

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

La pragmática intercultural y su didáctica

Verfasserin

Verena Elser

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 353 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Spanisch, UF Englisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Danksagungen/ Agradecimientos

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen, um mich bei den Menschen zu bedanken, die mich während der Erstellung dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

An aller erster Stelle möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir mein Studium an der Universität Wien ermöglicht haben, mich in Höhen und Tiefen begleitet haben und mich und meine Ideen unterstützten. Ich konnte stets auf sie vertrauen. Dafür möchte ich mich sehr herzlich bedanken.

Besonderer Dank gilt auch meinem Betreuungsprofessor, Herrn Univ.- Prof. Dr.Peter Cichon, der mich bei der Entstehung dieser Diplomarbeit mit motivierenden und produktiven Ideen unterstützt hat.

También quiero dar las gracias a Jaime que ha sido un gran apoyo, a mi hermano y mis amig@s en Austria y l@s que están distribuid@s por todas partes del mundo, que por sus diversos puntos de vista y su percepción del mundo han contribuido bastante en mi desarrollo personal.

Índice

Introducción.....	6
1. Cultura y lengua	9
1.1 Definiciones de cultura	9
1.2 La lengua como instrumento de expresar cultura	13
1.3 Lengua/cultura y la pragmática	14
2. Teorías de la pragmática	16
2.1. La teoría de los actos de habla	17
2.1.1 Constativos vs. Performativos.....	18
2.1.2 Actos locutivos/ilocutivos/perlocutivos	19
2.1.3 Searle y los actos de habla.....	20
2.1.4 Condiciones	21
2.1.5 Actos de habla directos/indirectos	22
2.1.6 Componentes de un acto de habla	24
2.2 Brown y Levinson y la teoría de la cortesía.....	26
2.2.1 Defensa y refuerzo de la imagen público	26
3. La pragmática intercultural	28
3.1 ¿Qué es la pragmática intercultural?	28
3.2 Ejemplos de análisis contrastivos de actos de habla	31
3.2.1 El acto de habla de la disculpa en español y alemán	32
3.2.2 La disculpa explícita	34
3.2.3 La disculpa indirecta	36
3.2.4 Resumen	38
3.2.5 El acto de la invitación en español y alemán	40
3.3 Estudios sobre la cortesía española y alemana.....	41

4) La evolución de la didáctica.....	43
4.1 El avance de los métodos y los enfoques	45
4.1.1 Hacia una enseñanza comunicativa	45
4.1.2 El Marco - Normativa de apoyo a nivel europeo	47
4.2 Hacia una enseñanza intercultural	50
5. La pragmática intercultural y el aprendizaje.....	51
5.1 Objetivo: Comunicación intercultural	51
5.1.1 La interpretación en la comunicación intercultural	53
5.1.2 La referencia y el proceso de inferencia	55
5.1.3 La contextualización	56
5.2 Objetivo: Competencia intercultural	58
5.2.1 Contra los estereotipos culturales.....	60
5.3 Objetivo: Competencia pragmática en una L2	63
5.3.1 Sociopragmática	64
5.3.2 Pragmalingüística	65
5.4 El papel de la gramática para la pragmática	66
5.5 La pragmática intercultural y el alumno.....	69
5.5.1 La transferencia pragmática y el interlenguaje	70
5.5.2 El error pragmalingüístico y sociopragmático	71
5.6 Modelo de aprendizaje intercultural en fases.....	73
5.6.1 Estadios de desarrollo	74
6. La pragmática intercultural en el aula	77
6.1 Modelo FonFF.....	78
6.1.1 Diseño según el enfoque nocional-funcional	80
6.1.2 Unidad según fases	81
6.2 Actividades.....	82
6.3 El fomento de la metacomunicación	82
6.4 El material	83
6.4.1 Libros de ELE	84

7. Elaboración de una unidad didáctica	89
7.1 Normativas	89
7.2 Objetivos	90
7.3 Contenidos	91
7.4 Actividades.....	93
 Conclusión.....	 105
 Bibliografía.....	 107
 Anexo	 112

Introducción

Hoy en día se da por supuesto el aprender y hacer uso de una segunda lengua en un contexto institucional/escolar que a su vez requiere el conocimiento de la gramática junto con el vocabulario. Se aprenden estructuras sintácticas, morfológicas, rasgos léxicos y fonéticos. ¿Pero al alumno le basta con este prerequisite para alcanzar sus fines comunicativos? Según afirmaciones derivadas de la rama de la pragmática la respuesta claramente es negativa. Para entablar la conversación con una persona de la lengua estudiada, no sólo hace falta tener conocimientos sobre la lengua del otro, sino también conocer las normas sociales y las pautas culturales de la cultura meta (a partir de ahora C2¹) que definen un contexto comunicativo y que regulan el funcionamiento de lo dicho.

Esta relación inseparable entre elementos culturales y la lengua será nuestro primer punto de partida que nos lleve enseguida a la pragmática.

Después de haber clarificado los conceptos de cultura/lengua y el valor de la pragmática que estudia elementos culturales implicados en el lenguaje que no son perceptibles por fuera como los demás artefactos culturales, el próximo paso será ocuparse de introducir dos de las teorías más destacables de la disciplina pragmática. Primero, introducimos la teoría de los actos de habla de Austin/Searle porque propone unas herramientas de análisis útiles para entender el lenguaje en uso. Segundo, queremos realzar la teoría de la cortesía de Brown y Levinson porque ofrece unas cuantas razones que pueden explicar ciertos usos del lenguaje, propios de una cultura.

Con el auge de la disciplina de la pragmática en los años 70, ha sido publicado un gran número de estudios pragmáticos sobre distintos aspectos del lenguaje en uso. Pero, sólo detallaban aspectos de una lengua en concreto.

¹ otra abreviatura que queremos introducir es la C1, la cultura materna

En tiempos de migración o de globalización, la pragmática intercultural ve la necesidad de contrastar ciertos componentes pragmáticos entre lenguas ya que en situaciones comunicativas de tipo intercultural uno se enfrenta con otros elementos culturales sumergidos en los actos de habla. Estas diferencias pueden dar lugar a malentendidos o llevar al fracaso de la comunicación. Esta problemática, particularmente tiene valor para la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras. (a partir de ahora L2) ya que el fin de la enseñanza es equipar al alumno con el conocimiento necesario para una comunicación intercultural que será exitosa. Por lo tanto ha de preguntarse ¿cuáles son los aspectos pragmáticos que hay que enseñar?

Este trabajo opta por la integración de resultados de estudios pragmáticos interculturales entre alemán y español en el aula de español como lengua extranjera (a partir de ahora ELE) debido al hecho de que revelan ciertos usos del lenguaje que no nos pueden proporcionar los estudios pragmáticos ya que éstos no incluyen dicho elemento contrastivo.

Como el número de los estudios interculturales entre español y alemán todavía no es muy alto, el tercer capítulo va a introducir tres diferentes estudios interculturales sobre el acto de habla de la disculpa, de la invitación y sobre la cortesía.

El estudio intercultural sobre el acto de la disculpa será la base para la elaboración de una unidad didáctica.

Antes de que empecemos con la integración de los resultados en un concepto didáctico apto para la enseñanza de ELE en Austria, hay que recurrir a la didáctica para familiarizarnos con los existentes métodos y enfoques en la enseñanza de L2.

El próximo capítulo se dedicará a cuestiones alrededor de la pragmática intercultural y el aprendizaje. En particular, definiremos los aspectos positivos de dicha enseñanza y el papel de la gramática para la enseñanza de elementos pragmáticos. Asimismo tomamos en cuenta el papel del alumno en el proceso del aprendizaje pragmático intercultural en el que pueden influir transferencias/rasgos de la lengua materna (a partir de ahora L1). Al final del

capítulo se presentará un modelo del aprendizaje intercultural en fases, que integra el componente pragmático.

El penúltimo capítulo se ocupa de aspectos didácticos (modelos, actividades, material) que podrían ser especialmente fructíferos para la enseñanza de elementos pragmáticos interculturales. En cuanto al material, una sección se dedica a analizar la materialización de aspectos pragmáticos en dos libros usados en el aula de ELE en Austria.

En base a las normas legales y respetando las aportaciones de la pragmática intercultural se derivarán en el último capítulo algunos conceptos prácticos para el aula de ELE que deben poner de manifiesto cómo se pueden poner en práctica los resultados de los estudios de la pragmática intercultural.

1. Cultura y lengua

En este primer capítulo veremos brevemente la estrecha relación entre cultura y una respectiva lengua que, como es el principal medio de comunicación lleva incluida unas nociones culturales.

1.1 Definiciones de cultura

Para poder hablar de la interculturalidad, de la comunicación intercultural y del campo de la pragmática (intercultural) es necesario definir el concepto de la cultura, ya que a la lengua subyacen elementos culturales.

Existen varios intentos de formular lo que realmente es la cultura pero ni en la obra de Kroeber y Kluckhohn (1963), que ofrecía más de 300 posibles definiciones de cultura, hay un acuerdo común en cuanto a qué es o qué define a una cultura. Por lo tanto, este capítulo intenta dar las definiciones relevantes para nuestro contexto de trabajo – los aspectos relevantes de una cultura que tienen mayor significado para la pragmática (intercultural). Los siguientes modelos elegidos y las definiciones propuestas en la literatura secundaria tienen como objetivo arrojar luz sobre los aspectos de cultura que se consideran importantes respecto al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Lüsebrink (2008: 10) subdivide el concepto de la cultura en tres posibles ramas. Según él, la cultura se puede entender como algo ‘intelectual-estético’. Tiene que ver con la idea de un canon. En este sentido son imprescindibles la educación, el arte, la literatura, los compositores, valores y la moral, aspectos de la vida que no son accesibles para todo tipo de clase social. Por lo tanto, el intento de definir la cultura en términos del intelecto y la estética implica que la sociedad que vive bajo la influencia de esta cultura se estratifica en niveles altos, medios y bajos.

Otra noción de la cultura está relacionada con su carácter ‘material o instrumental’. Este concepto hace referencia a la cultura como ‘agricultura’ e

incluye campos de trabajo concretos como la cultura de la gastronomía, cultura de empresas, la artesanía, etc.

El tercer concepto que destaca, relaciona a la cultura con la antropología. En sentido antropológico se entiende por cultura a 'a totalidad de formas colectivas de pensar, percibir y actuar en una sociedad'.

En las más recientes definiciones de cultura, proviniendo de la sociolingüística, tanto la interacción social como el individuo y la pertenencia a un sistema cultural hace que la creación de una identidad reciba mayor atención. Claire Kramsch, por ejemplo, define cultura como el hecho de formar parte en una 'discourse community' que comparte estándares de percibir, creer, evaluar y actuar'. A estos estándares se les llaman cultura. (Kramsch, 2006:10). Para Yule (2004) la cultura es un conocimiento adquirido a través de la interacción social.

En su libro *Intercultural Business Communication* Gibson (2000: 16,17), que entiende por cultura un "shared system of attitudes, beliefs, values, and behavior", recoge uno de los modelos ilustrativos más conocidos hoy en día en el mundo del negocio intercultural. A la cultura se le puede comparar con un iceberg, con los comportamientos y aspectos tangibles sobre la superficie del agua (como rituales religiosos, gestos, hábitos de comida, costumbres, literatura, pintura, música, comida, estilos, ropa), y las actitudes, creencias, significados o valores subyacentes que se encuentran debajo de esta superficie (por ejemplo: normas de etiqueta social, valores, concepto de belleza, concepto de uno mismo, la importancia del tiempo, concepto del trabajo, justicia, modestia o amistad). Dependiendo de la perspectiva individual de una persona, se ve o bien la parte de arriba o bien la parte de abajo del iceberg. Para nuestro contexto será más importante lo que está flotando bajo la superficie del agua, lo implícito.

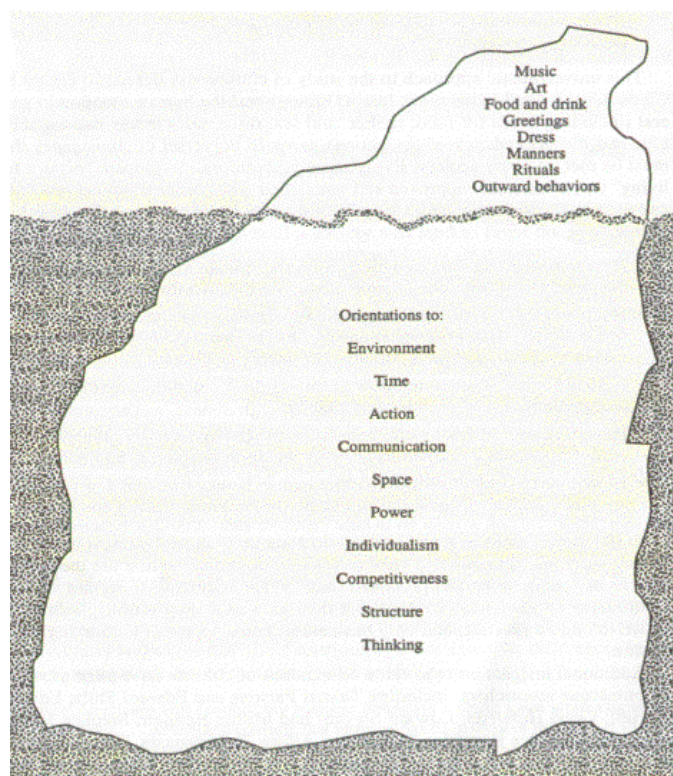


Fig. 1: Modelo iceberg²

Los mismos contenidos como el modelo iceberg representa el modelo de Cultura/cultura.

Cuando alguien habla de una cultura en concreto, es muy probable que se haga referencia a la literatura respectiva, sitios famosos, comportamientos visibles de la gente que vive en esta cultura o similar. Son los aspectos inmediatamente perceptibles de fuera de una cultura como los artefactos o instituciones, el arte, costumbres sociales o el sistema político o económico. Peterson (2004) resumió esta noción de cultura como ‘objective culture’ o ‘Culture – Big C’ (‘Cultura con mayúscula’ en Miquel y Sans, 1992: 16).

Junto a la cultura objetiva, existe otro concepto de la cultura que se concentra en las características psicológicas de ésta misma, las que se revelan en suposiciones, valores, formas de pensar que guían el comportamiento verbal (por ejemplo: cómo la gente se saluda) y no-verbal, tal como el estilo comunicativo. Se denomina ‘subjective culture’ o ‘culture – little c’ (‘cultura con minúscula o cultura a secas’ en Miquel y Sans, 1992: 16.)³

² http://www.trinity.edu/rjensen/cultures/culture_files/image005.gif (acceso: 2010-02-11)

³ Los términos cultura-c/ Cultura-C fueron usados por Brooks (1994) citado en Stern (1992).

En Miquel y Sans (1992), junto a los conceptos de la 'Cultura con mayúscula' y la 'cultura con minúscula', se presenta otra noción más de la cultura. Adicionalmente, destaca lo que se llaman 'cultura con K' que incluye la cultura 'más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías' (Sánchez y Santo 2004: 515)

Aunque varían las definiciones de la cultura según las disciplinas, en todo caso se dejan hallar unos aspectos claves que parecen representar la noción central de lo que se considera una cultura. A continuación quiero enumerar y resumir los aspectos claves.⁴ La cultura:

- es algo que se aprende/ adquiere (proceso de socialización)
- es una serie de interpretaciones compartidos y propios de sus miembros, por lo tanto es un sistema arbitrario
- se expresa en artefactos, símbolos, rituales y tradiciones
- implica creencias, valores, normas y practicas sociales
- afecta a la percepción del mundo (categorización, sistematización)
- posibilita tener una identidad social (pertenencia a un grupo o subgrupo cultural)
- está influido por contexto y entorno y entonces dinámico
- afecta al comportamiento verbal y no verbal
- tiene una dimensión histórica (en movimiento/cambios constantes)
- consta de subgrupos

Sin embargo, el aspecto que más destaca y que más valor tiene para el campo de la pragmática intercultural es que la cultura es un dinámico sistema social debido a la interacción de sus miembros.

⁴ Sánchez y Santos (2004: 515) ofrecen sus puntos claves deducidos de diversas definiciones de cultura en su libro *Vademécum*.

1.2 La lengua como instrumento de expresar cultura

La relación inseparable de la lengua y la cultura ya fue tematizado en obras romanticistas de Humboldt y Herder⁵ o más recientemente en las teorías de Sapir-Whorf⁶ que son de la opinión de que una lengua guía la manera de pensar y expresar cosas del mundo que nos rodean porque nos proporciona ciertos modos de descripción o categorizaciones. La cultura nos impone una perspectiva sobre nuestra percepción del mundo y nuestra valoración de los fenómenos de interacción social. (cf. Hernández 1999: 93)

En cuanto nacemos empieza un proceso de socialización que incluye el aprendizaje de una lengua, formas de percibir el mundo y la creación de imágenes mentales (cf. Roche 2008:225).

Aprendemos un 'código' para establecer una relación entre un significado y la realización en forma de sonidos. (en Cichon 2003:84) Pero, los signos no solamente representan un código lingüístico donde a cada signo le corresponde un significado fijo e invariable. (cf. Reyes, Baena y Urios 2000:13) A la vez el signo/los signos representa(n) un sistema de normas sociales; un instrumento de interacción social y en primer lugar de nuestros pensamientos, que es propio de cada cultura.

Gracias a un sistema de signos cuyos significados se comparten en una comunidad (una cultura entera pero también subculturas) el ser humano es capaz de expresarse, expresar su identidad y transmitir ideas que son comunicables e inteligibles a las demás personas que viven dentro del mismo entorno cultural y lingüístico. De ahí que una lengua apoya en construir la cultura e identidad cultural para aquellos que viven dentro del mismo sistema

⁵ Sus ideas estaban relacionados con el concepto de que la gente o los pueblos hablaban de una manera diferente porque tenían distintos modos de pensar y percibir, lo que es una consecuencia de sus lenguas, cuáles les ofrecían varias posibilidades de expresarse, categorizar, estructurar y describir el mundo que les rodeaba. (cf. Humboldt y Herder mencionados en Kramsch 2006: 11)

⁶ Sapir y Whorf afirman que hay una interdependencia entre la lengua y los pensamientos. La estructura en la que una persona suele hacer uso de la lengua, influye en su manera de pensar y en el comportamiento. Asimismo, la lengua funciona como un 'filtro'. Significa que la percepción y la categorización de experiencia (la cultura) son sujetos a la lengua. (cf. Whorf 1956)

cultural. Por eso, muchas veces se dice que una cultura corresponde a una lengua.

La lengua nos da la posibilidad de expresar identidad y cultura y viceversa, la cultura se forma en parte por medio del uso de la lengua. Es por esta razón que hallamos casos de aspectos culturales en cada ámbito de la lengua, en particular en la gramática, semántica y la pragmática. Sin embargo, la lengua también restringe las formas de expresión de cada usuario por sus estructuras y categorizaciones.

Resumiendo, la lengua desempeña un papel central en el 'sistema comunicativo' (Roche 2001: 4) que forma parte de una cultura y guía a sus usuarios por las estructuras y categorizaciones que ofrece a los hablantes.

1.3 Lengua/cultura y la pragmática

Compartir pensamientos y conocimientos verbalmente o a base de medios no verbales, algo que se forma en un contexto cultural y que pertenece a lo que definimos la cultura subjetiva, como hemos señalado, no solamente sirve para informar a otra persona. Parte del aprendizaje de una lengua materna, que forma parte del proceso de la socialización o aculturación⁷, es el aprendizaje de una competencia pragmática, es decir, saber qué decir en qué situaciones y de qué manera para demostrar cortesía u otra emoción. Las oraciones también pueden tener la función de provocar una reacción en el otro. La selección de expresiones (los signos lingüísticos) depende de la situación del uso y por lo tanto del hablante mismo, de su intención y la 'constelación social' en que ocurre la comunicación.

Para poder analizar los subyacentes componentes culturales que contienen los enunciados, la pragmática intenta explorar cómo y cuándo (no) se usan ciertas frases en los procesos de comunicación en que la lengua es un instrumento de

⁷ Términos usados para referirse a teorías del aprendizaje pragmático en una L2, en Kasper y Rose (2002: 13 ss)

‘actuación social’ (cf Cichon 2003: 83) Quiere hacer explícito lo implícito del lenguaje.

Según Escandell-Vidal (1993 16 y 47) se entiende por pragmática

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios.

y

el estudio de todos aquellos aspectos del significado que, por depender de factores situacionales, quedan fuera del ámbito de la teoría semántica.

Un análisis pragmático toma en consideración los usuarios al igual que los factores extralingüísticos (el contexto) en una comunicación. De esta manera, se puede complementar a las demás aportaciones de otras disciplinas como la gramática o la semántica que más bien se centran en el sistema interno del lenguaje y los significados estables y comprobables⁸, para poder explicar cómo funciona y cómo se usa la lengua. Ya reconoció el sociolingüista Dell Hymes que lo que subyace al uso adecuado de frases y sus funciones depende del contexto y las realidades extralingüísticas. Su hipótesis es que hay reglas del uso que rigen la comunicación sin las que las reglas de la gramática fueran inútiles:

There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. (Hymes en Pride y Holmes 1979: 278)

Su famoso S-P-E-A-K-I-N-G-model⁹ presenta un intento de identificar los componentes que forman el contexto. El contexto se compone de los siguientes factores: la escena (el tiempo, el lugar, las circunstancias), los participantes (el emisor, el destinatario), los objetivos de la conversación (el resultado), las formas y el orden de habla, los estilos de habla (el registro), normas (de interacción, de interpretación) y los géneros.

⁸ cf. Reyes, Baena, Urios (2000: 14)

⁹ cf. Hymes (1977)

Con este punto de vista se alejó por primera vez de la teoría de N. Chomsky¹⁰ (gramática generativa transformacional) que enfatizó siempre la gramática como factor esencial para la producción correcta y adecuada de frases.

Entonces, la pragmática, es 'a general cognitive, social, and cultural perspective on linguistic phenomena in relation to their usage in forms of behavior'¹¹ por lo tanto reciben mayor atención variables derivados del contexto.

2. Teorías de la pragmática

La pragmática se propone hacer sentido de los signos en uso. Para llegar a este destino hace falta tener en cuenta el significado de palabras y contemplarlo ante el contexto en que ocurren para deducir la intención del enunciado y su significado. En relación a ésto, Escandell-Vidal (1993: 31-44) propone contemplar la interacción de los siguientes componentes: el emisor, el destinatario, el enunciado y el entorno para sacar conclusiones sobre la información pragmática, la intención (expresado por enunciados o silencio) y la distancia social que influye en un menor/mayor grado de direccionalidad de un enunciado.

Entender un enunciado resultará más fácil, si conocemos algunos de los componentes constituyentes, los cuales se dejan derivar de las teorías pragmáticas ya que representan un intento de explicar los principios generales por los cuales comunicamos. Por lo tanto, en este capítulo nos centramos profundamente en dos de las teorías destacables del estudio de la pragmática, que nos han proporcionado la base para un mejor entendimiento de los enunciados porque han ofrecido explicaciones de ciertos usos de la lengua que no nos podían dar las teorías de la gramática o la semántica.

10 Véanse: Fernández Lagunilla, Marina. Anula Rebollo, Alberto. (2004). *Sintaxis y cognición: Introducción a la gramática generativa*. (2nda edición revisada). Madrid: Síntesis.

¹¹ cf. Verschueren (1999:7) citado en Martínez-Flor et al (2003: 186)

2.1. La teoría de los actos de habla

Aunque la pragmática influye en todo tipo de uso del lenguaje (léxico, fonología, gramática,...) la teoría de los actos de habla siempre ha recibido especial atención en los estudios pragmáticos debido a sus herramientas de análisis.

Por lo tanto, esta sección quiere acercarse a los conceptos de los actos de habla profundamente.

Antes, se partió de la suposición de que las frases son de carácter declarativo, es decir, se distinguió entre su carácter verdadero o falso. En este sentido, hay que distinguir entre el 'valor de verdad de la proposición' (el contenido de una oración; lo afirmado) y las 'condiciones de verdad de la oración'. (Reyes, Baena, Urios 2002: 16). Sin embargo, más frecuentemente aparecen las frases no declarativos como las exclamaciones o las preguntas.

A partir de los años 50, el filósofo Austin era uno de los primeros en poner en cuestión esta vieja postura. Estudió el lenguaje corriente y descubrió que hablar no sólo es 'expresar opiniones o pensamientos, o describir estados de cosas, sino y sobre todo es *hacer cosas con las palabras*.' (cf. Fernández, 1998: 62-63) Su nuevo punto de vista a las oraciones y el subsecuente trabajo de su alumno Searle dieron paso a la pragmática moderna.

2.1.1 Constativos vs. Performativos

Para Austin (1962) los enunciados, frente a las oraciones que son estructuras gramaticales abstractas y no realizadas, expresan estados o son tipos de acciones/ condiciones que cumplen con sus propósitos¹². Distingue entre los enunciados constatativos/asertivos vs. enunciados realizativos/performativos¹³. Los primeros se dejan analizar según su valor veritativo, describen algo. Austin da más énfasis en los segundos que pueden ser afortunados o desafortunados. Es decir, al decir un enunciado se realiza una acción. Pueden salir bien o mal, según las circunstancias porque la persona que está involucrado en la comunicación también tiene que participar en que el enunciado sea performativo. En relación a la realización final de un enunciado performativo, Austin introdujo las condiciones de felicidad por las que define si un enunciado es 'feliz' o 'infeliz'.¹⁴ Hay enunciados performativos que no se dejan analizar en términos de verdad o falsedad, sino en términos de felicidad o infelicidad.¹⁵ Aunque existe esta distinción, más tarde se sostiene que también los verbos asertivos tienen un carácter performativo, puesto que hacen algo.

¹² en Fernández (1998: 63)

¹³ cf. Austin (1970) citado en Escandell-Vidal (1993: 58)

¹⁴ cf. Reyes, Baena (2000: 79) y Austin en Cobley (1996: 255-260)

¹⁵ cf. Austin (1962) en Placencia y Bravo (2002: 2)

2.1.2 Actos locutivos/ilocutivos/perlocutivos

Tomando como base el concepto anterior y la idea de que todos los enunciados contienen un significado y conllevan una fuerza (son 'actos de habla'), Austin propone la famosa tricotomía de los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos que están incluidos en cada enunciado.¹⁶

El primero se refiere al hecho de decir algo y contiene el significado literal. Se distinguen los siguientes subcategorías: acto fónico (emitir sonidos), acto fático (emitir palabras según el léxico y estructura gramatical de una lengua determinada y acto rético (emitir secuencias con un significado determinado).

Un acto ilocutivo se realiza al decir algo. Este acto tiene fuerza, una función/intención (pedir, afirmar, jurar, etc). El tercer acto, el acto perlocutivo se realiza por haber dicho algo y es el que logra efectos o produce un efecto en el receptor. Lo ilustramos con este ejemplo:

- a) *Me dijo: Dáselo a ella.* (locutivo)
- b) *Me aconsejó que se lo diera a ella.* (ilocutivo)
- c) *Me convenció de que se lo diera a ella.* (perlocutivo)¹⁷

Este ejemplo nos muestra que el acto *Dáselo a ella* lleva implicado un consejo que provoca en el destinatario la acción deseada.

Sánchez y Santo (2004: 538) afirman que

[las] dimensiones ilocutivas y perlocutivas reflejan un aspecto esencial de la naturaleza del lenguaje: el hecho de ser un instrumento de acción y de interacción. La ilocutividad nos permite realizar actos con palabras. Por medio de la dimensión perlocutiva intentamos conseguir efectos de todo tipo.

¹⁶ cf. Austin (1970)

¹⁷ referencias a Austin (1970) y ejemplos en Escandell-Vidal (1993: 68-69), Fernández (1998: 65) y Reyes, Baena (2000: 79-82)

A continuación dan unos ejemplos¹⁸:

Expresión lingüísticos (valor locutivo))	Valor ilocutivo (cuenta como)	Valor perlocutivo (intento de)
¡Buenas tardes!	Saludo	Agradar
¡Cabrón!	Insulto	Enojar
¡Te quiero!	Declaración de amor	Enamorar
Padre nuestro, que estás ...	Oración	Conseguir gracias
¿Tiene usted hora?	Petición	Enterarse de la hora
Lo siento.	Petición de disculpa	Conseguir perdón
No tiene importancia.	Disculpa	Tranquilizar
Está frío.	información, advertencia, queja	prohibición, aprobación, Conseguir que alguien cierre la ventana. Conseguir compasión. etc.

Tabla 1: Ejemplos de los actos locutivos/ilocutivos/perlocutivos

2.1.3 Searle y los actos de habla

Searle (1969), discípulo de Austin, llevó a cabo la teoría e intentó explicar la correlación entre los actos de habla y las estructuras sintácticas¹⁹. Afirmó que la emisión de “ciertas formas lingüísticas cuentan como ciertos actos de habla en el marco institucional en que se desarrolla nuestra actividad lingüística”. Lo resume bajo el concepto de la *regla constitutiva*, que debe definir una forma de comportamiento y su realización sintáctica. (cf. Reyes, Baena, Urios, 2000: 80)

Es interesante saber que Searle se fijó más en el acto ilocutivo, el que lleva a cabo la intención del hablante, porque para él, el acto perlocutivo es problemático ya que es difícil predecir el efecto que va a producir tal enunciado en un destinatario.

Pues, trabajó con los verbos performativos, aquellos verbos que quieren cumplir con un propósito ‘con el fin de encontrar la justificación sintáctica.

¹⁸ en Sánchez y Santo (2004)

¹⁹ Por ejemplo: Cuando el lenguaje se usa literalmente, las afirmaciones se hacen usando formas declarativas, las preguntas usando interrogativos, etc.

(Fernández 1998: 66) Por eso, se propuso establecer un conjunto de condiciones semánticas que determinan el uso de los indicadores lingüísticos y permiten distinguir unos actos de habla de otros. (Reyes, Baena, Urios, 2000: 80)

Searle (1979: 12-18) distingue entre verbos representativos, verbos directivos, compromisivos, expresivos y declarativos que intentan contener todos los tipos de actos de habla posibles.²⁰ Es una nueva categorización del acto ilocutivo.

Verbos representativos tienen implicado un valor veritativo y se expresan en dudas, quejas, afirmaciones, declaraciones, etc.

En cuanto a los directivos, tienen la función de provocar una acción en el destinatario. Preguntas, ordenes, mandatos, peticiones, consejos o permisos cumplen con esta función.

Parte de los compromisivos forman los verbos que expresan una acción del emisor que va a realizar en un futuro. (promesas, amenazas)

Los expresivos (agradecer, congratular, disculpar) expresan un estado psicológico del emisor.

Finalmente, el uso de los declarativos conlleva un cambio del estado o la condición. Un ejemplo sería *Les declaro marido y mujer.*, palabras que implican un cambio de estado civil.

2.1.4 Condiciones

Para estar seguro de que un actos de habla ilocutivos sea exitoso, Searle propone unas cuantas reglas (o condiciones de felicidad²¹) con las que tiene que cumplir un acto de habla²²: regla del contenido proposicional, regla preparatoria (conciene al oyente que hay que tener la posibilidad de responder adecuadamente al acto de habla), regla de sinceridad (el hablante tiene que ser fiel al acto de habla), regla esencial (el acto de habla elegido tiene que ser realmente éste mismo).

²⁰ Antes, Austin ya había propuesto una clasificación de los actos según su fuerza ilocutiva.

²¹ cf. 'felicity conditions' de Searle (1979)

²² Fernández (1998: 68)

Ilustraremos cómo las reglas se aplican en un acto de habla. Suponemos que el acto de habla es una mandato, como en *Tráeme un café*.

En Reyes, Baena, Urios (2000: 89) se analiza como sigue:

Regla/ Condición del contenido proposicional:	el contenido de la emisión se refiere a un acto futuro del oyente
Regla/ Condición preparatoria:	el oyente es capaz de cumplir el mandato y lo va a hacer si el hablante no se lo ordena
Regla/ Condición de sinceridad:	el hablante desea sinceramente que su interlocutor cumpla su mandato, es decir, que le traiga un café
Regla/ Condición esencial:	el mandato es un mandato y no otra cosa, el acto de habla de traer un café cuenta como un intento de que el oyente haga lo que se le pide
Regla constitutiva	el acto de mandar y la emisión de esta forma en imperativo cuenta como el intento de que el oyente cumpla lo que quiere el hablante

Tabla 2: Condiciones de felicidad

2.1.5 Actos de habla directos/indirectos

Es un hecho que muchas veces, estas reglas no se cumplen. Pues, al acto de habla se atribuye una noción indirecta. Es cuando la fuerza ilocutiva no corresponde a su realización sintáctica o sea cuando no hay correspondencia directa entre el contenido proposicional y la fuerza ilocutiva, como los mandatos o peticiones que pueden realizarse mediante aseveraciones. (ej. Me esperas un momento.) (cf. Placencia y Bravo 2002: 4)

Ocurre en el ejemplo en Fernández (1998:69) en que un niño no entiende el acto de habla indirecto, un mandato o la petición, que se expresa con la forma del acto de habla indirecto – la pregunta:

Suena el teléfono y el niño de tres años que está jugando, lo coge:

Adulto: *Hola, Javier, ¿Está tu papá?*

Niño: *Sí* – afirma, cuelga el teléfono y sigue jugando.

En vez de decir *Te pregunto si está tu papá*. hubiera sido un acto de habla directo, pero no se suele usar. Se opta por la versión indirecta. Sugiere Fernández (1998) que el niño no está suficientemente socializado²³ para entender este acto indirecto, que es una ‘superposición’ de un acto literal y el otro no literal. (Reyes, Baena, Urios, 2000: 81). Lo mismo puede pasar en una comunicación intercultural cuando se analiza el acto de habla según su significado directo, literal y uno no tome en cuenta los distintos valores que puede adquirir un acto de habla. (por ejemplo: una pregunta también puede ser un orden, una invitación, una queja, etc.) Pues el entendimiento de un enunciado se queda en un nivel literal lo que puede llevar a malentendidos.

La misma situación podría ocurrir con los actos de habla que se han convertido en rituales. Son ritos/convenciones verbales como por ejemplo las fórmulas comunes de saludo o las expresiones de condolencia. También, puede que se acepte y se espere en una conversación un acto indirecto (son los más frecuentes como señalamos antes), más que un acto directo.

El niño del ejemplo de arriba, dado el contexto nativo en que vive, irá aprendiendo los rituales poco a poco de una forma natural. Distinta es la situación con los alumnos. A ellos hay que enseñar cuáles son los rituales en la conversación de la L2 porque la búsqueda de fórmulas alternativas entraña riesgos por la posibilidad de crear con ellas malentendidos, según dice Hernández Sacristán (1999: 144)

²³ Es decir, todavía no sabe hacer uso de *secuencias predeterminadas y estereotipadas de acciones que definen situaciones comunes*. (Schank y Abelson (1977: 41) en Sánchez y Santo 2004: 185)). A estas estructuras Dell Hymes (1974) les llamó *frames* (marcos). Schank y Abelson (1977) les llamaron *scripts* (guiones) (cf. Sánchez y Santo, 2004: 185)

2.1.6 Componentes de un acto de habla

Otro aspecto que parece interesante en relación con los actos de habla es el hecho de que en español hay ciertas partes que suelen repetirse en los actos de habla. Escandell-Vidal (1995 en Fernández: 1998 73-75) cuenta como las partes corrientes la apertura, el núcleo en que influyen la perspectiva hacia el hablante, el oyente y la forma impersonal, la estrategia y los apoyos como los mitigadores y los intensificadores. Son los típicos partes de los actos de habla que se consideran rituales. Para llamar la atención del destinatario, se hace uso de distintos tipos de apelativos (nombres, títulos o expresiones como ¡Oye!, etc). Es la parte en que se refleja la relación personal de los participantes en la conversación. El núcleo es el componente minimal de un acto de habla. Puede dirigirse al hablante mismo quien es la persona que realiza la acción. (*Te prometo que vengo temprano.*) La situación también puede ser al revés cuando el emisor pide al receptor que realice una acción. (*¿Me alcanzas el lápiz?*) Vemos en este ejemplo que es el emisor que va a beneficiar de la acción. Igual pasa en núcleos impersonales que parecen expresar una intención de beneficio para el emisor. (*Sería ideal tomarse un café.*)

La estrategia mediante la que se transmite un acto de habla tiene que ver con las formas directas o indirectas. Se pueden aplicar desde las formas más corteses (*¿Le importaría quitarse?*) hasta las más directas (*No veo.* o *Quítese*) Por último, los apoyos sirven para minimizar o maximizar el grado de imposición. Los mitigadores tienen la función de suavizar un acto de habla. Usándolos, pueden minimizar los efectos que pueden causar los rechazos, disgustos, justificaciones, explicaciones, etc. La autora pone los siguientes ejemplos:

- *¿Puedo hablar con Ud. un minutito, nada más?*
- Yo que tú ..., mira, bueno ... no sé, tal vez hablaría con ella antes que nada.*

Todo lo contrario expresan los intensificadores, que se suelen usar en situaciones agresivas, como en prohibiciones, amenazas, mandatos etc y en contextos de mucha cercanía.

- ¡Váyase inmediatamente de aquí!
- ¡Venga, siéntate, ... no te quedes ahí, ... ven aquí conmigo, cariño!

La siguiente ilustración es un conjunto de informaciones adaptado/ resumido de Frías Conde (2001 10-11), Fernández (1998 66-67):

Tipo de verbo	Uso del hablante	Acto de habla posible	verbos/ estructuras
representativo	expresar la veracidad (verdadero/ falso)	aserciones constataciones explicaciones clasificaciones descripciones	ser, estar, haber, ...
directivo	modificar la conducta del interlocutor	pregunta petición solicitud orden mandato prohibiciones invitación consejo	preguntar, pedir, ordenar, invitar, aconsejar, recomendar, ...
compromisivo	modificar su conducta futura (del hablante)	promesa juramento amenaza ofrecimiento	prometer, insistir, ...
expresivo	expresar estado psicológico/ afectivo	felicitación agradecimiento lamento disculpa	lamentar, perdonar, disculpar, felicitar, agradecer, ...
declarativo	Este tipo de acto de habla tiene como consecuencia la modificación del "mundo", si es llevado a cabo en las condiciones pertinentes y por las personas que correspondan. Suelen ser actos institucionalizados, donde el emisor adquiere un poder social del que hace uso.		bautizar, casar, declarar la guerra, despedir, nombrar, hacer testamento, inaugurar, ...

Tabla 3: Clasificación de verbos, su realización y su uso

2.2 Brown y Levinson y la teoría de la cortesía

Ahora dirigimos la atención al uso de tales elementos en la interacción y el porqué.

Normas sociales y culturales rigen el uso de los componentes de las teorías mencionadas anteriormente. Una de estas normas es la cortesía. Ya dijo Searle que las normas de cortesía constituyen una de las motivaciones principales para la realización de actos habla indirectos y que ciertas formas lingüísticas indirectas han llegado a ser las formas convencionales de cortesía en determinadas culturas. (cf. Searle 1975 en Siebold 2008:53) Generalmente, es una estrategia conversacional porque ayuda a mantener el equilibrio entre las relaciones interpersonales mientras evita conflictos y regula y controla la agresividad de los miembros de un grupo.²⁴ Para Leech (1983) más bien es una forma de comportamiento superficial, falso, artificial que debería eliminarse del lenguaje.

2.2.1 Defensa y refuerzo del imagen público

La hipótesis de Brown y Levinson (1987) es que cada persona tiene una imagen pública (*public face*) o prestigio social y quiere defenderla. Parten de la idea de que una conversación se rige por una lógica compartida, que tiene su propia racionalidad. Al interactuar en una conversación los participantes están atentos a no perder sino mantener su imagen pública y la de su interlocutor.

Esta imagen puede tener dos formas. Puede ser positiva o negativa. La imagen positiva implica el deseo de ser apreciado. Tener una imagen negativa significa que el interlocutor opta más por la independencia o autonomía. Para conseguir dichos deseos que implica no perjudicar su propia imagen ni la del otro, se adapta a los actos de habla a esos objetivos. Es cuando hablamos de la cortesía. Sin embargo, hay muchos actos de habla que constituyen una amenaza tanto para la imagen positiva como para la imagen negativa, según

²⁴ cf. Fernández (1998: 115-125), Haverkate (1991) y Sánchez y Santo (2004: 547)

impliquen un beneficio o un coste para el interlocutor (Leech, citado en Sánchez y Santo, 2004: 547).

Haverkate (1991 en Fernández 1998) distingue entre dos tipos de actos amenazantes: Bajo los actos que amenazan la imagen positiva del receptor se dejan resumir los insultos que representan un verdadero ataque al receptor y la crítica o la disensión que intentan no romper los vínculos sociales. A los actos que amenazan la imagen negativa se llaman actos impositivos, en que el receptor realiza el acto en beneficio del emisor. (petición, súplica, mandato) Asimismo, cuentan como actos amenazantes de la imagen negativa los actos no impositivos en que el receptor analiza el acto en su propio beneficio (consejo, recomendación, instrucción).

Los actos de habla como estrategias de cortesía varían y dependen del poder relativo (del receptor respecto al emisor), de la distancia social entre los interlocutores y el grado de la imposición (de un acto de habla en relación con la imagen) Tomamos como ejemplo la conversación entre unas amigas que ya se conocen desde hace mucho tiempo. Se supone que tienen mucha confianza así que el uso de unos actos de habla que podría amenazar las imágenes no se ve tanto en peligro dado que la distancia social es mínima. Es de suponer que la amiga, al amenazar la imagen de la otra, no vaya a perder la cara fácilmente.

En situaciones comunicativas en que predomina mayor distancia social entre los interlocutores, se suele reflejar la cortesía en las fórmulas de tratamiento, justificaciones (las expresiones de la deixis social), disminuciones de la imagen propia, formulaciones indirectas, exageraciones, etc.²⁵.

Los conceptos de Brown y Levinson constituyen unos de los más destacados temas comunes que se toca en los estudios sobre la pragmática porque ha resultado ser un acceso fructífero en los análisis contrastivos que intentan explicar por qué unos actos de habla se consideran más/menos corteses en una situación comunicativa.

²⁵ Fernández (1998: 118)

3. La pragmática intercultural

3.1 ¿Qué es la pragmática intercultural?

Como existe una relación entre lengua y cultura, las propiedades culturales se dejan hallar a niveles de comportamiento social, creencias. Más interesante en nuestro contexto es que se reflejan en la manera en la que hablamos.

La pragmática tradicional (o sociopragmática²⁶) ya ha proporcionado explicaciones y modelos de usos de lenguaje, pero siempre refiriéndose a una lengua en particular. Se hicieron abstracciones de usos cotidianos de la lengua, de las representaciones culturales (la cortesía, grado de direccionalidad, etc.) que están implicadas en un acto de habla, etc. y que ahora se consideran válidos para una lengua con su respectiva cultura compartida por sus miembros.

Pero, ¿Qué pasa en un encuentro de dos personas que no comparten ni la misma lengua, ni la misma cultura? Debido a factores como la migración o la globalización, pronto, se despertó un nuevo interés en los estudios que podían dar respuestas a esta pregunta. La lingüística contrastiva de los años 60 hasta los años 80 se encontró entre las primeras disciplinas en comparar estructuras de distintas lenguas. Pero no pareció tener éxito para la enseñanza porque la simple comparación de estructuras no le lleva al alumno a desarrollar una conciencia lingüística en la lengua estudiada. (cf. Roche 2008: 105). De ahí que tiene más sentido enfocar los contrastes y las similitudes de los elementos pragmáticos.

²⁶ cf. Leech 1990

Recordemos que entender al interlocutor con quien no compartimos la misma L1 se hace particularmente difícil cuando nos vemos confrontados con los actos de habla de tipo indirecto. Lo implícito que está incluido en un tipo de habla indirecto muchas veces no encuentra su equivalente en la lengua meta porque nuestra actividad interpretativa de un enunciado siempre se basa en un sistema semiótico propio de la lengua materna. Además, el hablante no nativo tiende a someterse al 'efecto literalizador' (cf. Hernández Sacristán 1999:83) a la hora de descodificar un enunciado y por lo tanto no capta la implicatura.

Entonces, partiendo del hecho que en una situación comunicativa de tipo intercultural en que se encuentran miembros de lenguas y culturas distintas, en los que no se presentarán los mismos tipos de actos de habla, ni los miembros van a hacer uso de los mismos con parecida frecuencia, ni van a usarlos en las mismas circunstancias, el interés estaba en comparar/contrastar los resultados alrededor de los principios pragmáticos de cada lengua investigada con el fin de establecer unos rasgos típicos de las lenguas objetivas. (cf. Oleksy 1989)

Primordialmente, los estudios realizados experimentaron un auge en la lengua inglesa y tuvieron como consecuencia un enfoque unilateral. Solamente más tarde fueron introducidos los primeros estudios interculturales (cross-cultural) en otras lenguas sobre elementos pragmáticos en la comunicación intercultural. Entre los temas estudiados destacan los diversos actos de habla, los fenómenos de la cortesía y el grado de la direccionalidad. Uno de los trabajos pioneros que dieron un impulso al estudio contrastivo de los actos de habla fue el proyecto internacional de Blum-Kulka en el año 1989 que fue denominado *Cross Cultural Speech Act Realization Project*. Estudió los actos de habla en ocho lenguas distintas con el resultado de que los medios lingüísticos de cada lengua para la realización de los actos de habla estaban sujetos a variaciones culturales. (cf. Siebold 2008:53)

Todavía quedan por hacer muchos más en otras lenguas para complementar el panorama de las funciones sobre una lengua estudiada (cf. Wierzbicka 1991)

Significa que las contribuciones al entendimiento de unas funciones pragmáticas de una lengua investigada (por ejemplo: el español) hoy en día deben provenir de estudios realizados en más lenguas aparte del inglés para entender mejor los mecanismos que están implicados en el uso de un enunciado.

Desde luego, nos damos cuenta de que la pragmática intercultural o 'cross-cultural pragmatics' o 'pragmática transcultural'. (cf. Yule 1996) constituye una subdisciplina que se deriva de los análisis contrastivos.

3.2 Ejemplos de análisis contrastivos de actos de habla

Acabamos de darnos cuenta de que hasta ahora, la mayoría de los estudios sobre la pragmática española fuera de España se realizaron en los Países Bajos, Escandinavia, el Reino Unido y los EE.UU, aunque también ya existen unos estudios en Australia, Alemania y países latinoamericanos. Siguiendo la tradición estadounidense, los estudios tratan mayoritariamente los actos de habla y la organización conversacional e intentan revelar las normas de cortesía. (cf. Márquez Reiter y Placencia 2004: 15)

El estudio de los actos de habla se vio impulsado inicialmente con las propuestas de la etnografía de la comunicación de Hymes [... de examinar el lenguaje en su contexto social, dentro de una comunidad de habla determinada (speech community) y de sacar a la luz las normas de interacción en el habla (rules of speaking) correspondientes a diferentes eventos de habla. (speech events). (Placencia y Bravo 2002: 6)

Como los rasgos pragmáticos están estrechamente relacionados con una cultura materna pueden afectar a la comunicación intercultural o causar prejuicios sobre el otro ya que se pueden transferir elementos pragmáticos de una L1 a una L2. En relación a esta problemática Siebold (2008:42) afirma que

La mayoría de las experiencias de comunicación deficiente o de fallos pragmáticos de los estudiantes se deben a la distinta realización de los actos de habla.

Por lo tanto veremos ahora estudios contrastivos de la lengua española y la lengua alemana para darnos cuenta de las similitudes y diferencias pragmáticas que existen en un elegido acto de habla (la disculpa, la invitación). Sin embargo, se trata del análisis de unos corpus pequeños. Por lo tanto quieren enfatizar los autores que no está permitido extraer afirmaciones absolutamente generalizadas. (por ejemplo, cf. Siebold 2008).

3.2.1 El acto de habla de la disculpa en español y alemán

Empecemos con una breve caracterización de la realización de las disculpas en español antes de que presentemos el análisis contrastivo.

En cuanto a la categorización de la disculpa, es un acto de habla que se deja insertar dentro de los actos expresivos, es decir, sirve para expresar un estado psicológico/ afectivo o reforzar 'la vertiente social de la comunicación'. (Solís Casco 2005: 609) Si unas relaciones interpersonales se han roto por la conducta del hablante o por una violación de una norma social, la disculpa ayuda a reestablecer las relaciones con el interlocutor o conseguir el perdón del otro. Tiene valor tanto para la lengua española como la lengua alemana.

Pero, para ser consciente de que se ha roto una relación o que se siente ofendida una persona de la C2 es necesario conocer las cosas que se consideran descorteses en dicha cultura y observar la reacción del interlocutor. Aparte de ese conocimiento, hace falta adaptar la disculpa al grado de la molestia que fue causado en el interlocutor y además, tenemos que tomar en cuenta a quién se dirige la disculpa.

Como vimos en la sección sobre la teoría de los actos de habla, un acto de habla consta de tres partes: un elemento de apertura, el núcleo y varios elementos de apoyo. Según Solís Casco (2005 611) la disculpa se caracteriza como sigue: En cuanto al elemento de apertura, una disculpa española puede contener:

- una interjección como exponente de espontaneidad (cuando alguien se disculpa se presupone que ha actuado sin premeditación y sin intencionalidad): *uy, perdone; ay, me he equivocado*
- un apelativo dirigido al interlocutor con el fin de allanar el terreno para obtener el perdón: *cariño, perdóname; uste perdone*

El elemento central, el núcleo, contiene la actual disculpa y expresa los sentimientos del hablante: *perdone, lo siento*

Y para completar una disculpa se añaden unos elementos de apoyo. En su mayoría son justificaciones que contienen los siguientes aspectos:

- la falta de intencionalidad: *No era mi intención, no me he dado cuenta*
- una justificación a esa conducta: *Es que me he olvidado*
- el propósito de que no vuelva a repetirse: *No volverá a ocurrir*
- promesa de recompensa: *Iremos donde quieras, me quedaré hasta más tarde*
- comentario generalizador que busca el asentimiento del interlocutor: *El tráfico a esta hora es horrible, En esta zona no hay donde aparcar*
- reparación de la imagen positiva del hablante: *Nunca me había pasado esto, No me gusta hacer esperar a nadie*
- inculpación: *Ha sido culpa mía*

Sin embargo, los actos de habla de la disculpa no siempre vienen en este orden. Más a menudo (particularmente en el lenguaje oral) el elemento nuclear se desplaza por algunos elementos de apoyo. Recurrir solamente a los elementos justificantes o sea, los elementos de apoyo, lleva consigo, que muchas disculpas hoy en día en la lengua española son de carácter indirecto.

Otro fenómeno interesante concierne el uso de fórmulas como *lo siento* o *perdone*, que en principio son las expresiones más frecuentes para pedir disculpas. Primero, la expresión de disculpa pierde su función y el *lo siento* más bien introduce un acto de habla indirecto, que constituye una forma cortés, puesto que “el hablante, al decir *lo siento*, además del significado literal de la expresión, hay otro no literal implicado, una respuesta negativa a un acto de habla previo del interlocutor.” (Haverkate 1994: 101 citado en Sólis Casco, 2005: 611) Por ejemplo:

¿Tiene habitaciones para el puente de mayo?

*Lo siento, está todo completo.*²⁷

²⁷ ejemplo en Sólis Casco, 2005: 611

Segundo, las fórmulas de disculpa (*perdone, disculpe*) se han convertido en elementos que sirven para llamar la atención cuando el hablante siente la necesidad de que tiene que invadir en el espacio intencional del interlocutor. Pasa especialmente en las peticiones donde las fórmulas son parte del componente introductorio. (*Perdone, ¿tiene el 38 de estos zapatos?*) (cf. Solís Casco 2005: 609-611).

Tras esta descripción del acto de habla de la disculpa española, pasamos ahora al análisis contrastivo de este acto de habla.

El análisis contrastivo realizado por Siebold (2008) se basa en datos derivados de juegos de rol, entrevistas y cuestionarios. Participaron unos 18 hablantes nativos de español peninsular y unos 20 hablantes nativos de alemán de Alemania.

3.2.2 La disculpa explícita

La disculpa tiende a aparecer de forma explícita, a través de un enunciado indirecto o por medio de una combinación de las dos formas en ambas lenguas.²⁸

Las formas explícitas, que según Searle son los verbos que expresan directamente la fuerza de la ilocución (IFID = illocutionary force indicating device) (cf. Siebold, 2008:132-134) suelen ser verbos performativos como *sich entschuldigen, verzeihen, vergeben, disculparse, perdonar* o fórmulas como *es tut mir Leid* o *lo siento*. Son verbos que expresan sentimientos (*tut mir Leid, lo siento*), que ofrecen una disculpa (*entschuldigen Sie, disculpe*) y los que piden perdón (*verzeih mir, perdona*). (cf. Marquéz Reiter 2000: 74 en Siebold, 2008:133).

En lo que concierne las preferencias por ciertas fórmulas y la frecuencia, Siebold encontró que el empleo de fórmulas explícitas es muy alto en la lengua alemana. Usan frecuentemente expresiones de sentimiento (que siempre

²⁸ Searle (1987: 64) citado en Siebold (2008: 133)

aparece en la misma forma lingüística *es/das tut mir Leid*) y el ofrecimiento de disculpa (el imperativo del verbo performativo *entschuldigen* y por la fórmula estándar del sustantivo *Entschuldigung*). No tan frecuente es el uso de fórmulas en que se pide perdón. Pero, se suele modificar la fórmula explícita con algún adverbio de tipo *sehr, unheimlich, furchtbar, wirklich, echt, so*. Esto hace que las disculpas explícitas en alemán parecen más intensas que en español.

En cuanto al español, no se podía averiguar ninguna preferencia significativa por una forma explícita. Destaca el uso de la forma rutinaria *lo siento* para expresar sentimientos para ofrecer disculpas o pedir perdón se sirve de los imperativos de los verbos performativos *disculparse* y *perdonar*. Especialmente interesante es el hábito español de repetir las formas de la disculpa explícita. (*disculpe, disculpe o perdone, perdone*) Otro mecanismo que está más arraigada en la cultura española es quitar la importancia al asunto que justifica una disculpa.

3.2.3 La disculpa indirecta

Las fórmulas indirectas del acto de la disculpa hacen referencia a las condiciones previas de la disculpa o a las consecuencias de la infracción. y se usan más en las disculpas españolas.

Cuentan como realizaciones indirectas de una disculpa

- las explicaciones (autojustificación por parte del hablante que explica la razón de la infracción como algo que fue causado de factores externos no controlables por él mismo, para salvar la imagen social positiva),
- las referencias a la responsabilidad (humillarse y despreciarse a si mismo y amenazar su propio imagen social con el fin de restaurar la armonía entre los interlocutores),
- los ofrecimientos de reparación (por ejemplo: compensar un daño causado)
- promesas de mejora (no volver a hacer algo de la misma manera).²⁹

La explicación como una estrategia de pedir disculpas de manera indirecta es la más usada en ambas lenguas. La combinación de una explicación y una fórmula directa en alemán parece constituir una propiedad de la lengua alemana porque a los españoles les parece bastar con una disculpa indirecta.

30

En cuanto a la segunda estrategia indirecta, la referencia a la responsabilidad, parece que los alemanes se hacen un poco más responsables en más ocasiones. Típico es el uso de estrategias en que la persona asume la responsabilidad a través de la admisión de la autoría de la infracción (*mir ist ein Missgeschick passiert*), una fórmula de autoinculpación o una expresión de vergüenza. Según los datos, las primeras dos estrategias no se usan tanto en español como en alemán. Además, destaca que en alemán aparecen unas expresiones de vergüenza. Pero, distinto al alemán, en español el

²⁹ Este orden (de arriba abajo) representa las preferencias de los alemanes y los españoles a elegir primero la explicación, luego la responsabilidad, la reparación y finalmente, la promesa como estrategia indirecta. (cf. Siebold, 2008: 133)

³⁰ cf. Siebold (2008: 140-141)

reconocimiento de la responsabilidad se expresa a través de expresiones de disgusto o la preocupación. En ambas lenguas se usaba fórmulas explícitas de la disculpa en combinación con la estrategia de asumir responsabilidad.³¹

Los ofrecimientos de reparación dependen del contexto situacional y del daño que ha sufrido un objeto que queda por reparar o compensar. Los datos revelan que no hay divergencias culturales. Se ofrece una compensación de algo roto o ensuciado y a la vez se combina con una explicación o fórmula directa de disculpa.³²

Al igual que la reparación, la realización de una promesa depende del contexto por lo cuál son la estrategia menos empleada en el corpus presentado. Aunque el empleo de esta estrategia es un poco más alto en los datos alemanes, en español casi no se hace uso de aquella estrategia. Siebold lo refiere a su incompatibilidad a restar importancia a la infracción causada ya que implica un reconocimiento de culpa y como hemos visto la autoinculpación no es una de las estrategias preferidas de los españoles.³³

³¹ cf. Siebold (2008: 141-142)

³² cf. Siebold (2008: 143)

³³ cf. Siebold (2008: 143s)

3.2.4 Resumen

Existen tres formas explícitas de pedir disculpas en alemán y en español. Expresar sentimiento u ofrecer una disculpa son las fórmulas que se usan frecuentemente en alemán como en español. Comparado con español, las disculpas directas alemanas tienen una tendencia a la intensificación y además no tanto se recurre a la posibilidad de pedir perdón.

La disculpa explícita española, que no se usa tanto como en alemán, se distingue de la alemana por restar importancia a la infracción de una disculpa ya que intentan fomentar la cortesía positiva. Asimismo, suelen aparecer los IFID repetidos.³⁴

También, existen fórmulas indirectas para expresar disculpas: Las explicaciones, las referencias a la responsabilidad, los ofrecimientos de reparación y las promesas de mejora.

Generalmente se puede decir que las disculpas en alemán contienen una fórmula explícita combinada con una estrategia indirecta mientras las disculpas españolas se caracterizan por el uso de distintas estrategias indirectas y no tanto por el empleo de fórmulas directas.³⁵ Debido al hecho de que en alemán se tiende a la autoinculpación o la intensificación de la disculpa implica una amenaza de la propia imagen social. En español, guardar su imagen social positiva es más importante que atender a las necesidades de la imagen social del otro (cf. Siebold, 2008: 145), lo que explica el mayor uso de fórmulas indirectas.

La siguiente tabla es la presentación esquemática de la realización de las disculpas en español y en alemán:³⁶

³⁴ cf. presentación de resultados en Siebold (2008: 131-147)

³⁵ cf. Siebold (2008: 144)

³⁶ en Siebold (2008: 145-147)

		Español	Alemán
Disculpa explícita	IFID	Lo siento Te quería pedir disculpas Disculpe Disculpe disculpe Perdone perdone Perdone Perdona	Das tut mir unheimlich leid Es tut mir sehr leid Entschuldigung Es tut mir ja wirklich leid Das tut mir so leid Das tut mir echt leid Das tut mir furchtbar leid Entschuldigen Sie bitte
	Intensificar		Unheimlich Ja Wirklich Sehr Furchtbar So Echt
	Restar importancia	No pasa nada, no? No pasa nada, ha sido una mijita nada más Creo que esta página es de las menos importantes Hay un poquito pero vamos Solamente es una manchilla [...]	Es ist nur äußerlich Ich habe nur schnell ein Paket abgegeben Ich wollte doch nur schnell das Paket reinbringen
Disculpa indirecta	Explicación	Se me ha caído el café encima Mi hijo tiró una taza de café Mi madre la pobre no la he podido dejar sola [...]	Ich hatte sie hingelegt, will nach der Tasse greifen und schwupp [...] Mein Sohn hat Kaffee drüber gekippt Ich musste an der Post so lange warten [...]
	Responsabilidad	He sido yo la que lo ha manchado Es culpa mía Tengo un disgusto Me dio un disgusto No te puedes ni imaginar lo preocupada que estoy Me he equivocado	Es ist mir ja so ungeheuer peinlich Es ist mir peinlich Jetzt ist mir ein Missgeschick passiert Ich habe da ein Problem Leider ist mir ein kleines Malheur passiert Mir ist da ein kleines Missgeschick passiert Ich sitz falsch
	Reparación	Si veo una te la compro Ya te tengo encargado una en el quiosco Ya te compraré otra	[...] Wenn du nichts mehr lesen kannst, dann ersetze ich sie dir Ich würde sie gern ihnen abkaufen oder eine neue bestellen Ich werde versuchen, dass ich eine neue für sie bekomme [...]
	Mejora		Ich mach das auch nie wieder Kommt auch nie wieder vor Es kommt nicht mehr vor

Tabla 4: Presentación esquemática de la realización de las disculpas en español y en alemán

3.2.5 El acto de la invitación en español y alemán

El siguiente análisis sobre el acto de habla de invitar viene de unos estudios realizados por Christiane Nord (2003) quien analizó distintos textos relevantes para los estudios de la traducción (entre otros: comentarios, contratos, entrevistas, correspondencia comercial, etc.)

Según la teoría de los actos de habla, la invitación pertenece a los actos directivos que intentan modificar la conducta del destinatario.

El análisis reveló que una invitación es una petición que se dirige al destinatario que haga algo junto con el emisor. Por lo tanto, en el enunciado siempre estarán incluidos unas referencias directas al destinatario. Destacan los verbos *invitar* – *einladen* en uso, junto al uso del imperativo (en 1era persona si se trata de una invitación de hacer algo junto y en 3era persona si es más formal). En alemán, a la forma del imperativo degradan palabras como *bitte* o *doch*.

Invitaciones, al igual que las sugerencias, pueden realizarse en forma de una pregunta indirecta o una simple oración con un verbo modal *können* que adicionalmente pueden parecer más debilitado si se usa *gerne*. (*Warum kommst du nicht mal vorbei? Du kannst gerne mal vorbei kommen!*)

Invitaciones, sin haber quedado en una fecha, normalmente no son vinculantes en los países de habla alemana a no ser que se trate de invitaciones formales o personales. Igual pasa en invitaciones españoles. Según Siebold (2008: 28-29), el enunciado que expresa una invitación informal *cuando quieras, pásate por mi casa*, no necesariamente implica que el destinatario realmente esté invitado a no ser que se tratara de una invitación formal.

La invitación informal (tanto como la invitación informal en español a veces³⁷) solamente puede ser una fórmula vacía de contenido que, contrastado con el mismo acto en alemán se suele interpretar literalmente. Por ejemplo: Una española relata cómo se vio en un aprieto muy grande cuando le llamó una conocida alemana para visitarla en su casa en Galicia, a donde la había invitado por pura cortesía sin contar nunca jamás con una visita de verdad.³⁸

³⁷ véanse el ejemplo en Siebold (2008:29)

³⁸ ejemplo en: Siebold (2008: 28)

El acto de la invitación encontramos en textos turísticos o ofertas de empleo españolas a las que se percibe más personal. (cf. Nord 2003: 332-333)

Ejemplos: (Nord 2003: 333)

- *Venga y ponga a prueba sus sentidos ...*
- la Comunidad Valenciana *le invita* a disfrutar ...
- *Te invitamos* a que envíes urgentemente tu currículum ...

- *Machen Sie Schluss* mit 08/15-Jobs
- Wer eine Lektion im Beachvolleyball möchte, *kann sich gerne* bei ihr melden.
- *Bewegen Sie* mit uns die Welt! *Bauen wir* also künftig gemeinsam am Global Village.

3.3 Estudios sobre la cortesía española y alemana

La cortesía forma parte de los estudios de las normas socioculturales de una comunidad de habla. Es

one of the basic socio-psychological guidelines for human behavior. As such it is an integral part of all human interaction. (cf. Hickey y Stewart, 2005: 13)

Veremos en esta sección cómo diferentes actos, usos de fórmulas de cortesía y de tratamiento entran en juego.

Según Escandell Vidal (citada en Hickey y Stewart 2005: 13) la cortesía española se halla en dos niveles: la conducta correcta a nivel civil/social y amabilidad/simpatía/diplomacia que es la forma de la cortesía más visible. Por lo general el español peninsular es de tipo cortesía positiva y su gente está caracterizada como tolerante. Nadie se molesta si uno está interrumpido hablando porque la interrupción demuestra interés y participación activa en la conversación. Tampoco causan molestias las intrusiones en la vida privada. En cuanto a la imagen social existen dos rasgos. Los españoles quieren que les perciban como originales y sociables pero a la vez intentan conseguir la

afiliación de sus interlocutores.³⁹ Tras estudios, Hickey concluye que la cortesía española se expresa a través de demostrar interés, entusiasmo, admiración u otra forma de exaltación.⁴⁰

Volvemos un momento al acto de habla de la invitación. En relación a la cortesía las ofertas y invitaciones, formulados en imperativos, que tienen que cumplir con una función social ('convivial function'⁴¹) pueden estar interpretados como una amenaza o imposición.⁴² Dar las gracias a una invitación no necesariamente debe realizarse en forma de decir 'gracias', también cuentan expresiones de apreciación. Pero, el caso es que hace falta dar las gracias de alguna forma si no la persona que va a beneficiar de la invitación se considera descortés. (Haverkate 1993: 150 en Hickey y Stewart 2005: 327)

House (en Hickey y Stewart 2005: 13-25) presenta los resultados de un estudio contrastivo de alemán/inglés sobre prácticas de cortesía. Descubrió que en la lengua alemana se tiende por usar fórmulas más directas y explícitas y que se refleja una orientación hacia uno mismo y hacia el contenido relevante (no más ni menos) de un enunciado.

Las expresiones directas caracterizan las quejas o peticiones. En cuanto a las disculpas,

German subjects tend to be more verbose, selecting more self-directed strategies (such as grounders) in their attempt to express responsibility for an offence and in general, use expressions of responsibility.⁴³

La forma más directa no implica el hecho de demostrar menos cortesía, por lo menos en la sociedad alemana ya que es una convención válida para esta cultura y lengua. Sin embargo, en este estudio (y otros estudios contrastivos, entre otros también estudios contrastivos del español/alemán⁴⁴) se ha demostrado que lo que puede llevarle a un interlocutor a la conclusión de que un alemán es descortés tiene que ver con las características que mencionamos

³⁹ Cf. Hickey y Stewart (2005: 320)

⁴⁰ en Hickey y Stewart (2005: 329)

⁴¹ Existen 4 variedades de la función ilocutiva según Leech (1983 en Hickey y Stewart 2005: 320-322): competitive, convivial, collaborative, conflictive function

⁴² cf. Hickey y Stewart (2005: 321)

⁴³ cf. House en Hickey y Stewart (2005: 21)

⁴⁴ cf. Larrosa (1998) Reising (1997) en House (citados en Hickey y Stewart 2005: 23)

antes. (underuse of phatic small talk, verbosely explicit, value propositional content over interpersonal accomodation and 'talk straight' as opposed to members of many other linguacultures'⁴⁵)

4) La evolución de la didáctica

Este capítulo se ocupa del desarrollo de la didáctica a lo largo del siglo pasado hasta hoy en día para reconstruir la implementación por pasos de las aportaciones de la disciplina de la pragmática.

Aún existen muchas definiciones – unos más generales otros más restrictos - del término didáctica dependiendo del hecho si hablamos de la didáctica generalmente o una didáctica específica de un campo en concreto (por ejemplo: la didáctica de lenguas extranjeras, la didáctica de las matemáticas, etc.). Si entramos en un campo específico, el grado de detalles aumenta, claramente.

En lo que concierne la didáctica en términos generales, es una 'parte de la pedagogía, que se ocupa de los métodos y técnicas de enseñanza'.⁴⁶ Entonces, se ocupa de detallar qué son los contenidos que hay que enseñar y cómo hacerlo. También toma en cuenta las preguntas del por qué enseñar unos contenidos, cuándo y dónde enseñarlos.

Para poder responder a tales demandas, la didáctica bebe de los logros de otras disciplinas como la lingüística aplicada, la psicología o la sociología. Este conjunto de conocimientos que aportan dichas disciplinas provocan en la didáctica la elaboración e integración de nuevas técnicas y métodos que son capaces de cumplir con - y apropiarse a los nuevos requisitos de las demás disciplinas de apoyo. (cf. Sánchez y Santo 2004: 246).

⁴⁵ House en Hickey y Stewart (2005: 23)

⁴⁶ Díaz-Corralejo en Sánchez y Santo (2004: 246) citando Las Heras Fernández et al. (1993: 410)

Como en la didáctica de las lenguas y las culturas hay que tomar más en cuenta al alumno porque el proceso de aprendizaje requiere su participación activa, para Díaz-Corrалеjo (en Sánchez y Santo 2004: 247-250) el concepto de la didáctica no solamente se ocupa de cuestiones alrededor de la enseñanza sino también con las cuestiones que están relacionados con el aprendizaje. (la psicología del alumno, la motivación y otros variables que afectan el aprendizaje)

En resumen, los elementos centrales de una didáctica de lenguas extranjeras son los variables de su alumnos, los procesos durante el aprendizaje (la cognición), las estrategias del aprendizaje y las técnicas que emplean los alumnos, el currículum y los fines, los materiales y la estructura de la clase en cuanto a los contenidos. (cf. Roche 2008: 29)

4.1 El avance de los métodos y los enfoques

Ahora echamos un breve vistazo a la metodología que tiene como objetivo encontrar la mejor forma de transmitir los contenidos pedagógicos.

A lo largo de los años y de acuerdo con los fines de las corrientes lingüísticas y teorías de aprendizaje⁴⁷ que siempre influían en los conceptos didácticos, estuvieron de moda ciertos métodos (method) y enfoques (approaches)⁴⁸ que otros. Asimismo, tanto la situación socio-política era y es un factor decisivo en la evolución de la metodología como también las críticas hacía antiguos métodos que tuvieron como consecuencia el surgimiento de nuevos enfoques.

Así, se pasó de los métodos tradicionales (método directo), a los métodos estructuralistas (método audio-oral, situacional, estructuro-global-audiovisual) hasta que llegara a los métodos orientados hacia la comunicación. (método natural, enfoque por tareas). (cf. el artículo de Melero en Sánchez y Santo, 2004 689-690; Richards y Rodgers (2003) y Kondo et al. 1997)

4.1.1 Hacia una enseñanza comunicativa

Las nuevas definiciones del término competencia en la L2, que vimos en una de las secciones anteriores, tuvieron consecuencias para la enseñanza de segundas lenguas y marcos teóricos como veremos luego.

De ahí que pronto se adaptaron las nuevas vistas a la enseñanza – lo que llevó al surgimiento del enfoque comunicativo al que también se refiere muchas veces como método comunicativo (aunque realmente no es un método),

⁴⁷ Roche (2008 14-24) distingue entre los siguientes principales teorías de aprendizaje: el behaviorismo (principio: estímulo-respuesta), el cognitivismo (el aprendizaje como procesamiento de información y de automatización), el constructivismo (construir estructuras cognitivas), constructivismo moderado

⁴⁸ La distinción entre método y enfoque es de Anthony (1963) citado en el artículo de Aquilino en Sánchez y Santo (2004: 666)

enseñanza comunicativa, enfoque nocional-funcional o programa nocional-funcional.⁴⁹

Realmente, el enfoque nocional-funcional significó el primer paso del enfoque comunicativo. (cf. Kondo et al. 1997:122). Propone explícitamente el uso de la lengua en un contexto, por lo tanto da mucha importancia a la pragmática.

Así que la meta de ese tipo de enseñanza es descubrir las necesidades básicas comunicativas que luego serán la base de la programación.

Se fomenta el trabajo en grupo/en pareja sobre situaciones reales⁵⁰ (para ver el uso real de la lengua) con materiales reales ya que la interacción es un componente que ayuda a ser competente en la comunicación. Para cumplir con ese objetivo, Littlewood (1981 citado en Richards y Rodgers 2003: 79) distinguen entre dos tipos de actividades en la enseñanza comunicativa: las actividades de comunicación funcional (por ejemplo: la comparación de dibujos para encontrar similitudes y diferencias, poner orden en una secuencia, la búsqueda de elementos que faltan en un mapa o un dibujo, la resolución de problemas a partir de información compartida, complementar algo dando instrucciones al otro) y las actividades de interacción social (sesiones de conversación, discusiones, diálogos, improvisaciones, simulaciones, representaciones y debates)

La tipología nos demuestra que en el proceso de aprendizaje, el alumno mismo tiene el papel central y activo mientras el profesor está para ayudarle que fomenta la autocorrección cuando se comenten errores. (cf. Melero en Sánchez y Santo (2004 689-714)

Como se trata de una enseñanza para la comunicación y una enseñanza mediante la comunicación, se enseñan contenidos nocionales (semánticos, gramáticos para expresar tiempo, secuencia, ubicación, etc.) y funcionales o pragmáticos (para expresar la intención: presentarse, pedir algo, etc.)

⁴⁹ Véanse el artículo de Melero en Sánchez y Santo (2004: 689-714)

⁵⁰ Dentro del enfoque comunicativo se desarrolla el enfoque por el proceso que da paso a la enseñanza de la lengua basada en tareas/ el 'enfoque por tareas y por proyectos'. (cf. Kondo et al. 1997)

En resumen, Melero (en Sánchez y Santo 2004: 690) pone que en el enfoque comunicativo, la teoría sobre la lengua que subyace resulta del concepto de competencia comunicativa, complementado por la teoría de las funciones de Halliday⁵¹, las aportaciones de la filosofía del lenguaje sobre los actos de habla de Austin y Searle y del análisis del discurso.

El enfoque comunicativo tiene como meta hacer hablar al alumno. A la vez se orienta por una competencia igual que un nativo lo que significaría para el alumno la imitación de estructuras y o simples enunciados.

Acerándonos críticamente al enfoque comunicativo y tomando en cuenta la transferencia de la L1 del alumno a la L2, se nota que en realidad, lo que implica este enfoque es que vale cualquier tipo de acto comunicativo aunque no sea adecuado en un contexto. Lo importantes es comunicarse. Pero muchas veces no se cumple con lo que Hymnes llamaba 'ser adecuado' (cf. Hymnes citado en el artículo de Cenoz Iragui en Sánchez y Santo 2004: 451)

En la práctica libre, es decir, en situaciones comunicativas, eso puede resultar en errores pragmáticos que vienen de transferencias erróneas de la L1 a la L2. Es decir, vale al alumno pedir un vaso de agua al camarero diciendo *¡Quiero un vaso de agua!* porque se hace entendido perfectamente ya que gramaticalmente la frase está bien hecha. Pero, no cumple con el concepto de la cortesía que se espera del alumno en esta situación. En este ámbito, el profesor sí tiene que intervenir y hacer explícito las consecuencias y los usos adecuados; mejor ya de antemano y de forma repetitiva.

4.1.2 El Marco - Normativa de apoyo a nivel europeo

El enfoque comunicativa o nocional-funcional despertó interés a niveles políticos porque representaba una manera de hacer comparable y estandarizar la enseñanza de L2 dentro de la Comunidad Europea según contenidos y fines

⁵¹ Halliday sobre la descripción funcional sobre el uso de la lengua: „La lingüística estudia la descripción de los actos del habla o de los textos, puesto que solamente a través del estudio de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado. (Halliday 1970: 145 citado en Sánchez y Santo 2004)

específicos. Consecuentemente, los principios de la competencia comunicativa forman parte de los objetivos del Marco y el currículo escolar.

Pero antes, en 1975, el Consejo de Europa introdujo un documento que preveía los espacios en los que tendrían lugar los intercambios lingüísticos y los temas de la comunicación así como un inventario práctico de funciones de la lengua (criterios pragmáticos) y los contenidos gramaticales necesarios en la comunicación diaria. El modelo se llamó 'The Threshold Level' (nivel umbral) y fue elaborado por el lingüista británico Wilkins. (1976 cf. Richards y Rodgers, 2003: 68-69)

En las versiones más recientes fueron incluidos el waystage level (nivel plataforma) que define los contenidos básicos y los fines limitados para alumnos en un nivel inicial y el vantage level (nivel avanzado) que proporciona especificaciones en cuanto a habilidades comunicativas en un nivel avanzado que trabaja ya contenidos más complejos. (cf. Roche 2001: 112 y http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf, acceso 2010-02-28)

El verdadero Marco común europeo de referencias para las lenguas (MCER) fue introducido en el año 2001 por el Consejo de Europa con el fin de homogenizar y hacer comparable la enseñanza-aprendizaje y la evaluación de las lenguas dentro de la Comunidad Europea que cada vez se hace más plurilingüe.

Sugiere escalas de competencias que definen a los niveles que se dirigen hacia una competencia nativa (del A1, nivel inicial al C2, nivel nativo)

(cf. http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf, acceso 2010-02-28)

En cuanto a los ámbitos o competencias que tienen particular interés para la pragmática intercultural, el Marco define a la competencia sociolingüística y a la competencia pragmática individualmente. La primera se concentra en los usos de la lengua española y concreta los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos), las diferencias de registro, el dialecto y el acento.⁵² Las

⁵² cf. la sección sobre la competencia sociolingüística en http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf, páginas 116-120 (acceso 2010-02-28)

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

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan (<<competencia discursiva>>)
- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (<<competencia funcional>>)
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (<<competencia organizativa>>).⁵³

Podemos ver, que las competencias pragmáticas están relacionados con un elemento cognitivo que ayuda a la estructuración del discurso (desarrollo temático o argumentativo, turnos de palabras, coherencia, organización de un texto, etc.). Al uso concreto de la lengua y las funciones con las que debe cumplir un enunciado o una parte del discurso, el Marco dedica una sección denominada competencia funcional⁵⁴ que teóricamente está basado en las funciones presentadas en el Threshold Level de Wilkins. Hay dos categorías; los microfunciones que desenvuelven el uso funcional de enunciados breves (ofrecer y buscar información factual, expresar y descubrir actitudes, persuasión, etc.) y macrofunciones (descripción, narración, documentario, instrucción, ...) que están relacionados a un discurso hablado/texto escrito. Por último, la competencia funcional comprende también las esquemas de interacción (pregunta-respuesta, afirmación-acuerdo/desacuerdo, petición/ofrecimiento/disculpa-aceptación/no aceptación, saludo/brindis/respuesta) y incluye el elemento de la fluidez y la precisión de lo dicho.

Resumiendo, nos damos cuenta de que el MCER ha buscado apoyo en las teorías pragmáticas (por ejemplo en la teoría de los actos de habla de Austin y Searle) En general, este documento es un primer intento de adaptar estas teorías a la enseñanza combinándolas a la vez con los puntos de vista y enfoques que han influido en el desarrollo de la didáctica.

⁵³ cf. la sección sobre las competencias pragmáticas,
http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf, páginas 120-122 (acceso 2010-02-28)

⁵⁴ cf. la sección sobre la subcompetencia funcional dentro de la competencia pragmática en
http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf, páginas 122-125, acceso 2010-04-01)

4.2 Hacia una enseñanza intercultural

El elemento intercultural como una competencia favorable que debe iniciar y fomentar el desarrollo de la identidad personal del alumno, forma parte esencial en el Marco.

Una crítica que se podría considerar un paso más hacia una enseñanza intercultural se perpetra en un enfoque comunicativo en su orientación hacia una competencia nativa en la L2 que aunque se centra en el alumno, no toma tanto en cuenta la cultura del alumno de la que parte. (cf. Roche 2001: 165) Aunque el elemento comunicativo queda igual de importante, ahora la idea es integrar la C1 y la C2 en la enseñanza. Entonces, el objetivo no es conseguir una competencia nativa El objetivo de la enseñanza intercultural es más bien usar la perspectiva ajena para el aprendizaje y transmitir los contenidos de una forma más eficaz y diferenciada para favorecer el encuentro y la comunicación intercultural. Lleva consigo más que el conocimiento lingüístico aunque los elementos lingüísticos todavía juegan un papel importante porque son la base de la comunicación.

La didáctica intercultural se sirve de la psicolingüística, los estudios de la adquisición de L2, la hermenéutica intercultural, la lingüística funcional y pragmática y la pedagogía. (cf. Roche 2001: 216).

No es un nuevo método, solamente sugiere nuevas propuestas para una enseñanza más práctica para el alumno que vive en una sociedad plurilingüe, incluyendo el elemento comunicativo propagado en el enfoque comunicativo.

5. La pragmática intercultural y el aprendizaje

Hasta aquí hemos reconstruido la importancia creciente de la competencia pragmática en una L2 (o conocimiento pragmático intercultural) para el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y para la pedagogía. Ahora queremos enfocar los objetivos (lingüísticos, sociales) que intenta conseguir la enseñanza de elementos de la pragmática intercultural. Asimismo, este capítulo se ocupará de cuestiones alrededor del papel de la gramática dentro de la enseñanza de la pragmática y el valor de la lengua materna del alumno en un proceso de aprendizaje de una L2. Finalmente, presentamos un modelo del aprendizaje intercultural.

5.1 Objetivo: Comunicación intercultural

En esta sección queremos ocuparnos brevemente de la comunicación intercultural porque, en principio, la enseñanza de lenguas extranjeras tiene como gran objetivo la preparación a la comunicación intercultural.

La comunicación intercultural es un término que consta de dos conceptos fundidos en uno. Por una lado tenemos la comunicación. La palabra comunicar viene del latín (*comunicare*) y se deja definir como la ‘transmisión mutua de información entre personas o animales a base de signos o símbolos’. Es decir, en la comunicación interpersonal se hace uso de ‘signos lingüísticos’ así como ‘signos no verbales (gestos, la mímica, la entonación) (Bußmann 1983: 246)’. Entonces, la comunicación intercultural es el proceso dialogal entre dos personas que intercambian información mediante el uso de signos lingüísticos y no-verbales en una situación concreta con un fin concreto.

Por otro lado, el término intercultural según Kramsch (2006: 81) se refiere a un meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation-states. They are predicted on the equivalence of one nation-one culture- one language, [...]

Bruck (1994: 345) entiende el término intercultural como todas las relaciones, en las que un participante no solamente hace uso de sus propios códigos, actitudes, comportamientos, etc. sino experimenta otros, que a la vez considera ajeno a los suyos. En este trabajo la definición de comunicación intercultural va a corresponder a la idea generalizada de una situación comunicativa entre personas de lenguas y culturas nacionales distintas.

De todos modos, la comunicación intercultural tiene que ver con el hecho de que se establecen relaciones entre personas proviniendo de distintos entornos culturales en una situación comunicativa. Es un proceso de interacción dinámico en que los participantes se comporten distintos comparado a una comunicación con un compatriota. Se deben adaptar o modificar las convenciones conversacionales de su cultura a la situación intercultural. (cf. Lüsebrink 2008: 45, 46)

Cross cultural encounters and interactions have a dynamic of their own, which evolves as the discourse evolves, having an effect on the interlocutors as they respond to each other in constructing, misconstruing and resconstructing meaning. (Meier en Martínez Flor et al 2003:191)

Dicha dinámica probablemente se deba a las diferencias que se dejan hallar en los componentes esenciales en una conversación intercultural: Se pueden notar diferencias en los niveles del léxico (los significados sociales para un grupo, connotaciones y denotaciones, prototipos), actos de habla y su aplicación adecuada, la organización del discurso, los temas, el grado de lo directo/ de lo indirecto, el registro, el estilo argumentativo, factores paraverbales (la entonación, el volumen y la velocidad) y factores no-verbales (mímica, gestos, contacto visual, proxémica, postura corporal). Esta tipología, presentada por Siebold (2008) representa los componentes que pueden llevar a malentendidos o incluso a un elevado potencial de conflicto en la comunicación intercultural que puede afectar a la interpretación correcta de un enunciado.

5.1.1 La interpretación en la comunicación intercultural

*Interpretar lo que alguien nos dice es reconocer la intención de para qué nos lo dice.*⁵⁵

En una situación comunicativa entre interlocutores, sean del mismo o de distintos entornos culturales, un destinatario se ve ante la obligación de interpretar el enunciado si quiere entender y participar en el desarrollo de la conversación. Normalmente, una parte del contenido semántico que tiene una oración.

Pero, como dice Escandell-Vidal (1993: 26) muchas veces existe una distancia entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir. Las frases pueden adquirir contenidos significativos que no se encuentran directamente en su representación semántica o en el significado convencional de las palabras que las componen (p.ej: uso metafórico, denotaciones). Frías Conde (2001: 2) señala la misma problemática y se refiere al modelo de Grice (1975)⁵⁶ que hizo una distinción entre significado literal o natural (usualmente estudiado por la

⁵⁵ Fernández (1998: 90)

⁵⁶ Fernández (1998: 89ff)

semántica) y el significado intencional o no natural (la intención del emisor) que está 'destinado a ser reconocido' (cf. Fernández 1998: 89) del destinatario.

La discrepancia entre el contenido literal del enunciado y lo intencionado al transmitir el mensaje puede llevar a malentendidos entre emisor y destinatario. Estos malentendidos pueden ocurrir cuando el emisor sobrevalúa la información pragmática de su destinatario. Significa que pide demasiado conocimiento previo del destinatario para que éste pueda entender el enunciado. Asimismo, existe la posibilidad de que el emisor analiza inadecuadamente las circunstancias (el contexto que crea la situación y que crea la cultura⁵⁷) en la situación comunicativa.⁵⁸ Bajo estas condiciones, para el destinatario se dificulta interpretar adecuadamente el enunciado.

Ante una situación incluso más difícil se ven los destinatarios que no comparten la misma lengua materna con el emisor. Interpretar el enunciado para ellos puede resultar difícil ya en una primera fase, en la que se descodifica el contenido literal porque puede que el conocimiento lingüístico todavía no sea tan completo. Entonces, se añaden problemas que conciernen el sistema de la L2 (falta de vocabulario, gramática) que perturben al siguiente proceso de la interpretación.

⁵⁷ cf. Kramsch (2006: 26)

⁵⁸ cf. Escandell-Vidal (1993: 26ss)

5.1.2 La referencia y el proceso de inferencia

Dado que no todos los actos de habla son directos/literales, sino indirectos porque llevan alguna implicatura (un significado adicional) el destinatario, al escuchar el enunciado, tiende a buscar una interpretación a lo dicho. Implica descodificar la referencia⁵⁹ del emisor e inferir la información necesaria para entender el enunciado.

Este concepto de la inferencia fue introducido por Sperber y Wilson (1968 en Escandell-Vidal 1993: 129-139) en su teoría de la relevancia. Llamaron relevante a un mensaje, cuando aportaba más información de la que codificaba. Esta información oculta son los efectos contextuales. Durante el proceso de inferencia, se acude al ‘conocimiento enciclopédico⁶⁰’, para rescatar un enunciado que actúe de segunda premisa en el proceso inferencial y que me permite llegar a una conclusión coherente con la situación’.(Sánchez y Santo 2004: 544)

Según Yule (2004: 131) se define como ‘any additional information used by the listener to connect what is said to what must be meant’.

Queda claro que la inferencia del destinatario y la intención del emisor no tienen por qué coincidir. Por ejemplo, en el enunciado *Leemos el Quijote*, claramente el Quijote se refiere al libro de Cervantes. Pero, según inferencias (erróneas) puede referirse también a una persona llamada Quijote (con lo cuál el enunciado no tiene sentido porque no se puede leer a una persona) Sin embargo, al decir *leemos* el destinatario puede deducir de que el emisor habla de medios escritos.

⁵⁹ ‘An act by which a speaker (or writer) uses language to enable a listener (or reader) to identify something.’ (Yule, 2004: 130)

⁶⁰ También se acude a *supuestos*; pensamientos que un individuo tiene catalogados como representaciones del mundo “real”. (Fernández: 1998: 100)

5.1.3 La contextualización

¿Cómo sabe entonces el destinatario qué quiere decir el emisor con su enunciación? es decir ¿Qué más posibilidades tiene para sacar conclusiones sobre el significado del enunciado?

Importante para la creación del significado en una comunicación son también los tipos de contexto, ya que compartir significados, en la mayoría de las veces se constituyen con datos del contextos. Escandell-Vidal (1993) propuso unos cuantos componentes que tienen significancia para la creación del contexto. Entre ellos, la situación espaciotemporal, las conceptualizaciones (culturales, históricas) hechas por los hablantes, la información pragmática dividido en tres niveles (general, situacional, contextual), la intención y la distancia social.

Los tipos de contexto propuestos por Frías Conde (2001: 6) contienen los mencionados aspectos pero no los elabora detalladamente. Por el carácter breve y la facilidad de comprender los contenidos, esta clasificación de componentes se dejaría aplicar a la enseñanza de ELE.

Propone el contexto social, el contexto situacional y el contexto lingüístico.

Mediante la consideración del contexto social uno puede deducir y entender por qué un cierto grupo social hace uso de unos enunciados que sólo se entienden entre los miembros de este grupo. Estos enunciados están culturalmente predeterminados (palabras tabú, eufemismos) y normalmente dan identidad al grupo. (por ejemplo: enunciados de los jóvenes) Consideramos el ejemplo de Frías Conde (2001: 6) y un (propio) ejemplo del lenguaje juvenil:

En Asturias se llama “culin” a un vaso de sidra. Por tanto, en dicha región es normal ofrecer a un amigo o visitante un “culin”. (culin normalmente se refiere al resto de una bebida que se queda en el vaso)

Oye, tronco, ¿qué pasa? (tronco en este sentido no es una parte de un árbol sino un nombre llamativo para decir amigo)

Vemos que los enunciados con su contenido adaptado al contexto social solamente tienen sentido en éste mismo.

El contexto situacional es muy parecido al concepto del entorno espaciotemporal de Escandell-Vidal (1993). Describe al aquí-ahora que saben y crean el emisor y el destinatario.⁶¹

El contexto lingüístico es el 'material que precede o sigue a un enunciado'⁶². También fue denominado 'co-texto' (Yule 2004: 128) Es otro factor importante que ayuda a crear un significado. Hay ciertas palabras que aparecen reiteradamente con una misma serie de palabras. Esta combinación aparece según el contexto en el que se usa. (p. ejemplo: La palabra banco tiene dos contenidos semánticos y de ahí dos posibles maneras de interpretar (para sentarse, para sacar dinero). Sólo en combinación con otras palabras se deja deducir el significado.

⁶¹ Frías Conde (2001: 6) y Escandell-Vidal (1993: 35-36)

⁶² Frías Conde (2001: 6)

5.2 Objetivo: Competencia intercultural

A la comunicación intercultural subyace el concepto de la competencia intercultural. Saber aplicar el conocimiento de las diferencias entre la cultura materna y la cultura meta en una situación comunicativa se ha convertido en una de las cualificaciones más deseables que se pide hoy en día. Se supone que la competencia intercultural es la base para una comunicación intercultural porque equipa a la persona (de la C1) con un conocimiento que le permite actuar y comunicar a un nivel adecuado y efectivo según el contexto cultural de la L2.

No es sorprendente que la demanda de la competencia intercultural y personas que son competentes a un nivel intercultural aumente cada vez más. La mezcla de culturas (sea por la migración, inmigración, o simplemente por viajes) y la globalización (demanda política y de la economía) han contribuido mucho a que esta nueva rama se desarrolle. Se ve como el aspecto clave para el ámbito del negocio internacional. Asimismo, hoy en día se considera una forma de aprendizaje que fomenta ser sociable, por lo tanto es una competencia importante que hay que enseñar dentro de un marco escolar y universitario.

Ahora bien, la pregunta es ¿Cuáles son los prerequisites para adquirir la competencia intercultural?

Thomas (2003: 143 en Lüsebrink 2008: 67) define la competencia intercultural como la habilidad de encontrar un equilibrio entre diferencias culturales, la relativización de su propio sistema cultural y las normas, y el desarrollo de un entendimiento mutuo así como la adaptación mutua que en el caso ideal se forma a base de tolerancia y cooperación/colaboración. En sus palabras es una

Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und

handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung.

Según Lüsebrink (2008: 9) la competencia intercultural es el hecho de ser capaz de entender los enunciados en la L2 y comunicarse adecuadamente con miembros de culturas ajenas, conociendo y entendiendo sus estilos de comunicación y el sistema de valores.

Por lo tanto, los prerequisites de la competencia intercultural son:

- la habilidad de aprender una L2,
- darse cuenta de que se trata de una situación intercultural,
- tener conocimiento de las diferencias de las dos culturas y
- reconocerlas en la comunicación para poder desarrollar estrategias de adaptación a las costumbres de la C2 en situaciones que se vean en peligro de malentendidos. (cf. Volkmann et al. 2002: 12)

La competencia intercultural se basa entonces en una dimensión cognitiva (disponer de un conocimiento cultural/ específico de la cultura meta, es decir conocer los supuestos⁶³ de los que parte una cultura) afectiva (comprensión, sensibilización para otra cultura, tolerancia) y pragmática (realización adecuada y aceptable en diversos procesos de interacción social).⁶⁴

Dado que la competencia intercultural depende de las lenguas y sus respectivas culturas estudiadas y los diferentes ámbitos (de la economía, de la escuela, ...) siempre hay que enfocar las necesidades que conlleva cada situación requerida en una comunicación intercultural. Dicho en otras palabras, los contenidos para fomentar las dimensiones cognitivas, afectivas y pragmáticas dependen de la rama del trabajo. Un economista probablemente necesitará otros aspectos de la comunicación intercultural, la sensibilización a diferencias, etc. que un alumno.

⁶³ Un elemento clave en el proceso de la inferencia. (propuesto de Sperber y Wilson en Fernández: 1998: 100)

⁶⁴ Dimensiones propuestas en Lüsebrink (2008: 9-10) y Volkmann et al. (2002: 143)

En relación con el 'concepto de aprendizaje intercultural'⁶⁵ los temas que contienen tales aspectos se deben orientar al mundo diario y las necesidades de los estudiantes. En un contexto europeo se proponen temas políticos y se sugiere el enfoque por situaciones concretas. En un proceso dinámico y recíproco de aprendizaje de diferentes rasgos interculturales entre personas de C1 y C2 destacan tres fases de trabajo: el darse cuenta de las diferencias, la reflexión y problematizar la diferencia.

5.2.1 Contra los estereotipos culturales

Un aspecto que puede impedir el desarrollo de la competencia intercultural se asocia con la percepción de lo ajeno, que se compone de formas complejas (presentados en obras científicas de la etnografía o la sociología) así como formas reducidas a tipos sociales o clichés/estereotipos (presentados en cuadros, refranes, la publicidad, chistes).⁶⁶

A base de estas representaciones complejas o reducidas se forman unas imágenes generalizadas de realidades ajenas (de un fenómeno, un acontecimiento, una región, etc.) en nuestra mente. Entonces, una imagen es una representación mental de un fenómeno cultural.

Como la emoción, la actitud y las experiencias personales juegan un papel muy importante para la percepción, pasa a menudo que ésta sea más subjetiva y entonces más lejos de la realidad e incluso mal connotado. Al empezar a estudiar una L2/C2 estas imágenes subjetivas en la mente del alumno pueden llevar al fomento de clichés, prejuicios o miedo. (cf. Krumm 1992: 16 y Lüsebrink 2008: 86)

Weiss (1998 en Lüsebrink 2008: 87) afirma que cuanto más objetividad influye en la percepción, más consolidado y realista es un fenómeno cultural de la C2. Así pues, el profesor tiene que apoyar al alumno, proporcionando materiales y ejercicios que le llevan desde la subjetividad a la objetividad.

65 'Interkulturelles Lernen': Concepto derivado de Otten (1984, 1994), Treuheit (1990), Hüffner (2004) en Lüsebrink (2008: 70)

⁶⁶ En medio de ambas formas van ensayos, películas o descripciones viajes que suelen contener las dos formas de percepción de lo ajeno. (cf. Lüsebrink 2008: 87)

Normalmente hacemos uso de estereotipos para orientarnos, porque presentan una manera de categorizar lo que percibimos (los rasgos reducidos) en sistemas familiares, digamos lingüísticos. Quasthoff (1989: 39) lo define como una verbalización de convicciones y opiniones de lo ajeno:

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar. Es zeichnet sich durch einen hohen Verbreitungsgrad innerhalb der kulturellen Bezugsgruppe aus.

Como una forma reducida de la percepción de lo ajeno, el estereotipo nos da una primera impresión de algo nuevo porque reduce a un fenómeno/una cosa de una C2 a pocos rasgos simplificados. Estos rasgos representan contenidos relativamente verdaderos y reales. Por eso, se aceptan en una sociedad.

Si los estereotipos cumplen con su función de orientación, generalización e identificación⁶⁷ de algo desconocido, no cabe duda de su valor positivo para el proceso hacia la competencia intercultural. No obstante, si se usan los estereotipos para reducir a una C2 a pocos aspectos negativos y despectivos, no aportan nada para el proceso hacia el etnorelativismo, sino fomentan al etnocentrismo. Asimismo, las actitudes, creencias, supersticiones y en particular prejuicios, tienen un efecto negativo en el desarrollo porque son juicios emocionales, a veces muy individuales, que realmente representan falsificaciones de la realidad.

⁶⁷ más funciones en Lüsebrink (2008: 89-90)

Si estamos confrontados con un malentendido de tipo pragmático, muchas veces se toma por una problemática individual o interpersonal. Confundir el error pragmático con un problema que existe entre los interlocutores puede resultar en el abandono de la comunicación y fomentar los estereotipos negativos asignados a una cultura. (Por ejemplo: los austríacos son cuadriculados u hostiles, etc., los españoles nunca son impuntuales, falsos, etc.) La verdadera causa del malentendido y la siguiente percepción negativa del otro está en la transferencia pragmática y su traducción. (cf. Brown y. Eisterhold 2004: 87). Kasper y Rose (2002: 231) añaden lo siguiente:

Cultural and pragmatic stereotypes can function as a bidirectional barrier to providing and receiving pragmatically relevant input. For instance, the stereotype that “Americans are direct/not polite/ egalitarian” can induce target community members to discourage learners from using native practices such as ritually self-humbling formulaic expressions. (Iino, 1996). Conversely, pragmatic stereotypes may also prevent learners from noticing polite language use that is readily available in the input (Bardovi-Harlig & Hartford, 1996). In this case pragmatic ideologies act as a constraint on the process of converting input to intake.

Por lo tanto es imprescindible adquirir una competencia pragmática en la respectiva lengua estudiada para reducir los existentes estereotipos que se reflejan en el lenguaje y que pueden afectar la comunicación intercultural.

5.3 Objetivo: Competencia pragmática en una L2

A la hora de preguntar ¿En qué consiste adquirir y saber una lengua? Dell Hymnes (1972) presentó el concepto de la ‘competencia comunicativa’ que corresponde al carácter dinámico de la lengua/cultura. Hace frente al concepto chomskiano que sugiere que para ser competente le basta al alumno un conocimiento gramático.

Debido al contexto social en que ocurren unos actos de habla, la competencia comunicativa requiere algo más que solamente las reglas gramaticales. Son también importantes la socialización y los elementos pragmáticos, es decir las reglas de uso, que hacen que una persona sea competente. Entonces, los signos en uso tienen que ‘ser apropiados o aceptables’ en un contexto concreto, al igual que ‘ser gramaticalmente correcto’. (cf. Hymnes citado en Cenoz Iragui en Sánchez y Santo, 2004: 451) Es decir, tiene una base social y es específica del contexto a nivel oral y textual.

Después de la introducción de la competencia comunicativa, varios expertos vieron su adaptabilidad para la adquisición de L2 y desarrollaron el concepto. Canale y Swain (1980) fueron los primeros en proponer unos constituyentes de la competencia comunicativa, seguido por Bachmann (1990) y Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell (1995). Aunque hay variaciones en la terminología y pequeñas divergencias que tienen que ver con la pregunta de que si la pragmática forma parte de la sociolingüística o viceversa, todos están de acuerdo con que la competencia comunicativa deba incluir los siguientes aspectos:⁶⁸

- la competencia lingüística (reglas gramaticales, léxico),
 - la competencia discursiva (organización, cohesión),
 - la competencia pragmática (el uso y la intención detrás del enunciado),
 - la competencia sociolingüística (análisis de condiciones, registro, estilos)
- la competencia estratégica (para compensar dificultades en la comunicación por medio de la descripción, la mímica, reformulación del mensaje, etc.)

⁶⁸(cf. Cenoz Iragui en Sánchez y Santo 2004: 452-458; y Brown y Eisterhold 2004: 85-86).

Entonces, parte de la competencia comunicativa forma la competencia pragmática. Bachman divide la competencia pragmática en la competencia ilocutiva y sociolingüística, que se suele comparar con la distinción que propone Leech: la sociopragmática y la pragmlingüística.⁶⁹

5.3.1 Sociopragmática

El componente sociopragmático de la competencia pragmática, que es parecida a la competencia sociolingüística, describe el grado de correspondencia que los actos de habla tienen con las condiciones y situaciones específicas en las que se produce la comunicación (en qué situación se producen las peticiones, mandatos, disculpas, etc; quiénes son los participantes involucrados). (cf. Fernández 1998: 76-77 y Cenoz Iragui en Sánchez y Santo, 2004: 458).

Kasper afirma que

sociopragmatics refers to the link between action-relevant context factors and communicative action (e.g. deciding whether to request an extension, complain about the neighbour's dog barking dog) and does not necessarily require any links to specific forms at all.⁷⁰

Leech (1990: 10) lo define en términos de la aplicación adecuada del enunciado a un contexto específico.

⁶⁹ mencionado en Martínez Flor et al 2003: 11 y Fernández 1998: 76-77

⁷⁰ Kasper, 2001: 51 citado en Martínez Flor et. al, 2003: 28

5.3.2 Pragmalingüística

El componente pragmalingüístico, el 'lingüístic end of pragmatics' según Leech (1990: 11) se refiere a las distintas estructuras y funciones que las distintas lenguas usan para realizar actos de habla (grado de indireccionalidad, orientación del acto de habla, marcas léxicas de la cortesía, mitigadores, etc.) En palabras de Kasper (2001: 51 citado en Martínez Flor et al. 2003: 28) 'pragmalingüístic knowledge requires mappings of form, meaning, force and context.

Para resumir lo que lleva implicada la competencia pragmática, queremos proponer la definición de Thomas (1983:92 citado en Placencia y Bravo, 2002: 7) Para él la competencia pragmática es 'la habilidad de usar el lenguaje efectivamente para obtener un propósito específico y para entender el lenguaje en contexto.

Eso implica saber hacer uso del lenguaje para expresar una variedad de distintos intenciones. En función del destinatario hay que descodificar e interpretar los signos en uso y como emisor hay que saber cómo codificar los signos lingüísticos y atribuirles una estructura, dado el contexto en que se produce el enunciado.

5.4 El papel de la gramática para la pragmática

Con la distinción entre sociopragmática y pragmlingüística hemos entrado en un área de discusión sobre la importancia de la gramática para el desarrollo de la competencia pragmática.

Generalmente, se supone que el aprendizaje de una L2 es un proceso caracterizado por un modo pragmático que va cambiando hacia un modo gramático. Givóns (1979: 98)⁷¹ los define como sigue:

pragmatic mode	syntactic mode
topic-comment structure	subject-predicate structure
loose conjunction	tight subordination
slow rate of delivery (under several intonation contours)	fast rate of delivery (under a single intonational contour)
word-order is governed mostly by one PRAGMATIC principle: old information goes first, new information follows	word-order is used to signal SEMANTIC case-functions (though it may also be used to indicate pragmatic-topicality relations)
roughly one-to-one ratio with verbs-to-nouns in discourse, with the verbs being semantically simple	a larger ratio of nouns-over-verbs in discourse, with the verbs being semantically complex
no use of grammatical morphology	elaborate use of grammatical morphology
prominent intonation-stress marks the focus of new information; topic intonation is less prominent	very much the same, but perhaps not exhibiting as high a functional load, and at least in some languages totally absent

Tabla 5: Modo pragmático y modo sintáctico

⁷¹ citado en Roche (2001: 78)

Este modelo indica que lo que subyace al proceso de aprendizaje en primer lugar, es la pragmática. Solamente más tarde y con el aprendizaje de estructuras lingüísticas se fomenta el conocimiento lingüístico. Hoy en día, los expertos discuten sobre si el conocimiento pragmático precede al conocimiento gramatical o viceversa. (cf. Kasper y Rose 2002 y Martínez Flor et al. 2003)

En relación a esta pregunta, Kasper y Rose (2002: 185-190) sostienen que los aprendices de nivel inicial basan el aprendizaje y la producción de estructuras en un modo pragmático, no respetando su conocimiento gramatical. (en particular sin instrucción) Aprendices más avanzados, en cambio, que tienen conocimiento gramatical tienden a no saber de qué manera expresar la fuerza ilocutiva. Además, se ha demostrado que no siempre saben usar su conocimiento gramatical para expresar funciones pragmalingüísticas y en el caso de que tengan conocimientos se ha demostrado que la asignación de forma y función no corresponde a su uso sociopragmático.

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, existe evidencia sobre el hecho de que el desarrollo pragmático no puede llevarse a cabo independientemente del desarrollo de un conocimiento gramático.⁷²

Bardovi-Harlig (1999, citado en Kasper y Rose 2002: 189) sostiene que unos elementos pragmalingüísticos surgen en relación de estructuras gramaticales.

En cuanto empieza el aprendizaje de unas formas gramaticales, aprendemos a la vez unos bloques de expresiones pragmáticas.⁷³ En el ámbito escolar, el aprendiz normalmente recibe información sobre unas pocas formas que le permiten conferir significados sociales. Tiene que elegir entre las posibilidades ofrecidas en el aula. Pero, obviamente, el uso de unas formas lingüísticas se deja extender a muchas más situaciones que probablemente estén representadas en el aula. Por lo tanto, es importante el desarrollo de alternativas pragmáticas ya que la pragmática 'is never only one form.' (cf. Martínez Flor et.al 2003: 29)

⁷² cf. Martínez Flor et al. (2003: 25)

⁷³ cf. Martínez Flor et al. (2003: 27)

Resumiendo, los estudios demuestran una interdependencia del conocimiento gramático y el conocimiento pragmático. Para llegar a una buena competencia pragmática entonces hace falta poner la gramática en contexto y proponer ejemplos de diversas funciones que puede tener una estructura lingüística. Los primeros intentos de integrar dichos aspectos en la enseñanza los hallamos en las apariencias de gramáticas funcionales.⁷⁴

Sobre las ventajas de esas gramáticas dice Roche (2001: 132):

- Funktionale Ansätze ermöglichen ein besseres allgemeines Verständnis der sprachlichen Funktionsprinzipien. (...)
- Kulturspezifische kommunikative Absichten (ihre typische „Kommunikativität“) werden als Teil des Kontextes (über die grammatischen Strukturen hinaus) gleichzeitig zu einem Objekt des Lernens selbst.

⁷⁴ cf. Roche (2001: 128)

5.5 La pragmática intercultural y el alumno

Los análisis que proporciona la pragmática y la pragmática intercultural son importantes para el ámbito del aprendizaje porque ofrecen múltiples puntos de vista sobre cómo experimentan distintos grupos un enunciado.

En la clase de español como lengua extranjera se pueden integrar dichos elementos pragmáticos para que el alumno llegue a una competencia pragmática que le permita llevar a cabo con éxito una comunicación de tipo intercultural.⁷⁵ Como dice Bouton (1996: 1)

(...) pragmatics and language learning are inherently bound together [...] pragmatics provides language teachers and learners with a research-based understanding of the language forms and functions that are appropriate to the many contexts in which a language is used – an understanding that is crucial to a proficient speaker's communicative competence.

Dado que no se puede decir siempre de antemano qué efectos tendrá la enseñanza de las aportaciones de la pragmática intercultural (también debido al hecho de que los alumnos hacen transferencias de su lengua materna para producir frases en una L2 aunque han recibido input apropiado), se ha desarrollado una nueva rama de investigación dentro de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras: la pragmática del interlenguaje. (interlanguage pragmatics).⁷⁶ Con el surgimiento de los estudios de la interlengua en los años 60 se ocupaba de los aspectos clásicos del conocimiento de una lengua extranjera como conocimientos morfológicos, sintácticos o fonológicos.⁷⁷ A partir del 'pragmatic turn' alrededor de los años 70, los estudios de la interlengua tratan investigar en el uso y el aprendizaje de rasgos pragmáticos de la L2 que van aprendiendo los alumnos. (Martínez Flor et. al, 2003: 12). Contrastando actuaciones de nativos con no nativos, particularmente se realizan estudios sobre el uso inapropiado de unos actos de habla en la L2, el valor de la cortesía o la fuerza del acto ilocutivo.⁷⁸ Así se puede deducir cómo el hablante construye el significado a base de su lengua materna.

⁷⁵ cf. Martínez Flor, Usó y Fernández (2003: 10-13)

⁷⁶ cf. Placencia y Bravo (2002: 7)

⁷⁷ cf. Siebold (2008: 69)

⁷⁸ cf. Blum-Kulka (1989: 10)

5.5.1 La transferencia pragmática y el interlenguaje

En el aprendizaje de una L2 están involucrados dos procesos: el proceso de la transferencia de la L1 a la L2 que afecta todos los niveles (gramaticales, fonológicos, semánticos, léxicos, pragmáticos, ...) y el proceso del interlenguaje. (cf. Brown y Eisterhold 2004: 83-84).

En cuanto al primer proceso, se ha dedicado a investigar y entender ‘the extent to which non-shared knowledge affects and modifies the retrieval of intended meaning’. (cf. Moeschler 2004)

Este conocimiento no compartido entre los interlocutores tiene que ver con la interferencia pragmática. Escandell (1995: 99) usa este término para aludir a transferencias⁷⁹ a la lengua estudiada de los hábitos verbales de la lengua materna. Selinker (1972) afirmó que cada L1 puede tener aspectos positivos pero también negativos (por ejemplo: los falsos amigos) en la transferencia de algún vocablo o una oración en la L2.⁸⁰ Más tarde, tras varios estudios, Corder (1983) y Kellerman (1977; 1983)⁸¹ enfatizaron que mientras más similitudes percibe un alumno entre estructuras de su L1 y la L2, más probabilidad de transferencias positivas habrá a la L2.

En relación con el segundo proceso, los orígenes de tales conceptos se encuentran en un artículo de Larry Selinker (1972) con el título “Interlanguage”⁸². Como interlenguaje entendemos un tipo de sistema que se crea en el proceso del aprendizaje en que avanzamos y volvemos atrás. Describe a un estado entre la L1 y L2. Es el sistema lingüístico, creado por el individuo, que mientras se aproxima cada vez más a la L2, se compone de unos conocimientos de ésta y de transferencias de la L1 a la L2. Otra característica del interlenguaje es la posible fosilización que puede ocurrir en una etapa del aprendizaje. (cf. Selinker 1992)

⁷⁹ La transferencia en una comunicación intercultural también es una estrategia cognitiva que permite compensar las carencias en determinadas áreas lingüísticas. (Galindo 2005: 293)

⁸⁰ Michael Clyne (1977) llevó a cabo el concepto de Selinker y habla por primera vez de dicha transferencia pragmática (pragmatic transfer) de una L1 a una L2.

⁸¹ citados en el artículo de Koike (2006: 258)

⁸² Véanse el artículo de Baralo en Sánchez y Santo (2004: 369ss)

Corder dice que no es, al menos que se sepa, una lengua en el sentido de que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social. (Corder en Muñoz Licerias 1992: 67) Entonces, hablamos de un sistema y

Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio del lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc. (cf. W. Nemser en Muñoz Licerias, 1992: 52)

Entonces, considerando ahora un setting escolar, solo puede ser favorable para el alumno, si el input del profesor contiene muchos aspectos pragmáticos de la lengua meta para que su interlenguaje tenga la posibilidad de aproximarse más rápidamente a la L2 y para impedir las erróneas transferencias pragmáticas de la L1 a la L2.

Siguiendo la literatura sobre la pragmática del interlenguaje, es de suponer que los aprendices adquieren y usan más fácilmente fórmulas pragmáticas que se usan como rutinas. (cf. Martínez Flor et. al, 2003: 40)

5.5.2 El error pragmalingüístico y sociopragmático

Era Thomas (1983)⁸³, quien propuso la noción del fracaso pragmático (pragmatic failure). Se refiere a la falta de habilidad de entender la intención del interlocutor que está implicado en su enunciado.

Gumperz (1987)⁸⁴ atribuye este fracaso y los malentendidos a la falta de conocimientos de diferencias de marcas contextualizadores (contextual cues) que guían la interacción intercultural y no tanto a la falta de conocimiento gramático.

Para sacar conclusiones sobre los mecanismos de los usos del lenguaje, la pragmática intercultural por su carácter contrastivo, siempre se ha fijado en las

⁸³ en Hernández (1999: 165-166)

⁸⁴ en Placencia y Bravo (2002: 8)

áreas problemáticas del uso del lenguaje en una comunicación intercultural, es decir los errores pragmáticos que se cometen durante una conversación que se originan por las diferencias del código semántico. (Hernández Sacristán 1999: 165)

Se distingue entre dos tipos de errores: el pragmlingüístico y el sociopragmático⁸⁵. El error pragmlingüístico tiene que ver con la ‘incorrecta valoración del valor performativo o interactivo simbólicamente asociado a una determinada forma lingüística’. Por lo tanto es un error que proviene de algún problema lingüístico.

Thomas (en Bolton y Kachru, 2006:36-37) da posibles razones de la existencia del error pragmlingüístico. Primero, puede ser que el profesor haya provocado el uso de formas lingüísticas erróneas o que haya puesto demasiado énfasis al conocimiento lingüístico, que provoca en el alumno la categorización de estructuras gramáticas a un acto de habla de manera rígida (por ejemplo: el imperativo siempre tiene la función de pedir algo.) Segundo, puede ser el resultado de un error de una transferencia de un acto de habla o estrategia de la L1 a la L2.

El error sociopragmático tiene que ver con la incorrecta valoración del contexto de uso de la categoría pragmática, ya antes de la verdadera producción del enunciado. Es un error que refleja los distintos modos culturales de la percepción hacia la aplicación apropiada. Así que puede pasar que un alumno no tenga demasiado conocimiento (world knowledge) o competencia social porque no sabe distinguir entre las formas adecuadas que reflejan la distancia social, cortesía tabús. (cf. Thomas citado en Bolton y Kachru 2006: 38-39)

⁸⁵ cf. Thomas (1983: 99) citado en Hernández (1999: 165-166)

5.6 Modelo de aprendizaje intercultural en fases

En este capítulo presentamos un modelo que intenta fomentar el aprendizaje intercultural del alumno (del etnocentrismo hacía un entorelativismo)

Tanto la competencia intercultural, como cualquier otra competencia, no se puede adquirir inmediatamente. Es un proceso subjetivo, individual, que implica el procesamiento de experiencias interculturales (cf. Lüsebrink 2008: 65) Por lo tanto, requiere mucho tiempo y dedicación por parte de las personas que quieren estudiar una L2/C2, o bien dentro (proceso guiado) o fuera (propias experiencias) de una institución. Queremos presentar aquí este modelo de aprendizaje porque toma en consideración aspectos pragmáticos, que deben facilitar el entendimiento intercultural por vía del análisis contrastivo que debe llevar al alumno a la síntesis de propiedades culturales.

La aspiración a educar a la gente interculturalmente es algo deseable para la economía, la universidad, la escuela, pero también para el ámbito de la vida privada. Pero, sólo se deja realizar si una persona está dispuesta a tomar la iniciativa. Demostrar iniciativa ya entraña estar abierto frente a lo ajeno. Asimismo hay que tener la habilidad de observar y estar atento a los rasgos que pertenecen a otra lengua y a otra cultura que difieren de la propia.

Debe notarse el empeño de la persona que aprende cosas de la L2/C2 por conocer, aceptar e integrar otros sistemas de orientación (diferentes modos de percepción, pensar y actuar) en su propio sistema cultural. Funciona siempre y cuando uno disponga de la habilidad de reflexionar sobre su cultura materna y lo ajeno. Si no se cumplen con estas características, según Lüsebrink (2008: 70) no se puede hablar del aprendizaje de lo intercultural.

5.6.1 Estadios de desarrollo

Antes de que el estudiante adquiriera una competencia intercultural que le equie de todo lo necesario para una exitosa comunicación intercultural, pasa por ciertos estadios de desarrollo. Hay que añadir que, por cierto, no se deja limitar solamente a la enseñanza. Más bien es un proceso permanente y continuo durante toda la vida. Es de suponer que para llegar a dichos estadios uno tiene que ser capaz de cambiar de perspectivas o por lo menos encontrarse en una situación de aprendizaje consciente.

Para Lüsebrink (2008: 68) el gran objetivo del proceso hacia la competencia intercultural se define como el alcance de una síntesis de divergencias. En la interacción deben influir la aceptación del otro, distanciarse de si mismo, los roles y normas, la actuación adecuada, el desarrollo de la empatía (la disposición para meterse en una situación nueva/un entorno desconocido), la tolerancia hacia el estrés y hacia la ambigüedad⁸⁶. El último tiene que ver con la habilidad de tolerar distintos intereses, expectativas y necesidades del otro.

En la siguiente ilustración (un modelo de Milton Bennet, 1993) se puede ver de qué manera avanza un estudiante/una persona en el proceso de adquisición de la competencia intercultural. En el mejor caso, pasa de una fase en que predomina el etnocentrismo a la fase del etnorelativismo. El desarrollo depende del grado de la experiencia con diferencias culturales y por lo tanto del grado de la sensibilidad frente a lo ajeno.

Según el modelo de Bennet, cuanta más experiencia tiene uno, más competencia intercultural y posibilidades para interactuar con alguien de la C2 tiene.

El procesamiento de nuevos rasgos de la C2, diferentes a los de la C1, puede llevar al estudiante al principio del proceso a tres etapas etnocéntricas (rechazo, defensa, minimización) en las que se suele sobrevalorar y defender a la propia cultura.

⁸⁶ cf. Hüffner, 2004: 86 citado en Lüsebrink, 2008: 72 y cf. Otten, 1994: 26-27 en Lüsebrink, 2008: 68

El proceso empieza con la incapacidad de comprender diferencias culturales. En lugar de aceptar las divergencias, se sirve de estereotipos positivos. En la fase dos también predominan estereotipos, pero esta vez tienen una connotación negativa porque se defiende a lo suyo. La C1 es superior a la C2.

En la tercera fase se minimizan las diferencias culturales. Características en común (valores) entre C1 y C2 forman la base para un entendimiento a nivel superficial, también llamado el pseudo-entendimiento.

Después de haber saltado las primeras tres fases, poco a poco va desarrollándose el aprecio para lo ajeno y las diferencias. La etapa etnorelativa consta de la fase de aceptación, seguida por la adaptación y la integración de formas ajenas en su sistema cultural. Aceptar el hecho de que existen diferencias culturales, permite entender y apreciar otros modos de comportamiento y otros modos de ver. En esta primera fase del etnorelativismo que contiene dicho aspecto, las categorías de las diferencias culturales se usan para interpretar fenómenos culturales ajenos.

En la siguiente fase en el desarrollo hacia la competencia intercultural suele predominar la formación de destrezas comunicativas para la comunicación intercultural. La sensibilización se considera una estrategia para entender y hacerse entender. La última fase lleva al resultado ideal del proceso: la integración de diferencias culturales. De manera crítica estas diferencias se integran en el proceso de la formación de la personalidad.

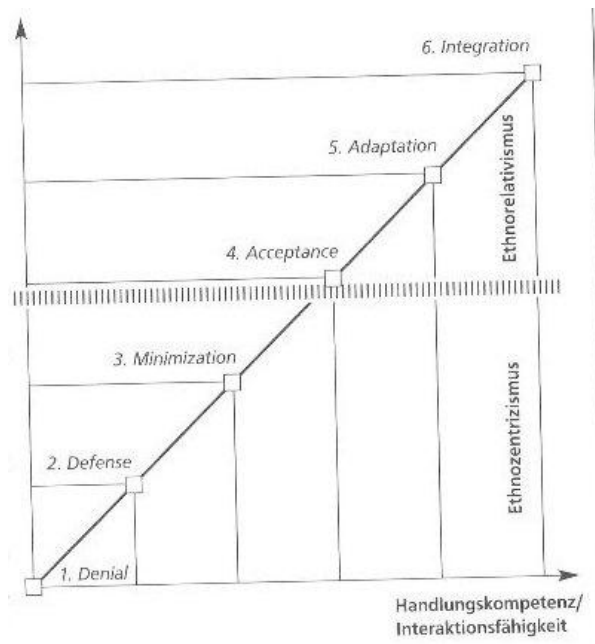


Fig. 2: Fases en el aprendizaje de lo intercultural⁸⁷

⁸⁷ de Barmeyer (2000: 303) en Lüsebrink (2008: 71)

6. La pragmática intercultural en el aula

Sabemos que la enseñanza de elementos de la pragmática intercultural puede ser beneficiosa para el alumno. Pero, ¿Cómo llega el alumno a la competencia pragmática?, ¿Cómo desarrolla la habilidad de reflexión sobre contenidos culturales que están involucrados en actos de habla u otros elementos de la pragmática?

En relación a esta cuestión afirma Siebold (2008: 166)

De todas maneras, aunque los contenidos pragmáticos que deben enseñarse son claros, lo son en absoluto las posibilidades de transmitirlos en clase.

En el aula de ELE muchas veces ya están incluidos unos ejercicios sobre la fonética que aparecen independientemente de la progresión temática o de los contenidos gramaticos. De ahí que, también se podrían implementar breves unidades sobre unos fenómenos pragmáticos – tanto pragmalingüísticos como sociopragmáticos.

En este capítulo intentamos mostrar cuáles podrían ser las mejores maneras de enseñar o implementar unos contenidos de la pragmática intercultural en el aula, o sea, en nuestro contexto, los resultados del estudio pragmalingüístico sobre la disculpa y la cortesía que demostraron los contrastes y similitudes de este acto de habla en la lengua alemana y española, respetando los enfoques que predominan en la didáctica de L2 (enfoque intercultural y comunicativo).

Además, echamos un vistazo a algunos de los libros de ELE que se usan en Austria, para averiguar cómo están intercalados los elementos pragmáticos y si están incluidas actividades que fomentan el entendimiento de la pragmática intercultural, es decir, ejemplos contrastivos de alemán/español.

6.1 Modelo FonFF

Un modelo que puede favorecer la competencia pragmática intercultural es el modelo FonFF, una forma de la enseñanza explícita de fenómenos pragmlingüísticos para dirigir la atención de los alumnos a normas culturales concretas y estilos de comunicación de la L2.

Este modelo se basa en una hipótesis de aprendizaje que tiene implicaciones para la enseñanza. Prevé el aprendizaje eficaz de elementos pragmáticos y la habilidad de los alumnos de hacer uso de dichos elementos en situaciones comunicativas.

La hipótesis se deriva de un concepto llamado ‘noticing hypothesis’ (de R. Schmidt 1990, citado en Kasper y Rose 2002: 259ss) que fue introducido como un principio destacable para la enseñanza de la gramática. El ‘focus on forms’ – FoF (el enfoque en formas lingüísticas) como parte de la enseñanza explícita, es el punto de partida del análisis en clase. Se dirige la atención a estructuras lingüísticas. De este modo se despierta la consciencia del alumno, que puede iniciar el proceso de aprendizaje de las formas tratadas en clase.

En cuanto a la enseñanza de elementos pragmáticos, Schmidt⁸⁸ afirma

In pragmatics, awareness that on a particular occasion someone says to their interlocutor something like, “I’m terribly sorry to bother you, but if you have time could you look at this problem?” is a matter of noticing. Relating the various forms used to their strategic deployment in the service of politeness and recognizing their co-occurrence with elements of context such as social distance, power, level of imposition and so on, are all matters of understanding.

⁸⁸ cf. Schmidt (1995: 30) citado en Kasper y Rose (2002: 28)

En el ámbito de la enseñanza de la pragmática se habla de FonFF ('focus on form and function' ⁸⁹) ya que el componente pragmlingüístico también requiere la asignación de formas junto al significado, la fuerza y el contexto.⁹⁰ Para despertar la consciencia de los alumnos, uno puede aislar el ejemplo y discutir sobre su función en este contexto concreto.

En cuanto a la sociopragmática, la situación cambia. No basta la isolación de una forma con la relevancia que tiene en un sólo contexto, porque los factores y la situación comunicativa en los que aparece la forma pueden variar. Discusiones metapragmáticas⁹¹ pueden facilitar el entendimiento de los elementos sociopragmáticos.

Los estudios varios sobre la enseñanza explícita e implícita de la pragmática a los que se refieren los autores demostraron que la enseñanza explícita, o sea, la intervención pedagógica (a base de instrucciones) facilita el aprendizaje de elementos pragmáticos de una L2 (especialmente de los actos de habla, rituales, comprensión pragmática). Combinado con una variedad de ejercicios prácticos que deben tener sentido, los alumnos pueden adquirir una buena competencia pragmática.⁹²

⁸⁹ cf. Kasper y Rose (2002: 263)

⁹⁰ cf. Kasper y Rose (2002: 259)

⁹¹ cf. Kasper y Rose (2002: 262)

⁹² cf. Kasper y Rose (2002: 269)

6.1.1 Unidad según fases

La enseñanza explícita, que en nuestro contexto debe conllevar la relevación de contrastes y similitudes entre las lenguas, claramente debe reflejarse en la planificación general de la clase/unidad didáctica de ELE.

Roche/Weber (1995 en Roche 2001: 174-175) desarrollaron una secuencia que cumple con el elemento intercultural, que está designada al aprendizaje autónomo del alumno e incluye aspectos pedagógicos, hermenéuticos y psicológicos para el aprendizaje de una L2:

- 1) La fase de activación (en la que se le pregunta al alumno por la asociación, reacción, y conocimiento previo)
- 2) La fase de la diferenciación temática (en la que se introduce el primer texto que presenta una perspectiva al tema que esté o no esté de acuerdo con la perspectiva del alumno. También se presentan medios lingüísticos importantes para poder solucionar una problemática.)
- 3) La fase de la diferenciación estructural o contextualización (en la que se presentan todos los elementos que se requieren para solucionar los ejercicios del capítulo como la gramática, el léxico, estrategias de aprendizaje)
- 4) La fase de la expansión (en la que se presenta el segundo texto principal que complementa la fase 2 porque presenta una segunda perspectiva. El fin es llevar la discusión a otro nivel por medio de provocar en el alumno otra reacción. Implica la introducción de nuevos términos y estructuras.
- 5) La fase de la integración o comparación (en la que se introduce una perspectiva controversa –pero inteligible lingüísticamente-a las que ya fueron discutidas. Normalmente el input viene de otro género.)

Junto a la progresión temática que destaca en este modelo de fases, a los contenidos pragmáticos (tanto sociopragmáticos como pragmalingüísticos) se los pueden integrar en cualquiera de las fases ya que cada fase opta por contrastar puntos de vista, percepciones y estructuras.

6.1.2 Diseño según el enfoque nocional-funcional

Finnocchiaro y Brumfit (1983, citados en Richards y Rodgers 2003: 34) proponen un modelo, que se basa en el enfoque nocional-funcional, en que se refleja una progresión pragmática. Es una posible manera de realizar el FonFF. Funciona como sigue:

- 1) Presentación de un diálogo breve o varios mini-diálogos.
- 2) Práctica oral de cada enunciado en el diálogo.
- 3) Preguntas y respuestas basadas en el tema y la situación del diálogo.
- 4) Preguntas y respuestas relacionadas con la experiencia personal del alumno, pero centradas en el tema del diálogo.
- 5) Estudio de las expresiones comunicativas básicas usadas en el diálogo o en una de las estructuras que ejemplifican la función.
- 6) Descubrimiento por parte del alumno de generalizaciones o reglas que subyacen en la expresión funcional de la estructura.
- 7) Reconocimiento oral, procedimiento interpretativo.
- 8) Actividades de producción oral, que van desde la comunicación guiada a la más libre.

Este modelo le lleva al alumno desde la práctica mecánica de unas estructuras (funciones del lenguaje) a la reflexión sobre el uso de aquellas estructuras en un contexto concreto, al aprendizaje deductivo (descubrir reglas) hasta que pueda actuar en una situación comunicativa usando la nueva información en la práctica libre.

6.2 Actividades

Generalmente, las actividades deben reflejar la progresión de la unidad y de los contenidos, según dice Roche (2001: 185) Por lo tanto sugiere ejercicios que ayuden al entendimiento al principio de una unidad seguidos por ejercicios que comprueban el entendimiento y ejercicios de producción (ejercicios guiados y práctica libre).⁹³

Entrando en el campo de la pragmática intercultural y su realización por medio de actividades, Siebold (2008: 167) propone que las lecciones sobre contenidos de la pragmática intercultural

[...]podrían tener el formato de una clase magistral o de ejercicios pragmáticas que requieren una implicación más activa por parte de los alumnos. Un ejercicio así podría consistir en el propio análisis contrastivo de actos de habla en alemán y en español, en el que los alumnos mismos estudien dónde residen las diferencias comunicativas e intenten encontrar las explicaciones oportunas. Otro ejercicio sería la comparación de determinados actos de habla realizados por los alumnos en juegos de rol [...] y que, grabados y transcritos, podrían contrastarse con la realización de los mismos actos de habla en español

6.3 El fomento de la metacomunicación

Preparar el alumno para un futuro encuentro con un nativo de la lengua estudiada significa también equiparle con algunas estrategias que le permiten al alumno señalar y de esta manera resolver posibles malentendidos/ problemas de tipo pragmático en la comunicación (por ejemplo: la malinterpretación de un enunciado, una transferencia errónea de la L1 a la L2) o evitar el fracaso de la comunicación intercultural.

⁹³ para el resumen de las actividades veáanse Roche (2001: 185-187)

Bliesener⁹⁴ da énfasis al fomento del discurso metalingüístico (*¿Qué significa xxx?, ¿No sé si se dice así ..?*) y metacultural (*Nosotros lo hacemos de esta forma, ¿cómo lo hacéis vosotros?, Me he dado cuenta de ..., ¿puedes explicármelo?*) tanto como practicar negociar el significado de una palabra/un enunciado en un contexto para darse cuenta de qué dice y qué comunica el interlocutor.

6.4 El material

Parte de un buen diseño de una unidad didáctica constituye el material que se usa para lograr los fines pedagógicos. Para fomentar el entendimiento pragmático (y de esta manera la competencia intercultural), Lüsebrink opta por la integración de una variedad de materiales auténticos. (cf. Lüsebrink 2008: 176) Además, los nuevos medios de comunicación deben ser integrados en el aula. (cf. Roche 2008)

Sin embargo, en los manuales no siempre encontramos textos auténticos sino más bien textos adaptados para la enseñanza y en algunos casos textos inventados.

Por lo tanto, veremos ahora, hasta qué punto los libros que están autorizados para el uso en el aula austríaca de ELE, cumplen con el carácter auténtico de los materiales y las demandas que mencionamos en este trabajo (comunicación intercultural, competencia intercultural, competencia pragmática). En este sentido deberían fomentar el discurso intercultural que implica- como sostenemos - el conocimiento pragmático contrastivo.

⁹⁴ cf. Bliesener en Fehrmann y Klein (2002)

6.4.1 Libros de ELE

Queremos presentar en esta sección el status quo en cuanto al material que se usa en el aula de ELE. Analicemos cómo están integrados conceptos pragmáticos y el concepto de la interculturalidad. En particular, veremos las secciones que se dedican al mismo acto de habla que presentamos en este trabajo – la disculpa o la invitación. Hemos elegido los libros *Caminos neu*⁹⁵ y *El nuevo curso*⁹⁶ para el análisis.⁹⁷

El libro *Caminos neu* destaca por su progresión temática y sistemática (contenidos tanto del español peninsular tanto del español latinoamericano) en cada uno de los tres tomos (abarcando los tres niveles A1, A2, B1) que han sido publicados. Cada unidad temática concede prioridad a las funciones más útiles que están relacionadas con los demás temas que se subordinan al tema principal. Las funciones están combinadas con elementos gramáticos pero no se trabaja mucho en ellos. Más bien se derivan estos elementos del contenido temático, ya que el enfoque está en la actuación y la interacción.

El índice del tomo dos (nivel A2) de *Caminos neu*, indicia que el acto de habla de la disculpa y de la invitación están involucrados en la unidad denominada “De fiesta” y se estructura de la siguiente manera:

A. Os esperamos a cenar el sábado Szenario: Jemanden einladen, Alltagsgespräche	- Eine Einladung aussprechen, annehmen, ablehnen. - Etwas zu essen/ trinken anbieten und darauf reagieren. - Ratschläge geben.	- Der Gebrauch von ir und venir. - Der Gebrauch von ¿Qué? und ¿Cuál?, ¿Cuáles? - Das Konditional: regelmäßige Verben und decir, hacer, poder, poner, tener, venir.
---	--	--

Tabla 6: Presentación de la unidad “De fiesta” del índice de *Caminos neu 2*

⁹⁵ Görrissen, Margarita (et.al). 2004. *Caminos Neu.2. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch*.

Barcelona: Klett

⁹⁶ Gómez de Olea, Lourdes (et.al). 2003. *El nuevo curso. 1. das Spanisch-Lehrwerk*. Berlin:

Langenscheidt

⁹⁷ para ver los demás libros que se pueden usar en el aula veáanse:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2010_2011.xml

En cuanto a la estructura de las unidades, *Caminos neu* parece seguir el diseño en fases; el modelo que acabamos de introducir anteriormente.

Siempre hay una página introductoria que provoca la activación de conocimientos previos del alumno. Luego se trabajan los temas subordinados a través de un texto (suelen ser distintos tipos de texto) y después vienen actividades para sistematizar un aspecto gramatical o recursos comunicativos. Todo esto tiene un carácter receptivo. La siguiente fase está dedicada a la producción en que los alumnos aplican activamente el nuevo material. Al final de cada unidad el alumno tendrá una página que resume los recursos de la comunicación y de la gramática.⁹⁸

Con referencia al aspecto pragmático de esta unidad subordinada, la presentación de frases (para invitar, aceptar, rechazar) viene en forma de un cuadro que resume lo más importante para poner en práctica un diálogo. Nos damos cuenta de que la práctica opta por la simple imitación de las frases.

invitar	aceptar	rechazar
¿Te apetece?	Sí que voy a ir.	Lo siento mucho, pero ..
Te invito a ...	Gracias por la invitación.	¡Qué pena! Pero es que ...
¿Vienes a tomar ...?	Por supuesto que voy.	Me gustaría ir, pero ...
Celebro mi ...	Seguro que nos vamos.	Nos encantaría ir, pero ...
Doy una fiesta.	Voy con mucho gusto.	Gracias de todos modos.

Tabla 7: Tabla de contenidos pragmáticos del acto de habla de la invitación (en *Caminos neu 2*)

⁹⁸ cf. Mellado Jurado, Rafael. 2007. *Caminos neu. Guía didáctica*. Barcelona: Klett.

Ejemplos deben demostrar cómo se usan las frases en los diálogos. (cf. *Caminos neu 2*. 2005:40)

- A ver, qué tomáis? Tengo martini, jerez, campari o un refresco. x Yo un martini, por favor. - ¿Cuál prefieres? ¿Rojo o blanco? x Blanco ... y sin hielo. +Yo lo mismo, pero con hielo.
- ¿Os apetece algo para picar? x No, no. No hace falta. - Sí mujer, por lo menos unas aceitunas y unos pinchos de tortilla. x Bueno, si insistes. Pero sólo unas aceitunas. Si no, luego no comemos.
- Lidia, ¿quieres un poco más de pollo? x No gracias. Me encantaría, pero es que ya he comido mucho. - Venga, mujer, un trocito, el último. x No, no, de verdad, no puedo más.

Tabla 8: Presentación de diálogos (en *Caminos neu 2*)

*El nuevo curso*⁹⁹ también consta de tres tomos. Al igual que *Caminos neu*, tiene una estructura temática (temas del español latinoamericano y peninsular) y su diseño se basa en el enfoque funcional.

La estructura de las unidades, a diferencia del libro *Caminos neu*, no abarca la fase de la activación del conocimiento previo del alumno sino que opta por establecer similitudes de la L1 y la L2 a nivel léxico de cada lección o empieza enseguida con unos ejercicios de verdadero/falso, de discriminación, etc. Las demás actividades fomentan las opiniones personales, la comunicación y la interacción. Destacan los juegos en que los alumnos tienen que aplicar los conocimientos adquiridos. Además, se nota el componente contrastivo en el léxico (por ejemplo en la actividad que propone: „Schlagen Sie in den Lektionen 1-5 nach und notieren Sie je sechs Wörter oder Ausdrücke – die im Deutschen ähnlich sind, -die Ihnen besonders gefallen“, etc.¹⁰⁰) Al final de las unidades hay una página que resume los contenidos gramaticales y las frases (funciones) de las situaciones comunicativas presentadas en la unidad.

La programación del tomo uno de *El nuevo Curso 1* incluye el acto de habla de la disculpa y está implicado en la unidad denominada “Ha sido un día normal”. Se estructura de la siguiente manera:

Ereignisse der Vergangenheit Entschuldigungen Begründungen Lesetext: Wochenende in Pontevedra	sprechen über das, was man vor kurzem getan hat sich entschuldigen eine Entschuldigung annehmen etwas begründen	Das Perfekt: Formen und Gebrauch unregelmäßige Partizipien Es que ...
--	--	--

Tabla 9: Presentación de la unidad “Ha sido un día normal” del índice de *El nuevo Curso 1*

^{99 99} Gómez de Olea, Lourdes (et al.). 2003. *El nuevo curso 1. das Spanisch-Lehrwerk*. Berlin: Langenscheidt

¹⁰⁰ Gómez de Olea, Lourdes (et al.). 2003: 43

La presentación de las estructuras para pedir disculpas se reduce a unos pocos ejemplos en que se pide perdón, se da alguna excusa o una razón (usando *es que ...* y una forma en pretérito perfecto) y aceptar una disculpa. Como se repite mucho la estructura de la frase *Perdona/Siento (mucho) llegar tarde, pero es que ...* junto a su práctica mecánica, entonces, podría tener como consecuencia que el alumno relacionara siempre esta misma frase con pedir disculpas.

El análisis de los dos libros que existen (entre otros) para ELE en Austria muestran que la estructura de ambos prevé la integración de elementos de la pragmática, ya que el diseño tiene que cumplir con los requisitos del currículo austriaco para L2. Asimismo, se basa en los fines del marco de referencia europeo para las lenguas que optan por el fomento de elementos pragmáticos y comunicativos, entre otros elementos.

El enfoque nocional-funcional ha influido en la elaboración de los contenidos y las actividades. Se presentan funciones del lenguaje de acuerdo con las estructuras gramaticales y el contexto, hay muchas actividades variadas, se fomenta la interacción, la activación del conocimiento previo del mundo y de esta manera la reflexión sobre los temas presentados y reciben atención todas las cuatro destrezas.

Del análisis podemos deducir que el fomento de la interculturalidad se reduce todavía a los aspectos objetivos de la L2/C2. El elemento contrastivo se halla en el nivel de la Cultura-C, lo perceptible por fuera (por ejemplo: comparar costumbres, contrastar los horarios de Austria y España, hablar sobre tópicos de hombres y mujeres, etc.) y en algunos casos a un nivel léxico.

Queremos enfatizar que los conocimientos que nos proporcionan los estudios contrastivos acerca de la pragmática en los últimos años, todavía no han sido influídos en el diseño. Es por esta razón que en el capítulo siguiente queremos presentar unas actividades que podrían complementar a las que ya existen o podrían constituir una práctica adicional independiente de la temática.

7. Elaboración de una unidad didáctica

La elaboración de la unidad didáctica, que presentaremos subsiguientemente, se basará en los resultados del análisis contrastivo sobre el acto de habla de la disculpa en alemán y español, presentado anteriormente.

7.1 Normativas

La didáctica y sus varios modelos metodológicos con los que intenta el buen profesor transmitir los contenidos factuales y sociales dan una cierta libertad porque uno puede coger de la oferta metodológica según lo que le convenga. Pero, como dice Díaz-Corralejo en su artículo sobre la didáctica de las lenguas y las culturas (en Sánchez y Santo 2004: 249):

[...] esa libertad tiene sus límites en el marco institucional, el currículo a desarrollar y los propios conocimientos profesionales, pues resulta necesario tener muy claro cuál va a ser el desarrollo didáctico adaptado de los distintos cursos y de los distintos niveles, que todo profesor debe asegurar durante un año académico con la *implicación* efectiva y afectiva de profesor y alumno.

Veremos ahora cuáles son los objetivos del currículo austríaco de ELE - desde luego un tipo de enseñanza con fines específicos - que constituye la base legal de la enseñanza.

El currículo para las L2¹⁰¹ tiene como base normativa el MCER, por lo tanto existe conformidad sobre los objetivos principales de la enseñanza. (Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen¹⁰²).

Lo más destacable para nuestro contexto, es que el concepto didáctico, aparte de la competencia comunicativa y la diversidad temática y metódica, prevé la

¹⁰¹ Nos referimos al currículo que corresponde a la enseñanza de L2 en los institutos de Enseñanza Media (Allgemeinbildende Höhere Schule)

¹⁰² cf. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>

reflexión sobre las lenguas, la consideración de la lengua materna de los alumnos y la adquisición de unas competencias pragmáticas.

El hecho de que se enfatice la reflexión por medio de la observación¹⁰³ y la adquisición de una competencia pragmática¹⁰⁴ da paso a la implementación de aportaciones de la pragmática intercultural para la enseñanza de ELE.

7.2 Objetivos

Uno de los objetivos principales de esta unidad, que tematiza el acto de habla de la disculpa en español en comparación con el de la lengua alemana, es que el alumno acumule los conocimientos suficientes para emplear correctamente las formas de la disculpa en una futura situación comunicativa real. (conocimiento sobre las expresiones lingüísticas que se emplean, las que son las más usadas y los contextos en los que hace falta pedir disculpas)

Por lo tanto, hay que darle al alumno la posibilidad de encontrar diferencias y similitudes del acto de la disculpa en las dos lenguas para evitar una errónea transferencia de la L1 a la L2. La comparación de estructuras en ambas lenguas, la reflexión sobre el uso de la lengua, la presentación de perspectivas alternativas y el aprendizaje deductivo del alumno deben llevarle a este fin. Entonces, el segundo objetivo es el fomento del aprendizaje deductivo a través de unos análisis contrastivos.

¹⁰³ Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- oder Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen.
(cf. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>., acceso 2010-03-15)

¹⁰⁴ Die Befähigung, fremdsprachliche Mittel zu bestimmten kommunikativen Zwecken einzusetzen, ist Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts; damit ist den Sprachfunktionen eine zentrale Rolle einzuräumen (wie zB Absicht, Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Wunsch, Vermutung, Zustimmung, Ablehnung, Begründung, Bedingung ausdrücken; [...])
(cf. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>. acceso 2010-03-15)

El trabajo sobre los elementos pragmáticos también deben iniciar el entendimiento intercultural, la aceptación de diferencias culturales que se reflejan en los usos de la lengua. Ésto requiere la participación activa del alumno durante todo el proceso del aprendizaje.

7.3 Contenidos

Respecto a los contenidos, se debe reflejar una progresión sociopragmática y pragmlingüística durante toda la unidad didáctica. Por lo tanto, al comienzo de la unidad se centra en los contextos y condiciones en los que hay que pedir disculpas. Es decir, el enfoque está en los elementos sociopragmáticos. Para exponer las diversas circunstancias, el profesor pide a los alumnos que miren el dibujo y que completen el diagrama. Por medio de este ejercicio, los alumnos activan su conocimiento del mundo.

A partir de la actividad 2 (hasta la actividad 4) el enfoque está en la disculpa explícita. Todos los ejercicios están destinados al aprendizaje autónomo del alumno. (por ejemplo: comentar los contrastos de los diálogos, deducir reglas de uso, etc) Las preguntas sirven para la reflexión y las discusiones sobre diferencias deben favorecer el entendimiento del uso de frases en la lengua materna y la L2. Además, deben facilitar la práctica libre, que está al final de las actividades sobre la disculpa explícita.

La segunda parte de las actividades concierne la disculpa indirecta. Primero, se dirige la atención de los alumnos al hecho de que en español se realizan más disculpas de manera indirecta. Sigue un ejercicio en que los alumnos deben determinar el grado de la cortesía de algunas fórmulas indirectas. Esta actividad requiere unas explicaciones adicionales del profesor. Tiene que informar a los alumnos sobre el hecho de que unas fórmulas lingüísticas de la L2 nos pueden parecer descorteses mientras un nativo las percibe perfectamente corteses.

A continuación, se presentarán dos diálogos que requieren otro análisis contrastivo. Con ayuda de una tabla se deducirán las reglas y propiedades de la disculpa indirecta en alemán y en español.

Por último, después de haber completado la ficha que contiene el resumen del acto de habla de la disculpa, se podría repetir la práctica libre (cf. situaciones, actividad 4), que fue presentada en una de las actividades anteriores para ver las diferencias en el empleo de estructuras.

7.3 Actividades

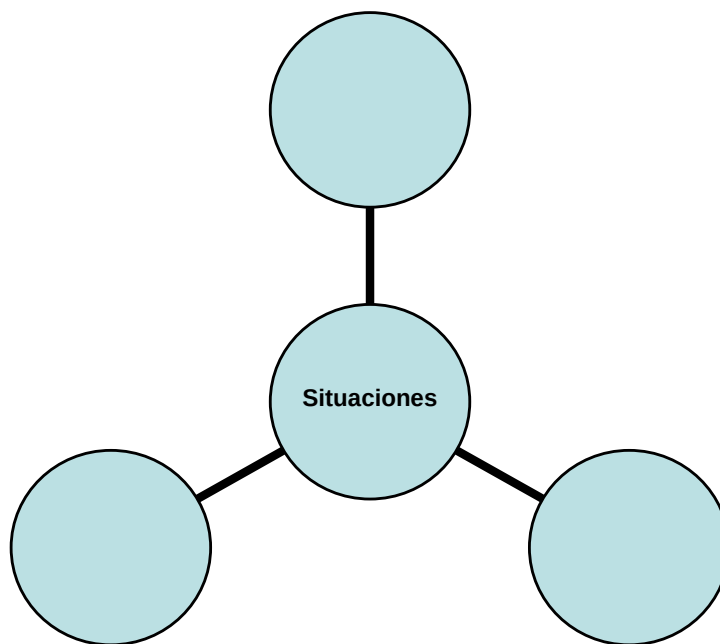
Actividad 1: Fase de activación



105

¿Dónde podríamos encontrar esta imagen? ¿Qué significa *lo siento*?

¿En qué situaciones tenemos que pedir disculpas?



¿Cómo pides disculpas en alemán? ¿Qué dices normalmente?

.....
.....
.....

¹⁰⁵ <http://imagenes-para-hi5.videosyhumor.com/data/media/7/us011-disculpa.jpg>

Actividad 2: Comprensión auditiva de fórmulas explícitas

Perdóname (Amaral)

Fuente: musica.com¹⁰⁶

¡Escucha la canción y rellena el texto con las palabras que faltan!

.....
por todos mis errores
por mis mil contradicciones
por las puertas que crucé

.....
por quererte igual que antes
por no poder callarme
ni siquiera hoy lo haré

Hay demasiados
corazones sin consuelo
es demasiado frío este momento
cuando siento que te pierdo

Entiéndeme
por todas mis locuras
fueron la mitad mas una
de las que te he visto hacer

.....
si te duele lo que veo
demasiados buitres negros
tu eres demasiado bueno para ellos
tu eres demasiado bueno para ellos

(estribillo)

Hay demasiados
corazones sin consuelo
es demasiado frío este momento

(estribillo)

¹⁰⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=wzIPmpPvH44>

2a) ¿Cuáles son las fórmulas de la disculpa explícita? ¡Apúntalas!

.....
.....
.....

2b) ¿Por qué pide disculpas la mujer? ¡Escribe 3 frases!

.....
.....
.....

Actividad 3: Análisis contrastivo: Disculpa explícita:

3a) Lee los dos diálogos.

Luego ¡comenta el uso de las fórmulas! Trabaja con tu compañer@.

Ejemplo alemán: Im Zug (dein reservierter Platz ist besetzt)¹⁰⁷

Karin: Entschuldigung, ich hatte hier reserviert. Ich glaube, Sie sitzen auf meinem Platz.

Max: Oh, da muss ich mal auf meine Karte schauen. Also, ich sitze hier falsch. Entschuldigung, ah ... das tut mir leid.

Karin: Gut, dankeschön.

¹⁰⁷ ejemplo adaptado de las transcripciones en Siebold (2008: 206-209)

Ejemplo español: En el tren (tu asiento reservado está ocupado)¹⁰⁸

- Julia: Hola. Oiga, perdone ..., eh ... tengo la fila 3, el asiento b.
Usted cuál tiene?
- Pepe: Ah, el asiento...fila 6... ah perdone, disculpe
- Julia: Nada, nada. No se preocupe.
- Pepe: Vale, disculpe disculpe, me he equivocado. Sí, es su asiento.
Pues ya me cambio yo, no he visto ningún cartel que pone reservado,
pensaba que estaba libre.
- Julia: Vale, venga, gracias. hasta luego

3b) Particularidades de la disculpa

La disculpa suele constar de 3 partes:

Del ejemplo de arriba ¿puedes deducir cuáles son?

Solución: Apertura, Núcleo, Apoyo

1.	2.	3.

Ahora, ¡Compara la estructura con un ejemplo alemán!

3c) ¿Cómo es la reacción de Julia y Karin al aceptar la disculpa?

- a) Karin:
- b) Julia:

Solución:

- a) afirmación, está contenta
- b) quita importancia, quiere que su interlocutor no se sienta ofendido

¹⁰⁸ ejemplo adaptado de las transcripciones en Siebold (2008: 237-240)

3d) ¿Se dice así en alemán/en español?

¡Corrige las traducciones, si es necesario!

español	alemán	Comentarios:
Lo siento.	Es tut mir leid.	
Disculpe.	Entschuldigen Sie	
Perdona(me).	Verzeih (mir)	
Disculpa disculpa	Entschuldige Entschuldige	No se repite la forma

alemán	español	Comentarios:
Es tut mir schrecklich/unheimlich leid.	Lo siento tremendamente/ enormemente.	No se usan tanto los intensificadores en español como en alemán.
Es tut mir sehr leid.	Lo siento mucho.	
Entschuldigen Sie bitte	Perdone usted, por favor.	Se quita el <i>por favor</i> en español.

3e) Deducción de reglas pragmáticas:

Completa la tabla con las características típicas de cada lengua:

se repite la estructura - se usan verbos de sentimiento – se ofrece una disculpa – se pide perdón – se usa intensificadores

En español	En alemán
.....	
.....	
.....	

Actividad 4: En parejas: Práctica libre de la disculpa explícita:

¡Recuerda las características de la disculpa explícita en español y cómo reaccionar a una disculpa!

Situaciones:

- Deine Freundin hat dich zu einer Party eingeladen. Du kommst eine Stunde zu spät. (llegar tarde)
- Du hast einen Zahnarzttermin. Du hast ihn vergessen und rufst an, um dich zu entschuldigen. (olvidarse de la fecha)
- Du hast im Supermarkt versehentlich eine Flasche umgestoßen. Sie ist kaputt. (dejar caer una botella; la botella está rota)

Actividad 5: Impulso - Disculpa indirecta

Situación:

Has hecho una reclamación por correo electrónico¹⁰⁹ porque tu compañía telefónica te ha cobrado demasiado. Has recibido esta respuesta:

Estimada Sra XXXX:

Nos dirigimos a usted en respuesta a su correo electrónico del día 11/11/2009 , con el ID 1234567890 , en el que nos solicita rectificación factura emitida nr. CI123456789 por error en la tarificación de los sms enviados a Austria con el servicio mi pais activado. procedemos a realizarle el abono correspondiente por un importe de 13,80€ .

Queremos agradecerle que haya puesto esta situación en nuestro conocimiento, dado que las comunicaciones que nos hacen llegar nuestros clientes, son una gran ayuda para mejorar el servicio que Vodafone desea ofrecerles.

Tenga por seguro, que ponemos todo nuestro empeño en determinar las causas que pueden provocar esa situación, y poner en marcha las medidas necesarias para evitar que hechos así se puedan volver a producirse.

Permítanos poner a su disposición nuestro Servicio de Atención al Cliente, 123, donde estarán encantados de atender cualquier consulta. Así como, recordarle el uso de nuestro Buzón de Sugerencias en nuestra página Web.

Sin otro particular, aprovechamos la ocasión para enviarle un cordial saludo.

Atentamente,
Departamento de Atención al Cliente

5a) Responde a las preguntas siguientes.

Haz apuntes para el debate en clase.

- ¿Dónde están las fórmulas de la disculpa? ¡Señálalas en el texto!
- En tu opinión, ¿consideras esta carta una carta de disculpa? ¿Por qué si/no?
- ¿Cómo se realizaría una carta de disculpas en alemán? ¿Qué frases usarías?

¹⁰⁹ ejemplo privado (situación real)

5b) Grado de cortesía

Intenta ordenar los siguientes ejemplos de la disculpa según su grado de cortesía. ¿Por qué unos ejemplos te parecen más corteses que otros?

- Disculpe
- No pasa nada, no?
- Lo siento
- Es culpa mía.
- Disculpe, no he podido llegar a tiempo.
- Es sólo una mancha – se puede lavar la camiseta.

Actividad 6: Análisis contrastivo - Disculpa indirecta

6a) Lee los dos diálogos.

Luego ¡comenta el uso de las fórmulas! Trabaja con tu compañer@.

*Ejemplo español: La revista prestada*¹¹⁰

- María: Alicia, hija
Alicia: ¿Qué pasa?
María: Que tengo un problema
Alicia: ¿Por qué?
María: La revista que me has dejado sobre los ordenadores, ¿sabes lo me ha pasado? Ay, no te puedes ni imaginar lo preocupada que estoy.
Pues mi hijo ha tirado una taza de café y se ha manchado una página.
Alicia: No pasa nada, bueno ...
María: Pero vamos, que si veo la revista te la compro.
No pasa nada, ¿no?
Alicia: No hija, que no merece la pena
María: Tengo un disgusto ...
Alicia: Nada, no te preocupes, ¿eh? hasta luego
María: Venga, adiós

¹¹⁰ ejemplo adaptado de las transcripciones en Siebold (2008: 231-234)

*Ejemplo alemán: Die geliehene Zeitschrift*¹¹¹

Barbara: Hallo Sabine. Ich wollte dir die Computerzeitschrift zurückgeben. Aber mir ist da ein kleines Missgeschick passiert.

Sabine: Was ist denn passiert?

Barbara: Äh, ich hab Kaffee getrunken und währenddem ich gelesen habe, habe ich aus Versehen meine Kaffeetasse drüber geschüttet.
Es tut mir echt leid.

Sabine: Naja, man kann es ja noch lesen.

Barbara: Es ist mir ja so peinlich. Aber ich hoffe, es ist nicht so schlimm. Wenn du nichts mehr lesen kannst, dann kaufe ich dir eine Zeitschrift, ok?

Sabine: Ist schon ok. mach dir keine Gedanken.

Barbara: ok, gut. Danke! Kommt auch nie wieder vor. Das nächste Mal werde ich vorsichtiger sein.

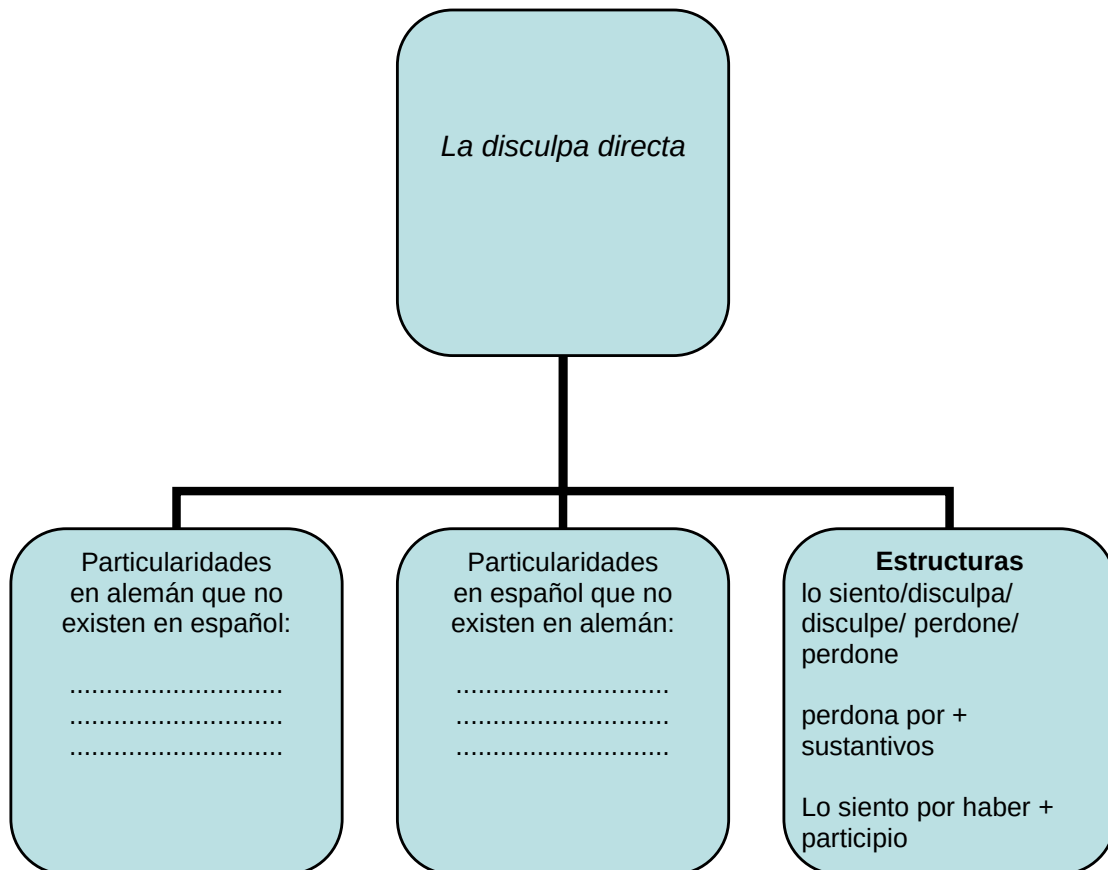
6b) Elementos para realizar una disculpa indirecta en español y alemán:

Rellena la tabla con ejemplos sobre los diálogos. Después, ¡discutid los resultados en clase!

	Diálogo español	Diálogo alemán
Explicación		
Referencia a la responsabilidad		
Ofrecimiento de reparación		
Promesas de mejora		

¹¹¹ ejemplo adaptado de las transcripciones en Siebold (2008:199-203)

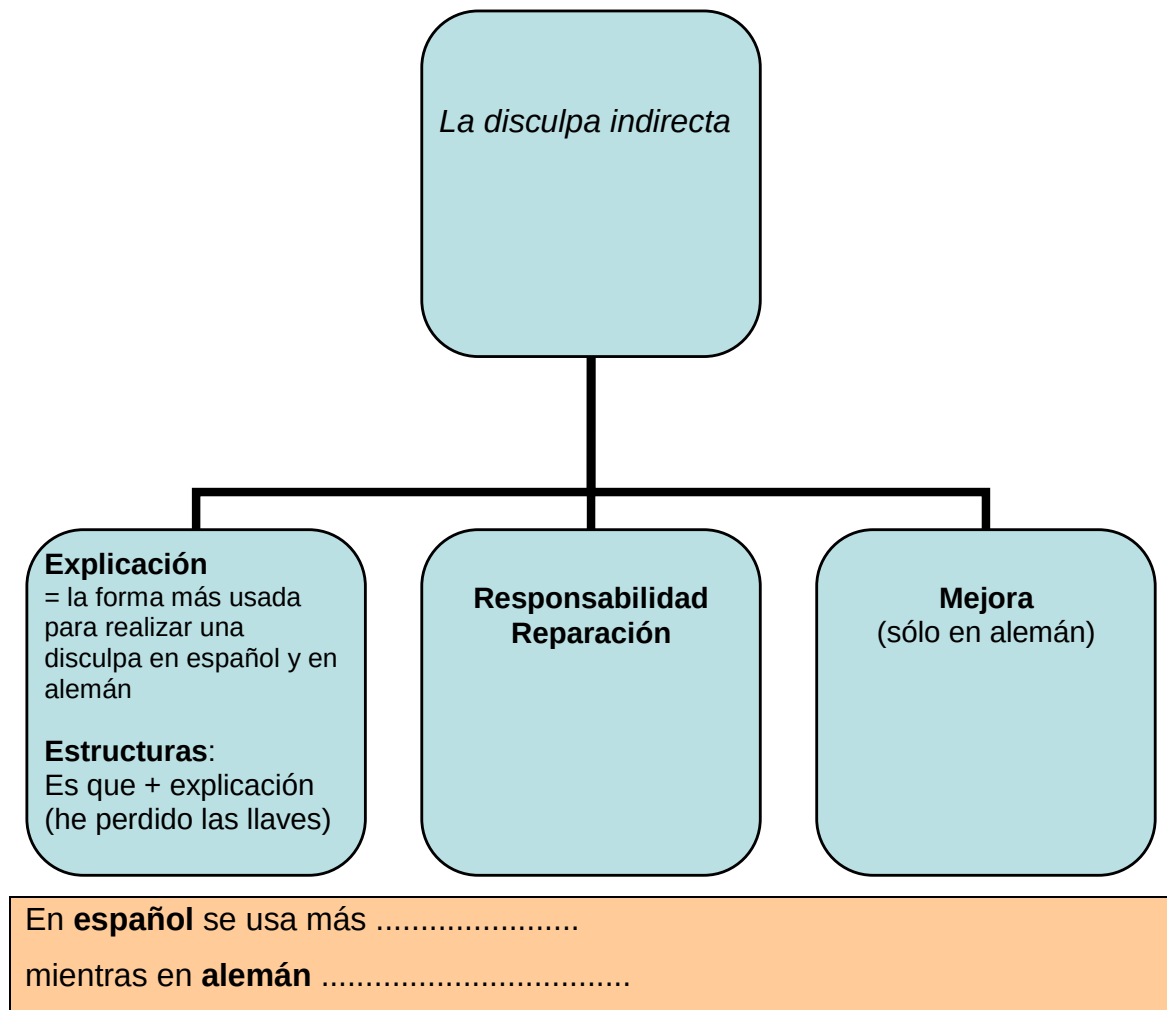
Ficha de resumen



Solución:

particularidades en alemán: intensificación, restar importancia

particularidades en español: fórmulas repetidas, restar importancia



Solución:

español: la estrategia indirecta para guardar la imagen social

alemán: se usa una fórmula explícita y una estrategia indirecta. Pero, es una amenaza para la imagen social

Conclusión

En primer lugar, esta tesina intentó reconstruir el desarrollo de la pragmática, de la pragmática intercultural y su creciente importancia para el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Pues, no es sorprendente que los estudios realizados en torno a la pragmática tradicional han influido en las teorías de la adquisición de segundas lenguas y en la didáctica que ahora estima cada vez más las diferencias interculturales y consecuentemente pragmáticas. La nueva óptica que aporta la pragmática para la enseñanza también ha dado paso al desarrollo a niveles de marcos teóricos como el Marco común europeo de referencia para las lenguas que especifica los niveles de aprendizaje, enseñanza y la evaluación.

Hoy en día, la enseñanza de L2 implica el desarrollo de una competencia comunicativa y una competencia intercultural. Ambas competencias hacen hincapié en la competencia pragmática.

Para desarrollar dicha competencia, los estudios de la pragmática intercultural tienen especial interés porque revelan las nociones culturales que están implicados en las estructuras de las lenguas. Su carácter contrastivo ayuda a poner de relieve diferencias o similitudes de las lenguas.

Debido a la importancia que recibe la competencia pragmática, ya no se puede considerar un subproducto de un buen dominio del lenguaje o la enseñanza de contenidos culturales (cultura C). Más bien, hay que tematizar explícitamente los contenidos pragmáticos (cultura c) en el aula. Por lo tanto hemos sostenido en este trabajo que la enseñanza explícita de diferencias ayuda a despertar la conciencia de los alumnos. También inicia la reflexión sobre usos del lenguaje en la L1 y la L2 y de este modo contribuye a evitar transferencias erróneas que podrían causar malentendidos en una comunicación intercultural.

Pero, como vimos tras un breve análisis de manuales de ELE, todavía faltan actividades que realmente llaman la atención del alumno respecto a estos contenidos.

Subrayar contrastes y similitudes, ya en un nivel inicial, es, como hemos señalado, una de las mejores formas para la enseñanza de contenidos interculturales porque hace explícito lo implícito de una estructura.

Por este motivo, la propuesta didáctica que presentamos en esta tesina debe motivar futuros profesores en el sentido de que sus diseños de unidades y actividades deberían incluir aspectos pragmáticos interculturales (es decir contrastivos). Los contenidos, como es el caso en nuestra propuesta, se pueden derivar de estudios contrastivos aunque también se dejan hallar los contrastes pragmáticos en la gramática, la organización de textos, la organización del discurso o el léxico.

Con referencia a la futura enseñanza del español como lengua extranjera, es de desear que los autores de los manuales que existen para ELE vayan integrando los resultados de los estudios pragmáticos interculturales. Pero, por desgracia, los estudios sobre los diversos actos de habla u otros aspectos pragmáticos que contrastan el alemán con el español todavía son escasos. De ahí que sería deseable que pronto se realizaran más estudios contrastivos que arrojaran luz sobre las propiedades de la lengua española en comparación con la lengua alemana.

Bibliografía

Libros:

Austin, John. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.

Bennet, Milton. "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity." en Paige, Michael (ed). 1993. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press. 21-71

Bliesener, Ulrich. „Vom Interkulturellen Lernen spricht jeder – aber wie genau geht das im Unterricht?“. en Fehrmann, Georg. Klein, Erwin. (eds.). 2002. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Bonn: Romanistischer Verlag. 13-40.

Blum-Kulka, Shoshana (ed). 1989. *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publ.

Bolton, Kingsley, Kachru, Braj B. 2006. *World Englishes. Critical concepts in English. Vol 4*. London et al: Routledge.

Bouton, Lawrence F. 1996. *Pragmatics and Language Learning. Monograph Series Volume 7*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.

Brooks, N. 1994. "Language and Language Learning". en Stern, H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, P-Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, Stephen. Eisterhold, Jodi. 2004. *Topics in language and culture for teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bruck, P.A.. "Interkulturelle Entwicklung und Konfliktlösungen". en Luger, K. Renger. 1994. *Dialog der Kulturen*. Wien: 343-357.

Bußmann, Hadumod. 1983. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

Cichon, Peter. 2003. *Grundlagen der spanischen Sprachwissenschaft*. Regensburg: Lindner, Haus des Buches.

Cobley, Paul. (ed.). 1996. *The communication theory reader*. London: Routledge.

Escandell Vidal, Victoria M. 1993. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

- Escandell Vidal, Victoria M. 1995. "Cortesía, fórmulas indirectas y estrategias indirectas". *Revista española de lingüística*, 25, 1: 31-66.
- Fernández Lagunilla, Marina. Anula Rebollo, Alberto. 2004. *Sintaxis y cognición: Introducción a la gramática generativa*. (2nda edición revisada). Madrid: Síntesis.
- Fernández, Claudia. 1998. *Aportaciones de la pragmática a la enseñanza del español/LE*. La Berzosa, Hoyo de Manzanares : Fundación Antonio de Nebrija.
- Gibson, R. 2000. *Intercultural Business Communication: cultures negotiating*. Berlin: Cornelsen.
- Gómez de Olea, Lourdes (et al.). 2003. *El nuevo curso. 1. das Spanisch-Lehrwerk*. Berlin: Langenscheidt.
- Görrissen, Margarita (et al.). 2004. *Caminos Neu.2. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch*. Barcelona: Klett.
- Haverkate, H. 1991. "La cortesía verbal: Acción, transacción e interacción". *Revista Argentina de Lingüística*. 7: Buenos Aires.
- Hernández Sacristán, Carlos. 1999. *Culturas y Acción comunicativa: Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Hickey, Leo. Stewart, Miranda. (eds.). 2005. *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hymes Dell, H. „On communicative competence“. en Pride, J. B., Holmes, Janet. (eds.). 1979. *Sociolinguistics: Selected Readings*. London: Penguin Books. 277-286.
- Hymnes, Dell, H. 1977. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. London: Tavistock Publ.
- Kasper, Gariele. Rose, Kenneth R. 2002. *Pragmatic development in a second language*. Malden, Mass: Blackwell.
- Koike, Dale April. "Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning". en Gass, Susan M.; Neu, Joyce (eds.). 2006. *Speech Acts Across Cultures. Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 257-281.
- Kondo, Clara Miki (et.al). 1997. *Historia de la metodología de lenguas extranjeras : con especial referencia al español*. La Berzosa, Hoyo de Manzanares : Fundación Antonio de Nebrija.
- Kramsch, Claire. 2006. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Kroeber, Alfred L. Kluckhohn, Clyde. 1963. *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books.
- Krumm, H.-J. 1992. „Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde“. in *Fremdsprache Deutsch . Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 6 (Landeskunde), München, 16 - 20.
- Leech, Geoffrey N. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Leech, Geoffrey. 1990. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen. 2008. *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. (2., aktualisierte u. erw. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Márquez Reiter, Rosina. Placencia, María Elena. (eds.) 2004 *Current trends in the pragmatics of Spanish*. Amsterdam: Benjamins.
- Martínez Flor, Alicia. Usó Juan, Esther. Fernández Guerra, Ana. (eds.). 2003. *Pragmatic competence and foreign language teaching*. Castelló de la Plana: Publ. de la Univ. Jaume I.
- Mellado Jurado, Rafael. 2007. *Caminos neu. Guía didáctica*. Barcelona: Klett.
- Miquel, L., Sans, N. 1992. “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”. en *Cable*. 9. Madrid: Difusión.
- Moeschler, J. 2004. “Intercultural pragmatics: a cognitive approach”. *Intercultural Pragmatics*, 1(1), 49-70.
- Muñoz Licerias, J. 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Nord, Christiane. 2003. *Kommunikativ handeln auf Spanisch und Deutsch. Ein übersetzungsorientierter funktionaler Sprach- und Stilvergleich*. Wilhelmsfeld: Egert.
- Oleksy, Wieslaw (ed). 1989. *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Peterson, Brooks. 2004. *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Placencia, María E. Bravo, Diana. (eds.) (2002) *Actos de habla y cortesía en español*. München: LINCOM Europa.
- Quasthoff, U.M. „Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktion von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation“. en Matusche, P.(ed.). 1989.: *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. - München: Goethe-Institut, 37 - 62.

- Reyes, Graciela. Baena, Elisa. Urios Eduardo. 2000. *Ejercicios de pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. 2003. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roche, Jörg. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg. 2008. *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Sánchez, Lobato Jesús, Santos, Gargallo Isabel. 2004. *Vademécum: Para la formación de Profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Searle, John R. 1979. *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John. 1969. *Speech acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage". en Richards, J. C. (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Selinker, Larry. 1992. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Siebold, Kathrin. 2008. *Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán. estudio pragmlingüístico e intercultural*. Frankfurt: Lang.
- Volkman, Laurenz. Stierstorfer, Klaus. Gehring, Wolfgang (eds). 2002. *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr.
- Whorf, Benjamin Lee, (ed.). 1956. *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: Technology Press of Massachusetts Inst. of Technology.
- Wierzbicka, Anna. 1991. *Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Yule, George. 1996. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Yule, George. 2004. *The study of language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Internet:

- Frías Conde, Xavier. 2001. "Introducción a la pragmática". *IANUA. Revista Philologica Romanica*. IANUA Suplementos. (número 5) 1-35. en <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup05.pdf>, acceso 2010-03-01
- Galindo Merino, Mar. 2005. "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE". en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0287.pdf, acceso 2010-02-20
- "Marco común europeo de referencia para las lenguas". http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf, acceso 2010-02-28
- "Currículo austríaco L2". <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>, acceso 2010-03-15
- "Libros ELE". http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2010_2011.xml, acceso 2010-04-01
- "Modelo iceberg". http://www.trinity.edu/rjensen/cultures/culture_files/image005.gif. acceso: 2010-02-11
- Solís Casco, Isabel. 2005. "La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos". en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0605.pdf, acceso 2010-02-20

Anexo

Índice de ilustraciones

Figura 1:	Modelo iceberg	11
Figura 2:	Fases en el aprendizaje de lo intercultural	76

Índice de tablas

Tabla 1:	Ejemplos de los actos locutivos/ilocutivos/perlocutivos	20
Tabla 2:	Condiciones de felicidad	22
Tabla 3:	Clasificación de verbos, su realización y su uso	25
Tabla 4:	Presentación esquemática de la realización de las disculpas en español y en alemán	39
Tabla 5:	Modo pragmático y modo sintáctico	66
Tabla 6:	Presentación de la unidad “De fiesta” del índice de <i>Caminos neu 2</i>	84
Tabla 7:	Tabla de contenidos pragmáticos del acto de habla de la invitación (<i>en Caminos neu 2</i>)	85
Tabla 8:	Presentación de diálogos (<i>en Caminos neu 2</i>)	86
Tabla 9:	Presentación de la unidad “Ha sido un día normal” del índice de <i>El nuevo Curso 1</i>	87

Abstract

Der Fremdsprachenunterricht ist ständig im Wandel, da er stets neuen Anforderungen gerecht werden muss. Heutzutage ist das Stichwort der interkulturellen Kommunikation und der interkulturellen Kompetenz kaum mehr aus der Sprachdidaktik wegzudenken. Das liegt wohl auch an der gesetzlichen Verankerung im Lehrplan. Die Schüler sollen für kulturelle Unterschiede sensibilisiert werden, sprachlich gut auf interkulturelle Situationen vorbereitet werden und dem Gegenüber tolerant sein. All diese Unterrichtsziele sprechen für die interkulturelle Pragmatik, die sich bisher im Besonderen mit der unterschiedlichen Realisierung von Sprechakten oder Höflichkeitsphänomenen sprachkontrastiv beschäftigt hat. Das Ziel der interkulturellen pragmatischen Analyse, nämlich kulturelle Divergenzen oder Ähnlichkeitsrelationen in sprachlichen Strukturen von zwei (oder mehreren) untersuchten Sprachen zu definieren, sollte also auch in die Fremdsprachendidaktik integriert werden. Noch werden im Sprachunterricht vermehrt funktionale Elemente der Zielsprache gelehrt, ohne diese aber weiters zu besprechen. Gerade das wäre aber sinnvoll, liegt den funktionalen- pragmatischen Elementen doch eine tieferliegende kulturelle Funktion zugrunde. Diese kommen allerdings nur dann an die Oberfläche, wenn auf diese auch explizit und sprachvergleichend eingegangen wird. Auf diese Weise kann ebenso zum interkulturellen Verständnis beigetragen werden wie es der traditionelle Landeskundeunterricht macht, der darauf abzielt, unmittelbar wahrnehmbare kulturelle Phänomene zu vermitteln. Daher wird in im praktischen Teil dieser Arbeit versucht, ein didaktisches Konzept für einen Stundenablauf zu entwickeln, welches auf einer kontrastiven pragmatischen Analyse vom Sprechakt der Entschuldigung im Spanischen und im Deutschen basiert, die in einem vorigen Kapitel vorgestellt wurde. Da die interkulturelle Pragmatik innerhalb der Didaktik noch relativ neu ist, unter anderem weil es noch an deutsch/spanischen interkulturellen Studien zur Pragmatik fehlt, werden zuvor Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung vorgestellt, Gesetzesgrundlagen und Ziele definiert.

Unterricht der explizit auf sprachliche und somit auch kulturelle Unterschiede hinweist und die Schüler aktiv am Entdecken pragmatischer Regeln teilhaben lässt, kann zur sprachlichen Bewusstseinsförderung beitragen, die sich positiv auf interkulturelle Kommunikationssituationen auswirken kann.

Lebenslauf

Angaben zur Person

Name:	Verena Elser
Adresse:	Chrobakgasse 6, 10-11 1150 Wien
Nationalität:	Österreich
Geburtsdatum:	18. August 1985
Geburtsort:	Amstetten

Bildungsweg

seit WS 2004	Universität Wien Lehramtsstudium Romanistik-Spanisch und Anglistik/Amerikanistik
	WS 08/09 – SS 09: Studium an der Universidad Autónoma de Madrid (Erasmus)
1999 – 2004:	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Stadt Haag, NÖ
1995 – 1999:	Privathauptschule Amstetten
1991 – 1995:	VS St.Georgen/Y.

Berufserfahrung

Lernquadrat Wien:	2006-2008
Listen & Learn:	Nachhilfeinstitut Madrid: Februar – Juli 2009
SC Language:	Nachhilfeinstitut Madrid: Jänner – Juli 2009