la sección de 'minigramática' del libro hay un comentario sobre el hecho de dirigirse a diferentes personas según lo siguiente: Las formas de *Usted/Ustedes* son las formas de tratamiento cortés (en singular y en plural) y se utilizan mucho más en el español que en el sueco, sobre todo si uno no conoce la persona a la cual se dirige la palabra. En ciertas zonas de Latinoamérica (Argentina, Uruguay, Paraguay, Colombia y América Central), se emplea de la forma *vos* en vez de *tú*. En Latinoamérica se utiliza la forma *ustedes* en vez de *vosotros/vosotras*²². En comparación con los otros manuales del estudio, este manual es el único donde se menciona y explica el pronombre personal, *vos*.

Acorde con lo que ya mencionamos en la parte del objetivo del trabajo, y de conformidad con lo que escribe Reyes (1990: 55-57), hay una necesidad de un entendimiento entre la pragmática y la sociolingüística. Una unidad del libro trata el tema de 'encuentros y hábitos' y en un texto (diseñado como un 'test') perteneciente a la unidad, los alumnos tienen que imaginarse que son de España. A continuación, la tarea es adivinar qué haría un español en ciertas situaciones que tocan temas como: a qué hora llegar a una fiesta, dar las gracias a los anfitriones después de una cena en casa, la pregunta de dejar propina o no en un restaurante, etc. (*La Plaza 3*, 2012: 141). A la siguiente página hay un texto adicional con comentarios al texto (al test) sobre lo que harían los españoles en las situaciones mencionadas para ver qué cosas les sorprenderían más a los alumnos. En nuestro parecer, esta tarea sirve para ilustrar las diferencias culturales que hay entre Suecia y España y además darles a los alumnos una conciencia sociolingüística y sociocultural. Por añadidura, una última tarea que toca el tema en el manual, tiene la orientación de que los alumnos trabajen en parejas y digan lo que harían ellos en situaciones similares a las situaciones anteriormente descritas. Esta tarea tiene referencia a lo que escribe Tornberg (2000: 143) sobre la necesidad de dejar a los alumnos improvisar y utilizar la lengua según la mejor manera posible.

²² Traducción del autor del sueco: **Usted/Ustedes** är den artiga tilltalsformen **Ni** (singular/plural) och används mycket mer i spanskan än i svenskan, särskilt om man inte känner personen man tilltalar. I en del områden i Latinamerika (Argentina, Uruguay, Paraguay, Colombia och Centralamerika) använder man **vos** istället för **tú**. I Latinamerika använder man **ustedes** istället för **vosotros/vosotras**. (*La plaza 3*, 2012: 203)

7.4 Aula 2

En este manual de ELE producido en España, se acerca el tema de la cortesía trabajando con los pronombres personales y en un ejercicio la meta es adivinar qué tratamiento sería más adecuado en unas situaciones determinadas, en elegir entre los pronombres *tú* o *usted*.

Destacan también que para cada uno, puede haber soluciones distintas lo cual corresponde entre otras cosas con lo que escribimos en la sección de los actos de habla, con referencia a Haverkate (1994: 59) en cuanto a la relación entre un hablante superior y un hablante inferior en términos de clase socioeconómico. Las alternativas de la tarea se compone de la siguiente manera:

(7)

	tú	usted
1. En una tienda. Le preguntas algo a una dependienta. Es una chica joven.		
2. En un restaurante. Le pides algo a una camarera que tiene unos 50 años.		
3. En un taxi. El taxista es un señor de unos 60 años.		
4. En casa de un amigo. Hablas con sus padres.		
5. Al marido de una amiga tuya española.		
6. En una entrevista de trabajo, a un directivo de la empresa.		
7. A la portera del edificio en el que vives. Es una señora mayor.		
8. En un banco. El empleado tiene tu edad y te conoce porque eres un cliente habitual.		
9. En una discoteca. Le pides algo al camarero.		
10. A los profesores de la escuela.		

(Aula 2, 2007: 36)

En la sección de gramática de la misma unidad, explican que la elección entre *tú* y *usted* depende de muchos factores: la edad, la jerarquía, la confianza y que hay que fijarse en que las formas *usted* y *ustedes* siempre son de la tercera persona del singular y del plural respectivamente. En la misma página, de manera muy breve, escriben sobre 'formulas de cortesía' de la siguiente manera:

(8)

- | | |
|--|--|
| a) Y la familia, ¿ qué tal ? | c) ¡ Recuerdos a tu/su familia! |
| b) Y tu/su mujer ¿ Cómo está ? | d) ¡ Saludos a Pedro! |
| | e) ¡ Un abrazo a tu/su madre! |

(Aula 2, 2007: 37)

Tocando aún más el tema de la cortesía, también es conveniente mencionar que además hay una pequeña parte llamada 'fórmulas de tratamiento' seguida por dos ejemplos de cómo se podría formular en una manera más cortés dirigiéndose a una persona:

(9)

(el) señor		nombre
	+	apellido
(la) señora		nombre y apellido

- ¿Es usted **la señora** Jiménez?
- **Señor** Gutiérrez, venga por aquí, por favor.

(Aula 2, 2007: 37)

Otro ejercicio tocando el tema de la competencia sociolingüística, se trata de los saludos y los despedidos. El ejercicio consiste en leer trozos de texto con conversaciones de saludos y de despedidas cortas y después determinar en cuáles se saludan y en cuáles se despidan. Los textos son acompañados de imágenes que muestran situaciones que incluyen los dos contextos descritos (Aula 2, 2007: 35).

Un tema semejante, que además se refiere a la competencia estratégica, es un ejercicio que tiene como propósito hacer un juego de rol, imaginando que eres español. En cuatro situaciones diferentes hay que elegir una posible conversación para luego presentarla para toda la clase. Las situaciones tratan entre otro, los temas siguientes; quién va a pagar qué en la hora de pagar en un bar. Otra situación describe que encuentras a dos amigos en un bar - hace mucho tiempo sin verse - cómo se saluda y cómo hacer preguntas sobre la vida de los otros (Aula 2, 2007: 39).

Para finalizar, en este manual aparece algo que no hemos visto en ninguno de los otros manuales estudiados; hay un texto sobre el hecho del lenguaje corporal llamado 'sin palabras' donde están descritos diferentes maneras de utilizar un lenguaje corporal, así como mirar a los ojos, usar los manos al hablar, la distancia a otras personas mediante una conversación, etc. El texto está seguido por un cuadro donde hay que rellenar las costumbres que uno podría

intentar hacer en España y las que uno no debe intentar hacer. A continuación, se les pide a los alumnos de pensar en consejos sobre el mismo tema para poder darles a las personas que visitan a su país. Esta parte del libro tiende más a orientarse hacia la sociolingüística.

8. Análisis y discusión

Conforme a lo que señala el título del trabajo, el tema de la pragmática juega un papel central en el mismo. Escandell Vidal (2006: 27) escribe sobre el hecho de que hay que darse cuenta de la distancia que existe a veces entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir. A continuación, señala que en la comunicación las frases pueden adquirir contenidos significativos que no se encuentran directamente en el significado literal de las palabras que las componen.

Reyes (1990: 17) define la pragmática como la disciplina lingüística que estudia cómo los seres hablantes interpretamos enunciados en un contexto. La pragmática estudia el lenguaje en función de la comunicación, lo que equivale a decir que se ocupa de la relación entre el lenguaje y el hablante, o por lo menos algunos aspectos de esta relación. Reyes escribe que la pragmática estudia, en principio, formas de producir significado que no entran por derecho propio de la semántica (cf. 5.4).

Además, este trabajo tiene como propósito estudiar la pragmática en relación con la competencia comunicativa. La competencia comunicativa se refiere a la capacidad del hablante para producir e interpretar textos orales y escritos y la competencia estratégica a la habilidad para usar estrategias de comunicación, verbales y no verbales, que permitan superar las dificultades que puedan ocurrir en una situación de comunicación (cf. 5.1). En cuanto a las características que cabe la competencia comunicativa, Moreno Fernández (1998: 322) afirma que la competencia comunicativa es un concepto que incluye el conocimiento, por parte de un hablante, no sólo de un código lingüístico, sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación apropiada.

Moreno Fernández también hace referencia a Hymes (Hymes 1974: 125; citado por Moreno Fernández 1998: 204), en cuanto al concepto de "competencia comunicativa", que es un concepto que incluye el conocimiento, por parte de un hablante, no sólo de un código lingüístico, sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación determinada (cf. 5.1 , para un ejemplo más concreto).

Una de las áreas a investigar en este trabajo es cómo se puede aplicar a las destrezas comunicativas, el tema de la cortesía, (cf. 5.4.1) en la enseñanza de ELE.

Moreno Fernández (1998: 142) hace referencia en su libro a Graciela Reyes (1990) y escribe que la necesidad de un entendimiento entre pragmática y sociolingüística ha sido destacada muy oportunamente por ella (podemos ver un ejemplo en la página 42 de este mismo trabajo). Acorde con los pensamientos de Reyes, quisiéramos afirmar que la competencia pragmática y la competencia sociolingüística, son cruciales para aumentar la conciencia pragmática en general y para aumentar la conciencia en cuanto a la cortesía, en la enseñanza de lenguas.

Conforme con nuestras experiencias, los alumnos suecos tienen grandes dificultades en saber cuándo y cómo (en qué situaciones) utilizar el pronombre *usted* como marcador de cortesía en el español debido a la inexistencia de dicho pronombre en sueco, cuya utilización casi ha desaparecido en nuestra lengua. Como resultado, no son conscientes de las consecuencias que conlleven la falta de conocimiento sobre una cosa que es tan importante para que uno pueda utilizar la lengua meta también en un sentido pragmático, no puramente lingüístico.

Proponemos también que conocimientos sobre la pragmática en general y la cortesía en particular da la posibilidad a los alumnos de mejor conocer aspectos culturales importantes en la lengua meta.

Reyes (1990: 90) destaca también la necesidad de tener una conciencia pragmática, entre la pragmática y la gramática y escribe sobre la relación entre las formas lingüísticas y la función que cumplen en los actos comunicativos.

A continuación, ponemos de relieve otro ejemplo más vinculado a tema de la cortesía; Reyes (1990: 23-24) se refiere a los actos de habla (cf. 5.4.2), vinculados a la gramática; por ejemplo, que para cumplir un acto de pedir usamos la mayor parte de las veces no una expresión que exprese directamente pedido (*Dame el libro, o Te pido que me des el libro*), sino preguntas (*¿Me darías el libro? , ¿Tú tenías un libro sobre pragmática?*), afirmaciones (*Necesito el libro, tengo que leer algo sobre pragmática*) , promesas (*Si me das el libro te lo devuelvo mañana*), amenazas (*O me das el libro o no te dirijo más la palabra*), etc.

Con referencia a lo anterior, Bravo y Briz (2004: 76) escriben sobre la evolución de lo codificado y de lo interpretado. La experiencia se realizó con los asistentes de distintos puntos de la geografía española, incluso profesores extranjeros de español, al curso postrado de español para extranjeros celebrado en Valencia en julio de 2003, para determinar el grado de cortesía en cinco frases (cf. 5.4.2, para información más exacta).

A nuestro parecer, tener un conocimiento sobre los conceptos básicos de la competencia comunicativa y el tema de la cortesía, es necesario para poder obtener una competencia pragmática. Con ello quisiéramos afirmar que dominar una lengua significa tener conocimientos que no son puramente lingüísticos y lexicales.

Cuando se comparan los diferentes manuales, en realidad son bastante similares aunque hay diferencias. No obstante, debe ser así porque se enfocan al mismo nivel de estudios y tres de los manuales forman parte del mismo curso de ELE en el bachillerato sueco. La primera pregunta que intentamos investigar en este trabajo es cómo se refleja la pragmática en los manuales didácticos estudiados en la parte de resultados.

Como una aproximación a la primera pregunta, hicimos una discusión teórica donde fueron tratados los conceptos claves del estudio. Además teníamos una hipótesis de que se tratarían los aspectos pragmáticos con poca variación y de una manera superficial (no tienen un lugar dominante en los manuales), sobre todo en pensando a los ejercicios que funcionan de complemento a los textos a cada capítulo. En cuanto al manual producido en España suponíamos que contendría un mayor grado de contenido con la meta de aumentar la consciencia pragmática, aunque en una extensión poca variada comparada con los manuales suecos.

Para analizar si nuestra hipótesis corresponde a la realidad en cuanto a los aspectos pragmáticos tratados en el libro, quisiéramos afirmar en un sentido general, que la respuesta a la hipótesis corresponde con nuestros presentimientos. A continuación, analizamos y discutimos los aspectos pragmáticos relevantes por este estudio que son tratados en los manuales estudiados. Una tendencia común en todos los manuales es que la pragmática no es la meta principal de los autores de los mismos. Según nuestro punto de vista, parece que la meta principal es aumentar la competencia lingüística de los alumnos en primer lugar, sobre todo en cuanto a manejar las formas verbales en español (p. ej. *Alegría*, 2007: 94).

Teniendo en cuenta que los ejercicios explicados son diseñados de manera que se realice más bien una conjugación de los verbos que un ejercicio para fortalecer la conciencia pragmática, se ha acercado a la enseñanza de la pragmática a través de mencionar los diferentes tratamientos (pronombres personales), en nuestro parecer. No obstante, cabe añadir, que el supuesto nivel de los alumnos que estudian este curso no es tan alto, así que impide incorporar más niveles comunicativos en ejercicios como estos.

Enkvist escribe sobre la dificultad de aprender un idioma y se apoya en los pensamientos del investigador alemán Hans Krings (Krings 1986; citado por Enkvist 2011: 260) que subraya

que es mucho más difícil aprender un idioma de lo que se suele pensar basándose en un estudio muy citado sobre la traducción al francés, realizado con un grupo de estudiantes de francés. A continuación, Enkvist muestra que, entre los estudiantes suecos, las diferentes investigaciones dan el mismo resultado: el camino hacia el dominio de una lengua es más largo de lo que se suele pensar. En la evolución de las tradiciones de los estudiantes, realizados por profesores hispanohablantes, quedó patente la importancia de dominar la conjugación de los verbos. Para un hispanohablante, el verbo es lo que organiza una organización. No hay nada que hacer: lo que más trabajo cuesta a un extranjero, la conjugación verbal, es al mismo tiempo lo más importante para que el mensaje se entienda. Por otra parte, la mayoría de los ejercicios donde hay un enfoque pragmático, tiene un lenguaje bastante coloquial con competencias pragmáticas naturales (que serían útiles en situaciones cotidianas).

Una de las metas principales en cuanto a la competencia pragmática era investigar cómo fue tratado el tema de la cortesía. Un tema recurrente en la sección de gramática de los manuales fue dar una explicación acerca de los pronombres personales *tú* y *usted*. Desafortunadamente no hubo mucha información para aún más aumentar la competencia pragmática y la competencia sociolingüística. En *La Plaza 3* (2012: 203) se menciona también, de manera breve, el pronombre *vos* y su utilización, lo cual debería contribuir a aumentar la competencia sociolingüístico de los alumnos (cf. 7.3).

8.1 El potencial de los manuales de desarrollar la competencia pragmática

Una de mis dos preguntas de investigación de este trabajo es:

¿Hasta qué punto se podría decir que los manuales didácticos de ELE tienen el potencial de desarrollar la competencia pragmática?

En esta parte la intención es comentar la pregunta de investigación en general y los casos particulares que surgen en los manuales y que nos parecen relevantes, en cuanto al potencial que tienen los manuales en desarrollar la competencia pragmática.

Proponemos en la hipótesis que los manuales tienen el potencial de desarrollar la competencia pragmática de manera superficial y con la suposición que el manual producido en España desarrolle la competencia pragmática un poco más. Al contrario, no creemos que sea muy probable que puedan desarrollar una competencia pragmática significativa debido a actividades insuficientes para poder cumplir con una tal meta.

Los ejemplos tratados, se encuentran en su totalidad en la sección de los resultados de este trabajo (cf. 7.1-7.4).

En *Caminando 3* (2009 : 104) surge un ejercicio que consiste en contar lo que uno quiere, de varias maneras dependiendo del grado de cortesía con el cual se quiere expresar su deseo.

En cuanto a este ejercicio, preferentemente se hubiera poder desarrollar aún más los ejercicios de este tipo para darles a los alumnos la oportunidad de practicar las peticiones o expresar deseos con la meta de que sepan utilizarse de estas competencias al utilizar la lengua en un contexto real.

En el mismo manual (2009: 75) encontramos un ejercicio más aplicable a la competencia estratégica, donde los alumnos disponen de unas expresiones a elegir para poder realizar el ejercicio (formado como un juego de rol).

Tiene como propósito tomar en consideración las posibles significados de la palabra *hombre*.

Escandell Vidal (2006: 44) escribe sobre el tema de *significado e interpretación* y el papel importantísimo que juegan estos dos componentes en la pragmática. En otro ejercicio del libro (*Caminando*, 2009: 73) la palabra está traducida a: "Det var som sjutton" en sueco.

Desde un punto de vista pragmático es importante comentar que, aparte del significado típico de la palabra, puede relacionarse con muchos valores (de sorpresa, de duda, de vacilación, de disgusto, de sentimiento o de enojo (Molíner, 2000: 724). Si la traducción proporcionada en el manual es la única que podrían tener los alumnos, es de importancia subrayar que la palabra tenga valores distintos según su contexto. Por otro lado, sería un tema demasiado complejo y amplio para trabajar de manera profunda para los alumnos de este nivel.

Ponemos de relieve un ejemplo de *Alegría 3* (2007: 52, 148) con la intención de practicar las peticiones y diferentes formas de rechazar propuestas.

Seguramente hay inconvenientes en que no haya propuesta alguna de cómo se podría expresar en cuanto a las peticiones y los rechazos en el ejercicio "del mercado". El alumno puede disponer de frases escritas en sueco para ser traducidas al español. Entendemos con esto que la meta principal debería ser desarrollar la competencia lingüística (de traducción), evitando explicar cómo se podría fortalecer aún más la comprensión pragmática mostrando modelos de expresiones de cortesía (Reyes, 1990: 62).

En *La Plaza 3* parece que se han concentrado más en la función de la lengua que la forma de ella. Con eso, pretendemos afirmar que este manual no se dedica a la conjugación de las formas verbales en la misma extensión que en *Alegría 3*. Según los autores del manual, *La Plaza 3* está conforme a las demandas del Consejo Europeo para los niveles A2-B (*La plaza*

3, 2012: la contraportada) y a nuestro parecer, el manual es más adaptado para desarrollar las destrezas comunicativas y socioculturales. También está más adaptado a los nuevos currículos de Skolverket (2015) que también ponen de relieve la capacidad de utilizar la función de la lengua ante de la importancia de utilizar la forma correcta. Reyes (1990) escribe sobre la necesidad de un entendimiento entre pragmática y sociolingüística y el tema ha sido muy destacado por ella. Además Tornberg (2000: 40) escribe sobre el fenómeno de tener una competencia sociolingüística y sociocultural. En el manual se dedica un capítulo entero a aspectos culturales y diferencias culturales entre Suecia y sobre todo, España. Desde un punto de vista sociocultural y pragmática, nos parece que los autores han tenido la intención de poner este aspecto más de relieve. Escandell Vidal (2006: 7) describe la pragmática como una disciplina reciente (en cuanto a la conciencia de ella) y Reyes (1990) señala que la pragmática últimamente está considerada como una disciplina a descubrir los principios que guían la comunicación verbal.

En cuanto a una supuesta diferencia entre los manuales didácticos suecos y el manual didáctico producido en España, quisiéramos afirmar que, según nuestra primera hipótesis, hay una diferencia en una extensión poca variada, en comparación. Nos parece que hay una similitud en la estructura entre *Aula 2* y *La Plaza 3* (como mencionado anteriormente, los manuales han sido elaborados con la colaboración de la editorial Difusión, a la cual pertenece *Aula 2*) puesto que los dos ponen más énfasis en los aspectos culturales de la lengua (diferencias culturales) y además a las destrezas comunicativas de ella. Un tipo de ejercicio que sólo pudimos ver en *Aula 2*, fue el de trabajar con el lenguaje corporal (2007: 75). Un semejante ejercicio es una manera de practicar la pragmática en general y la sociopragmática en general. Los ejercicios de este tipo nos parecen muy útiles para trabajar el tema de pragmática en el aula, y en ese sentido la competencia pragmática es tratada de manera que favorezca un supuesto aumento de la conciencia de ella.

Aunque existe un rasgo como entre los manuales en practicar el uso de las formas verbales (cf. 7.2), no parece ser el caso para todas las actividades. Hemos reservado que existe un esfuerzo por ofrecer actividades para desarrollar la competencia comunicativa en los manuales.

En el manual *La plaza 3* por ejemplo, hay actividades de practicar la lengua hablando en situaciones simuladas (cf. 7.3), lo que no pretende desarrollar las destrezas lingüísticas solamente, sino también la interacción. En nuestro parecer, faltaría todavía conceptualizarlo

más e implementar una progresión temática y de complejidad para estos aspectos de la comunicación.

La suposición de que se veía reflejada la competencia pragmática en el manual producido en España en un mayor grado, se resultó según lo esperado. No obstante, conviene constatar que no se esperaba encontrar ejemplos de información sobre, por ejemplo, los gestos culturalmente vinculados a la cultura española, ni información sobre los comportamientos adecuados en diferentes situaciones culturales concretas (cf. 7.4).

Con referencia a la enseñanza, Moreno Fernández (1998: 319) escribe en uno de sus capítulos sobre la sociolingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, donde los intereses principales son las relaciones entre la enseñanza de lenguas y los factores sociales. Moreno Fernández dice, por ejemplo, que en el siglo XXI las personas que salgan de la escuela secundaria deberían ser capaces de entenderse en una lengua internacional con hablantes nativos o no nativos, así como de solucionar los asuntos de la vida cotidiana y desarrollar una comprensión de otras formas de vida, actitudes, valores y creencias. También se apunta la necesidad de fomentar el cuidado de la lengua atendiendo a las situaciones locales y la edad, las habilidades y los modos de aprendizaje de preferencia de los niños, procurando la diferenciación de registros y variedades de la lengua materna y de la lengua nacional y dejando lugar para la consideración de los aspectos culturales y pragmáticos de la lengua. Por otra parte, Moreno Fernández habla de lograr en la enseñanza secundaria un conocimiento explícito y sistemático, no sólo de la estructura formal de la lengua y sus variedades regionales y sociales, sino también de las unidades básicas del discurso, como los actos de habla (cf. 5.4.2), las estrategias que siguen el principio de cooperación, la adecuación del habla a las situaciones y los interlocutores. En otras palabras, afirmamos que Moreno Fernández pone de relieve que la competencia pragmática incorpora tanto una competencia lingüística como una competencia social y cultural.

9. Conclusiones

En este trabajo, nuestro objetivo ha sido estudiar el papel que tiene la pragmática en la enseñanza de ELE y qué papel juega la didáctica en un plan educativo, concentrándonos mayoritariamente en la didáctica utilizada en el bachillerato sueco. Para concretizar el estudio, investigamos cómo se refleja la pragmática en tres manuales de español como LE, utilizados en la enseñanza del primer año en el bachillerato sueco (el paso 3).

Por añadidura, investigamos un manual didáctico producido en España (ELE), para saber de qué manera fue tratada la pragmática en este manual. Nuestro objetivo en analizar un manual didáctico elaborado en España, fue comparar el papel que tiene la pragmática en este manual comparado al papel que tiene la didáctica en los manuales suecos.

Además, investigamos un manual didáctico producido en España (ELE), para saber de qué manera es tratada la pragmática en él. En cuanto a la pragmática, pusimos de relieve el tema de la cortesía, pero también miramos aspectos sociolingüísticos en los manuales debido al vínculo que tiene la competencia pragmática con la competencia sociolingüística, lo que también destaca Reyes (1990).

A nuestro parecer, los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas han mostrado la importancia de contribuir al aprendizaje escolar las competencias comunicativas y, por eso, nos parecía interesante investigar sobre todo el tema de cómo se podía aplicar a las destrezas comunicativas, el tema pragmático.

Las fuentes usadas de manera más frecuente para realizar el estudio fueron sobre todo libros de autores destacados en los temas de pragmática, de sociolingüística y de didáctica, como por ejemplo; Silva-Corvarán (2001), Haverkate (1994), Reyes (1990), Moreno Fernández (1998) y Tornberg (2000).

En primer lugar presentamos unas definiciones y explicaciones a los términos más importantes del estudio; la competencia comunicativa, la pragmática y la cortesía. En este trabajo (p.15) se presentan un modelo por parte de Canale y Swain (1980) sobre las competencias comunicativas según ellos, las cuales embarcan las competencias gramática, discursiva, sociolingüística y estratégica. En este trabajo son tratadas todas las competencias (menos la discursiva).

La pragmática se destaca como 'el estudio del lenguaje' y ponen de relieve la utilización, el contexto y el significado de la lengua.

La cortesía se define entre otro como un principio de regulación social de las interacciones. En este trabajo se destaca que la pragmática y la cortesía son temas complejos en cuanto a su amplitud, pero también, que estas dos componentes tienen diversas áreas de utilización para la posibilidad de adquirir un registro más amplio en cuanto a los conocimientos de una lengua. Como objetivo del trabajo presentamos dos cuestiones de investigación que pretendíamos estudiar a lo largo de este trabajo:

¿Cómo se refleja la pragmática enfocando en el tema de la cortesía en tres manuales de ELE en el bachillerato sueco y en un manual de ELE producido en España?

¿Hasta qué punto se podría decir que los manuales didácticos de ELE tienen el potencial de desarrollar la competencia pragmática?

A propósito, proponemos una hipótesis acerca del tema de las cuestiones con las suposición siguiente:

Los aspectos pragmáticos estuvieron tratados con poca variación y de una manera superficial (no tienen un lugar dominante en los manuales), sobre todo pensando en los ejercicios que funcionan de complemento a los textos a cada capítulo. En cuanto al manual producido en España suponíamos que contuviera un mayor grado de contenido con la meta de aumentar la consciencia pragmática, aunque en una extensión poco variada comparada con los manuales suecos.

Para concluir, quisiéramos afirmar en un sentido general, que nuestro estudio confirme la hipótesis. Según nuestro punto de vista, un rasgo común en los manuales estudiados es que el desarrollo de la pragmática no parece ser la intención principal de los autores. Destacamos el hecho de que la meta principal es aumentar la competencia lingüística de los alumnos en primer lugar, sobre todo en cuanto a manejar las formas verbales en español (*Alegría 2007*: 52, 94, 148). Por otro lado, supuestamente hay una explicación a la intención de los autores de los manuales de tener una orientación de los ejercicios hacia un conocimiento más bien lingüístico que pragmático. Con ello quisiéramos afirmar que, según nuestras experiencias, la intención de los autores corresponde al presupuesto nivel de los alumnos del paso tres con el resultado de que los mensajes implícitos parecen tener menos relevancia pragmática y semántica (el nivel lingüístico general es bastante bajo).

No obstante, conviene mencionar que uno de los manuales suecos (*La plaza 3*, 2012) y el manual elaborado en España tienen una orientación más dedicada a las destrezas comunicativas y a la competencia sociolingüística, acorde con las demandas del Marco Europeo de lenguas (2015) para los niveles B1-A2.

Como hemos visto en este estudio, hubiera podido haber más potencial para desarrollar los temas pragmáticos en los manuales. Reyes (1990), Moreno Fernández (1998) y Tornberg (2000) ponen de relieve la importancia de tener un entendimiento entre la pragmática y la sociolingüística. Además, Escandell Vidal (2006) escribe sobre significado e interpretación y el papel que juegan estos dos componentes en la pragmática y según nuestro parecer, los manuales no son diseñados en primer lugar para aumentar las destrezas que no son puramente lingüísticas. Con respecto a la primera hipótesis, nos parece que la intención básica, sobre todo es aumentar la competencia lingüística de los alumnos, en ejercicios que tienen la orientación de practicar el uso de las formas verbales. Aunque esto se ha visto reflejado en los resultados (cf. 7.2), no parece ser el caso para todas las actividades. Según nuestros estudios existe un esfuerzo por ofrecer actividades para desarrollar la competencia comunicativa en los manuales.

En el manual *La Plaza 3* por ejemplo, hay actividades para practicar la lengua hablando en situaciones simuladas (cf. 7.3), lo que no pretende desarrollar las destrezas lingüísticas solamente, sino también la interacción. A nuestro parecer, faltaría todavía conceptualizarlo más e implementar una progresión temática y de complejidad para estos aspectos de la comunicación.

En conclusión, pensamos que hemos logrado alcanzar los objetivos de este estudio y poner a prueba nuestras hipótesis, que hasta una gran medida se han podido confirmar. Concluimos que los manuales incorporan, en cierto grado, la pragmática en actividades ligadas a la competencia sociolingüística. Concluimos por tanto de que existe una necesidad de enlazar la teoría de la pragmática que surge en los manuales (las explicaciones de los pronombres *tú* y *usted* en la mayoría de los casos), con una enseñanza que contenga las explicaciones y los ejemplos más explícitos de situaciones comunicativas, en las aulas de español como lengua extranjera.

10. Bibliografía

Alcaraz, V. E. *Diccionario de lingüística moderna*. 2004. Barcelona. Ariel.

Versión digital (recuperado el 11 de diciembre de):

<https://www.scribd.com/doc/56689586/Alcaraz-Varo-Enrique-Diccionario-de-Linguistica-Moderna-Ariel#scribd>

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

Brown, P., y Levinson, S., *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge. 1987. Cambridge University Press.

Canale M, Swain M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second language Teaching and Testing* en *Applied Linguistics* (en línea). 1980. Recuperado el 9 de octubre de 2015 de:

<http://applied.oxfordjournals.org.ezproxy.ub.gu.se/lookup/doi/10.1093/applin/1.1.1>

Chomsky, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, 1970. Madrid. Aguilar.

Comisión Europea. *Aprendizaje precoz de idiomas*. 2015. Recuperado el 29 de septiembre de 2015 de:

http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/early-language-learning_es.htm

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia*. En inglés o en francés. 2015.

Recuperado el 3 de diciembre de 2015, de:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

En español. 2015. Recuperado el 3 de diciembre de 2015 de: <http://cvc.cervantes.es/>

[ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Council of Europe. *Common european framework or reference for languages*. 2015.

Recuperado el 3 de diciembre de 2015 de: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/>

[Framework_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

De Matos Lundström, A. *Los aspectos pragmáticos en manuales suecos de español como lengua extranjera* (tesina de máster) 2013. Universidad de Estocolmo. La Institución Romana y Clásica.

<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?faces-redirect=true&aq2=%5B%5B%5D%5D&af=%5B>

<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?faces-redirect=true&aq2=%5B%5B%5D%5D&af=%5B%5D&searchType=ORGANISATION&query=&language=sv&pid=diva2%3A734706&aq=>

[%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=-2736](#)

Enkvist, I. *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. 2011. Ediciones Encuentro, S.A., Madrid.

Escandell Vidal, M.V. *Introducción a la Pragmática*. 2006 Barcelona. Ariel.

Fishman, J., Cooper, R., Ma, R. *Bilingualism in the barrio*. 1971. Bloomington. Indiana University Press.

Fjelkner, M. *Makten över läromedlen. Lärarnas möjlighet att styra över läromedlen i undervisningen*. 2012. Rapport från Lärarnas Riksförbund. Recuperado el 3 de octubre de 2015, de: <http://www.lr.se/download/18.2dafca6113a8ea45bd3b56d/1351606271267/RapportL%C3%A4romedel.pdf>

Grice, H.P. *Logic and conversation. Syntax and semantics, vol. 3*. Speech acts, ed. Cole, P. y Morgan, J. 1975. New York. Academic Press.

Haverkate, H. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. 1994. Madrid. Editorial Gredos. S.A.

Hernández Flores, N. *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos; la búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. 2002. Aalborg. Institut for Sprog Internationale Kulturstudier, Aalborg Universitet.

Hildeberg, S. *Att träna muntlig språkförmåga*. 2008. Göteborgs Universitet (tesina dentro de la educación de profesores)

Hymes, D. *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach, Cinnaminson*. 1974. University of Pennsylvania Press.

Jáuregi, Kristi y David Sanz. En prensa. *Mis estudiantes son 'diginativos', ¿y los tuyos? el aprendizaje de la competencia comunicativa oral a través de entornos digitales: un reto posible*, en Actas del XVII Congreso Internacional ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español. Recuperado el 9 de octubre de 2015 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832012000100007&script=sci_arttext

Krings, Hans P. *Was in der Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschritten Französischlernern*. 1986. Tübingen. Günter Narr.

Leech, G. *Principles of Pragmatics*. 1983. London. Pearson Education.

Levinson, S. *Pragmatics*. 1983. Cambridge University Press.

Lindberg, I. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. 2005. Stockholm. Natur och Kultur

Malmberg, P (redactor), Bergström, I, Håkansson, U, Tornberg, U, Öman, M *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS (Strategier vid Inläring av Moderna Språk)*. 2002. Eskilstuna. Gleerups.

Matsumoto, Y. Politeness and conversational universals: Observations from Japanese. 1989. *En Multilingua*, VIII-2/3.

Mey, J.L. *Pragmatics: an introduction*. 1993. London. Blackwell.

Molíner, M. *Diccionario de uso del español*. 2000. Madrid. Editorial Gredos.

Moreno Fernández, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 1998. Ariel Lingüística.

Reyes, G. *La pragmática lingüística*. 1990. Barcelona. Montesinos.

Shiels, J. *Communication in the modern classroom*. 1988. Council of Europe (Conseil de l'Europe), Alemania.

Silva Corvalán, C. *Sociolingüística y pragmática del español*. 2001. Georgetown University Press.

Skolinspektionen. *Kvalitetsgranskning Moderna Språk. Rapport 2010:6*. 2010. Recuperado el 3 de octubre de 2015, de: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/moderna-sprak/webb-slutrapport-moderna-sprak.pdf>

Skolinspektionen. *Kvalitetsgranskning Moderna Språk. Rapport 2010:12*. 2010. Recuperado el 3 de octubre de 2015, de: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/publikationsok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/moderna-sprak/webb-slutrappport-moderna-sprak.pdf>

Skolverket. *Läromedlens roll i undervisningen. Rapport: 284*. 2006. Recuperado el 3 de octubre de 2015, de: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1640

Skolverket. *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. 2011. Recuperado el 3 de octubre de 2015, de: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2560.pdf%3Fk%3D2560

Skolverket. *Kursplaner i moderna språk. Ämne - moderna språk*. 2011. Recuperado el 3 de octubre de 2015, de: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>

Skolverket. *Att tala eller inte tala spanska. En fördjupning av resultaten i spanska från Internationella språkstudien 2011*. 2013. Recuperado el 1 de octubre de 2015 de http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3186.pdf%3Fk%3D3186

Skolverket. *Kursplaner moderna språk 3 (spanska)*. 2015. Recuperado el 3 de octubre de 2015 de: http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=MOD&lang=sv&courseCode=MODXXX03#anchor_MODXXX03

Tornberg, U. *Språkdidaktik*. 2000. Stockholm. Gleerups

Vallenga, H. *Teaching L2 pragmatics: Opportunities for Continuing Professional Development* (Versión electrónica). TESL-EJ, Vol.15 (Núm. 2), (sin paginación). 2011. Recuperado el 14 de octubre de 2015 de: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej58/ej58a3/>

Los manuales didácticos estudiados:

Alegría

Vanäs-Hedberg M., Herrador Quero, E., Dawson, P. *Alegría paso 3*. 2007. Stockholm. Liber.

Caminando

Waldenström, E., Westman, N., Wik-Bretz, M. *Caminando 3*. 2009. Stockholm. Natur & Kultur.

La Plaza

Martel, N., Wickelgren, M., Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Soriano, C. *La Plaza 3*. 2012. Stockholm. Studentlitteratur.

Aula

Norpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. *Aula 2*. Curso de español. *Aula 2*. 2007. Barcelona. Difusión.