

La didáctica del **español** actual: tendencias y usos

Vol. 2: La integración del saber cultural en el aula de **E/LE**: cuestiones de cortesía

M^a Jesús Barros García | Autora

Pedro Barros García, Marc van der Linden, Kees van Esch | Editores



Radboud Universiteit Nijmegen



**LA INTEGRACIÓN DEL SABER CULTURAL EN EL
AULA DE E/LE: CUESTIONES DE CORTESÍA**

TÍTULO:

La didáctica del español actual: tendencias y usos

Volumen 2: La integración del saber cultural en el aula de E/LE: cuestiones de cortesía

AUTORA:

M^a Jesús Barros García

EDITORES:

Marc van der Linden

Kees van Esch

Pedro Barros

Realización, Maquetación, Fotomecánica, Impresión y Encuadernación

Serveis de Preimpressió per Publicitat i Arts Gràfiques, S.L.

(Estudi Copitrama)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subdirección General de Información y Publicaciones

Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

UNIVERSIDAD DE HASSELT (BÉLGICA)

RADBOUD UNIVERSITEIT DE NIMEGA (PAÍSES BAJOS)

UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

Edita:

ISBN 978-90-813998-2-1

NIPO 660-09-021-2

Dep. Legal: B-443 09

LA INTEGRACIÓN DEL SABER CULTURAL EN EL AULA DE E/LE: CUESTIONES DE CORTESÍA

M^a JESÚS BARROS GARCÍA

ÍNDICE

Presentación de la Consejera de Educación de las Embajadas de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo	4
Presentación de los Editores	5
RESUMEN	6
0. INTRODUCCIÓN	7
0.1. Puntos de partida	9
0.2. Objetivo general	16
0.3. Estructura	18
CAPÍTULO 1: EL SABER CULTURAL	19
1.1. El concepto de cultura	19
1.2. El cambio en las orientaciones pedagógicas	21
1.3. La competencia intercultural	22
1.4. El shock cultural	23
1.5. Los estereotipos	27
CAPÍTULO 2: CULTURA ESPAÑOLA: CULTURA VALORIZANTE	28
2.1. ¿Qué es la cortesía?	28
2.2. Principales aportaciones a la teoría de la cortesía	29

2.3. El fenómeno de la cortesía en la cultura española	35
CAPÍTULO 3: LOS ACTOS DE HABLA	39
3.1 Actos de habla presentes en nuestra unidad didáctica intercultural	43
CAPÍTULO 4: UNIDAD DIDÁCTICA INTERCULTURAL: “ESTÁS INVITADO”	56
4.1. Grupo meta y contexto de aprendizaje	57
4.2. Objetivos	60
4.3. Enfoque teórico	65
4.4. Contenidos temáticos, interculturales y lingüísticos	68
4.5. Estructura, organización y tiempo que se requiere	71
4.6. Guía del profesor: actividades, procedimientos, recursos y material	72
4.7. Material para el alumno	88
4.8. Anexos	123
CONCLUSIONES	128
BIBLIOGRAFÍA	130

Presentación de la Consejera de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

Es para mí una satisfacción presentar el segundo volumen de esta colección dedicada a la Didáctica del Español Actual: Tendencias y Usos. La Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, dependiente de la Subdirección General de Cooperación Internacional que a su vez forma parte de la Dirección General de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación del Gobierno de España, tiene entre sus objetivos el de la difusión de la lengua y la cultura españolas, así como la formación del profesorado de español y la colaboración con todas aquellas instituciones que se ocupan del estudio y promoción del español y su cultura. La Dirección General de Relaciones Internacionales cuenta a su vez con una Subdirección General de Modernización y Promoción de la Investigación Universitaria, que tiene como uno de sus principales objetivos la internacionalización de la Universidad española y el impulso a la acción exterior en la universidad.

En este marco general, la colaboración entre universidades refuerza esta internacionalización y cooperación transnacional y contribuye a promocionar el sistema universitario español en el exterior. La sociedad del conocimiento le impone a la universidad nuevos retos y uno de los principales será esta internacionalización, la apertura al exterior y una cooperación más estrecha entre los distintos países, puesto que la universidad debe ser motor del modelo económico basado en el conocimiento. Las actuaciones en esta línea que profundizan y estrechan los lazos entre universidades e instituciones de diferentes países europeos, refuerzan la acción exterior del Ministerio de Educación y por ende la promoción de la lengua y la cultura españolas.

Buena muestra de todo ello es el libro que ahora presentamos y que es fruto del trabajo común de investigadores y profesores de la Universidad de Granada en España, la Universidad de Hasselt en Bélgica y la Universidad de Nimega en Países Bajos. Este segundo volumen de la colección “La integración del saber cultural en el aula de ELE: cuestiones de cortesía” abunda en la dirección de la internacionalización de la cultura y el conocimiento desde el punto de vista de la enseñanza del español como lengua extranjera y creemos que es un valioso instrumento para todos los profesores de ELE que, con su labor diaria en el aula, contribuyen, al igual que esta publicación, a la difusión de la lengua y la cultura españolas.

María A. González Encinar

Presentación de los Editores

Este libro constituye el segundo trabajo de la serie *La didáctica del español actual: tendencias y usos*, destinada a fomentar la investigación sobre la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE) y como segunda lengua (E/L2), así como a recoger los últimos estudios sobre aspectos relacionados con la metodología, el papel de la cultura en los programas educativos, el desarrollo de las competencias de los alumnos, las tecnologías aplicadas al aula y, en fin, todos aquellos temas más actuales e interesantes acerca del uso del español en nuestros días y su didáctica.

La citada serie se inició en el año 2009 con la publicación del libro *Análisis del discurso oral y escrito del español actual*. En aquella ocasión, tal y como el propio título indica, recopilábamos diversas reflexiones teóricas sobre el español hablado y escrito, y ofrecíamos al investigador claves metodológicas para poder llevar a cabo el análisis del español en ambas modalidades discursivas.

Este nuevo volumen, titulado *La integración del saber cultural en el aula de E/LE: cuestiones de cortesía*, tiene como objetivo fundamental reflexionar sobre el papel de la cultura en la enseñanza de español y proporcionar un ejemplo de unidad didáctica intercultural en la que se tratan de aplicar los principios teóricos que defendemos para la integración lengua-cultura en el aula de E/LE. Como parte de ese saber cultural, la autora, M^a Jesús Barros García, se centra en las peculiaridades de la cultura española en cuanto a la concepción de la cortesía.

La publicación de este proyecto ha sido posible gracias a la colaboración entre las Universidades de Nijmegen (Países Bajos), Hasselt (Bélgica) y Granada (España), así como de la Consejería de Educación Española en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Nos gustaría cerrar esta presentación de los editores manifestando nuestro especial agradecimiento a la Universidad de Hasselt por la financiación de este libro, a la Universidad de Nijmegen, por su interés, ilusión y esfuerzo, y a la asesora de la Consejería de Educación de los Países Bajos en Ámsterdam por facilitar su distribución y, con ella, permitir su acceso a todos los interesados en el estudio y la didáctica del español.

Marc van der Linden (Universidad de Hasselt)

Kees van Esch (Universidad de Nijmegen)

Pedro Barros García (Universidad de Granada)

RESUMEN

Sabemos que son muchos los esfuerzos realizados por profesores y diseñadores de material didáctico para proporcionar una visión más completa de lo que implica aprender una lengua. Evidentemente, las necesidades del alumnado determinarán cuál es el enfoque más adecuado y en qué aspectos se debe incidir más, pero no podemos olvidar que en la sociedad actual impera el contacto entre culturas, y una de las mejores formas de evitar los problemas de entendimiento interétnico y la generación de estereotipos, es conocer los valores y formas de actuación de cada pueblo, los cuales se reflejan inexorablemente a través de las lenguas. Por este motivo, en el presente trabajo reflexionaremos sobre la importancia del saber cultural en los programas de enseñanza de español a extranjeros, centrándonos en el papel y caracterización de la (des)cortesía¹ en la cultura española peninsular.

López García (2001) establece una taxonomía para la estructuración de los conocimientos culturales, diferenciando una serie de campos temáticos. Según su clasificación, la cortesía estaría enmarcada dentro del campo de la interacción social.

Conociendo las dificultades y retos que la inclusión de contenidos culturales impone para el docente en el aula de E/LE, hemos diseñado una unidad didáctica intercultural como ejemplo de aplicación práctica de los principios teóricos que defendemos para la integración lengua-cultura.

¹ Las formas “(des)cortés” y “(des)cortesía”, son utilizadas por diversos autores para hacer referencia tanto a lo cortés como a lo descortés, y a la cortesía como a la descortesía, omitiendo así la repetición de ambas palabras. Con este sentido las utilizamos en este trabajo.

0. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre pragmática intercultural han mostrado la necesidad de que la enseñanza de idiomas preste una mayor atención al saber cultural subyacente bajo cada sistema lingüístico, entendido este saber cultural como los valores asociados a las palabras y a los usos lingüísticos.

Al aprender un idioma extranjero, el alumno hace frente a varios retos, como el de memorizar su sistema lingüístico y aprender a usarlo, o el de adquirir conocimientos culturales que le permitan entender los comportamientos de la comunidad hablante de ese idioma y actuar de manera afín.

El hecho de que aprender la lengua sea una condición previa para poder usarla, ha provocado que los mayores esfuerzos pedagógicos, por parte de profesores y diseñadores de material didáctico, hayan ido encaminados hacia la enseñanza del sistema formal, dejando un papel secundario a la información necesaria para poder utilizar dicho sistema de manera adecuada. Ante tales carencias informativas, el estudiante recurre con frecuencia al uso de los propios patrones de interacción que adquirió al aprender su lengua materna. La consecuencia directa será la frecuente aparición de la inadecuación, es decir, el uso de recursos comunicativos, registro, estilo, grado de cortesía, etc. poco apropiados a la situación de comunicación.

Sin embargo, la lengua no puede entenderse correctamente si la reducimos a un conjunto de elementos gramaticales, léxicos y morfológicos, ni la cultura si la entendemos como los grandes conocimientos literarios, artísticos, filosóficos, geográficos, etc. que toda persona “cultura” debe poseer.

En referencia a este último aspecto cabe recordar que no solemos exigirle a un extranjero que se sepa al dedillo las obras de Velázquez, los poemas de Lorca o el grupo político al que pertenece Mariano Rajoy, aunque lo

valoremos como algo positivo, pero sí que esperamos de él que se comporte de manera adecuada, que sepa cuándo se puede hablar sobre ciertos temas y cómo hacerlo, que se desenvuelva apropiadamente en la sociedad española. Todo esto forma parte del desarrollo de sus competencias comunicativa e intercultural, en las que la lengua es cultura y no dos realidades escindidas. Por ello, la enseñanza de la lengua ha de ir siempre acompañada de la enseñanza de los parámetros culturales que condicionan su uso: relación entre los interlocutores, tema del que se habla, elementos temporales y situacionales, etc. Es éste el saber cultural que más van a necesitar los alumnos para relacionarse con miembros de la lengua y cultura metas.

En relación con esto, nos parece interesante recordar la ya clásica distinción entre “cultura con mayúsculas” y “cultura a secas”, propuesta por Miquel y Sans (1992: 17). Con “cultura con mayúsculas” hablamos de los conocimientos literarios, artísticos, históricos y demás, a los que nos referíamos unas líneas más arriba. En cuanto a la “cultura a secas”, es definida por estas autoras de la siguiente manera:

el conocimiento operativo que *todos los nativos* poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas.

Y puntualizan:

abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. En España, por ejemplo, los extranjeros necesitarán una serie de propuestas didácticas que les permitan “entender” las cosas que suceden a su alrededor (que el luto se simboliza a través del negro, que el 6 de enero se celebra la fiesta de los Reyes Magos, ...), que les permitan “actuar” adecuadamente (que, en las ciudades, se suele comer entre las dos y las tres, que, en España, los sellos se compran en los estancos, que los huevos se compran en docenas o medias docenas...) y, por último, información para interactuar (que no se habla de los

sueños salvo en relaciones de mucha confianza, que cuando se recibe un elogio hay que reaccionar quitándole importancia, ...).

Éste es el saber cultural que queremos transmitir a nuestros alumnos en la unidad didáctica diseñada y al que, creemos, deben ir centrados los programas pedagógicos de enseñanza de lenguas. Como parte de este saber cultural, nos hemos centrado en la realización de ciertos actos de habla dentro de la cultura española, todos ellos manifestaciones de la llamada cortesía valorizante (Kerbrat-Orecchioni: 1992, 1996, 2004), que es la tendencia a producir actos inherentemente corteses con el fin principal de reforzar las relaciones sociales.

0.1. PUNTOS DE PARTIDA:

Los principios que han motivado la elaboración de este trabajo podrían resumirse en los siguientes tres apartados:

0.1.1. LA DETERMINACIÓN CULTURAL:

0.1.1.1. Los actos de habla: la realización, fuerza, función e inferencias derivadas de un acto de habla, pueden diferir de una cultura a otra.

Desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, es imprescindible reconocer que las estrategias para modular cualquier acto de habla, así como las reglas de adecuación sociolingüística que gobiernan la elección de las formas, cambian considerablemente de una sociedad a otra. No sólo la realización lingüística de un mismo acto de habla puede diferir de una cultura a otra, sino también la fuerza y función del acto. Por ejemplo, Miquel y Sans (1992) nos informan de que en España es frecuente quejarse de cualquier cosa –sea del tiempo, del estrés, del tráfico o de la juventud–, como instrumento para romper el hielo en los primeros momentos de la interacción con un desconocido, mientras que en otras culturas, como las nórdicas, la queja es uno de los actos de habla más íntimos, por lo que sólo aparecerá en contextos de gran familiaridad.

En otros casos, las diferencias interculturales se deben al tipo de inferencias derivadas de la realización de un acto de habla concreto. Por poner un ejemplo, cuando un hablante español dice “tengo frío”, a veces significa más que la mera exposición de un hecho, y se trata de una sugerencia (vámonos de aquí porque estoy incómodo/a), de una petición cortés (cierra la ventana, préstame tu chaqueta), de una queja (me has dejado sin manta), etc. Puede que estas mismas inferencias se den en otras culturas, pero también puede ser que un acto como éste no sirva para todas esas funciones.

Por tanto, para entender y producir correctamente el significado de un enunciado, debemos conocer los principios que regulan los intercambios comunicativos. El hablante nativo conoce esos principios de manera más o menos inconsciente, los tiene asimilados como lo natural, como lo obvio, y esto puede llevarle a no hacerlos explícitos en el aula, lo cual constituye un serio problema para el alumnado, puesto que no se trata de unos mecanismos universales, sino culturalmente determinados. Como afirman Miquel y Sans (1992: 15-16),

Justamente en los aspectos culturales es donde más hay que frenar la inferencia y la generalización de los estudiantes, dado que el trabajo del componente cultural debe, fundamentalmente, ir demostrando que las pautas de cada cultura no son universales.

Los estudiantes de una lengua extranjera o segunda lengua (LE o L2) deben adquirir conocimientos sobre lo que Benadava (1984: 84) denomina *cultura compartida*, entendida como aquello que los individuos adscritos a una lengua y cultura dadas comparten y dan por sobreentendido. Este bagaje implica, por tanto, el conocimiento acerca de una serie de fenómenos que funcionan como eje principal del saber interactuar y comprender a los miembros de una comunidad.

Por ello, en la unidad didáctica que hemos diseñado se trabaja la realización de toda una serie de actos de habla, que podrían englobarse bajo la denominación de manifestaciones de cortesía valorizante, la cual constituye

uno de los rasgos más característicos de las culturas de acercamiento, como la española. Nuestra intención fundamental es que el alumno desarrolle sus competencias comunicativas e interculturales, para ayudarle a desenvolverse, comprender e integrarse satisfactoriamente en la sociedad española.

0.1.1.2. La concepción de lo (des)cortés, también puede variar en cada cultura.

Desde que la pragmática y la “cortesiología” –entendida como la corriente de investigaciones dedicadas al estudio de los fenómenos corteses y descorteses– dejaron de orientarse exclusivamente según las pautas anglosajonas, es conocido por todos el fenómeno de la diferencia intercultural en lo que respecta a la manifestación formal de la cortesía, y a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica. Todas las culturas poseen ciertas fórmulas para la expresión de (des)cortesía, pero su significado y uso varían ostensiblemente de unas a otras, pues, en el fondo, representan una convención social.

Aunque algunas investigaciones pragmáticas, como la propia teoría tradicional de los actos de habla y la teoría de la cortesía, pretendieron establecer principios pragmáticos de validez universal, estudios posteriores demostraron que sus postulados no eran aplicables a todas las lenguas y culturas del mundo, sino específicos de la anglosajona. Como señala Wierzbicka (1991), las divergencias específicas entre las distintas lenguas están fundamentalmente motivadas por unas normas culturales diferentes.

En la actualidad, la cortesía se concibe como una herramienta imprescindible para permitir la concordia social. Pero, ¿cómo adecuarse a la diversidad cultural de los códigos de las buenas maneras? Por ello, es imprescindible que el alumno de español como L2 o LE aprenda ciertas nociones sobre (des)cortesía.

0.1.2. EVITAR EL FALLO PRAGMÁTICO:

En el ámbito de la comunicación intercultural, los distintos estilos de interacción asociados a cada lengua, pueden provocar fallos, producidos por la

transferencia pragmática del propio sistema lingüístico-cultural del hablante al contexto extranjero.

Partimos de la idea de que los actos de habla se realizan de diferente manera en cada cultura, y que esas diferencias pueden dar lugar a dificultades en la comunicación, dificultades que van de lo humorístico a lo serio.

Dada la creciente importancia en la sociedad actual de la comunicación entre distintas culturas, todas estas reflexiones llevan a la conclusión de que urge una remodelación en los planteamientos de enseñanza de idiomas, en la que se preste mayor atención a los estilos de comunicación asociados a las distintas lenguas y culturas, puesto que cada grupo social genera unos patrones comunicativos concretos que no siempre coinciden con los de las otras culturas. Esas divergencias muestran valores diferentes o escalas de valores diferentes entre las culturas.

Se da la paradoja de que, a medida que los estudiantes van adquiriendo un nivel más avanzado de lengua, se acrecientan los errores pragmáticos, ya que la confianza en sus posibilidades de expresión les llevan a reproducir las estrategias de interacción que usarían en su lengua materna. Es bastante frecuente encontrar a un hablante extranjero fallando en la elección de los mecanismos adecuados para la consecución de sus fines comunicativos. Esos fallos puede que no pasen de ser anecdóticos e, incluso, cómicos, pero en otros casos se pueden generar auténticos conflictos y situaciones desagradables, porque, mientras que los errores de tipo lingüístico – gramaticales, léxicos, fonéticos – suelen percibirse como tales por el interlocutor nativo, los de tipo cultural pueden interpretarse como manifestaciones de mala educación, descortesía o prepotencia.

Es evidente que cualquier aprendiz de una lengua va a equivocarse muchas veces antes de aprender a usarla correctamente, es más, el propio nativo es incapaz de controlar todas las situaciones comunicativas que se le presentarán a lo largo de su vida. Esos fallos forman parte del aprendizaje y

pueden considerarse incluso positivos, pero sí que hay ciertos errores que se pueden prevenir y de los que conviene advertir a los alumnos.

Un nativo conoce, como parte de su competencia comunicativa e intercultural, qué actos de habla se pueden o deben realizar de manera más directa o indirecta, cuáles son las reglas sociopragmáticas que regulan la elección de las fórmulas lingüísticas apropiadas a un contexto determinado, qué medios existen para mitigar o acentuar un enunciado, con qué instrumentos se cuenta para reformular las intervenciones si la función comunicativa que se perseguía no es alcanzada correctamente, etc. Todos estos recursos conforman el conocimiento cultural del individuo y, pensamos, necesitan una mayor atención en el aula de Español Lengua Extranjera (E/LE).

Por ello, insistiremos sobre el papel del saber cultural, la importancia de extraer los valores asociados a las palabras y a los usos lingüísticos, puesto que no se trata de enseñar lo cultural como algo complementario, sino de comprender esa simbiosis lengua-cultura que hace imprescindible un marco de estudio más amplio donde se permita a los alumnos practicar sus estrategias comunicativas, generando hipótesis y verificándolas una y otra vez hasta comprender los patrones que rigen el intercambio dentro de otra cultura, y alcanzar un cierto dominio de las situaciones más habituales en las que podrán encontrarse. Sólo así se dará respuesta a determinados problemas recurrentes en la adquisición de lenguas.

0.1.3. NECESIDAD DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS SOBRE EL ESPAÑOL:

La influencia de los patrones comunicativos maternos en la producción de actos de habla en otras lenguas, propició el surgimiento de una nueva disciplina a principios de los años ochenta, conocida como pragmática intercultural. Su principal mérito fue el de demostrar la existencia de distintos estilos de interacción según la comunidad de hablantes, los cuales son una manifestación de los valores culturales propios.

La investigación en el área de la pragmática intercultural sirve de gran ayuda para el diseño de actividades y materiales didácticos apropiados para la enseñanza de lenguas, ya que pone de manifiesto las diferencias entre culturas, de tal modo que se puedan identificar posibles áreas de interferencia pragmática.

La mayor parte de los estudios realizados² hasta el momento, se han centrado en las rutinas pragmáticas de la lengua inglesa, comparada con otros idiomas. La realización del acto de habla de las peticiones en inglés y en hebreo ha sido investigada por autores como Blum-Kulka (1982) y Blum-Kulka y Olshtain (1986). Cohen, Olshtain y Rosenstein (1986) realizan también un estudio comparativo entre estas dos lenguas, pero centrándose en el acto de pedir disculpas, acto que, a su vez, es estudiado por Cohen y Olshtain (1981) y Olshtain (1983), éste último entre el ruso, el inglés y el hebreo. Por último, Olshtain y Weinbach (1987) se han centrado en la realización del acto de las quejas en inglés y en hebreo.

Otra lengua con un importante número de investigaciones interculturales es la japonesa, que ha sido analizada de manera contrastiva con el inglés en los siguientes actos de habla: Beebe *et al.* (1990), estudian las correcciones; Fukushima (1991) y Matoba (1996), los ofrecimientos y las peticiones; Niki y Tarija (1994), también las peticiones y las peticiones de disculpas, siendo igualmente éstas últimas el objeto de estudio de Maeshiba, Yoshinaga, Kasper y Ross (1996). Okumoto (1998) estudia las respuestas a los cumplidos; Takahahi y Beebe (1987) los rechazos; Tanaka (1988) y Fukushima (1996), las peticiones; Beebe y Takahashi (1989a, 1989b), la expresión de desacuerdo, de información comprometida y de reprimendas; y Sasaki (1998) los rechazos de ofrecimientos y las peticiones.

En español, destacan los estudios realizados por Cenoz (1996) y (1999), donde se analizan las peticiones y peticiones de disculpas en inglés, español y euskera; Márquez Reiter (1997), centrada en las peticiones en inglés y español;

² Ver Díaz Pérez (2003) para una amplia panorámica sobre las investigaciones en el área de la pragmática intercultural y referencias bibliográficas de las obras señaladas en este apartado.

también entre estas dos lenguas está el estudio comparativo de García (1989), basado en las peticiones de disculpas; Le Pair (1995) se dedica a las peticiones en español y en holandés; y Díaz Pérez (2003), quien realiza una investigación muy completa sobre las peticiones, peticiones de disculpas, expresión de gratitud y quejas, contrastando la lengua española con la inglesa.

Como podemos comprobar, el estudio de las peticiones es uno de los actos de habla que mayor atención ha recibido en todas las lenguas del mundo, mientras que otros actos, como las felicitaciones y los cumplidos, han ocupado un lugar muy secundario en las investigaciones. Dentro de los actos de habla que se suelen relacionar con la amenaza a la *imagen negativa*³ del interlocutor, la petición ocupa un lugar central, puesto que el objeto ilocutivo de ésta es el de influir en el comportamiento intencional del oyente, de forma que lleve a cabo la acción especificada por el contenido proposicional de la locución. El hablante competente se valdrá de mecanismos de cortesía para tratar de respetar, en lo posible, la imagen de su interlocutor.

En cuanto a la cortesía positiva –también llamada cortesía valorizante o agradadora⁴–, ejemplos típicos de actos de habla que apoyan la *imagen positiva* del oyente son el cumplido, la felicitación y la invitación. La cortesía positiva no sólo aparece en los actos de habla intrínsecamente corteses, sino que también se hace uso de ella para mitigar actos de habla no corteses, como por ejemplo, reducir la disconformidad con el interlocutor formulando la disensión por medio de una impersonal o presentando el disentimiento como una conformidad parcial. Otra estrategia consiste en que el hablante finja ignorancia o incompetencia para acentuar su modestia y atenuar una opinión contraria. De esta manera se respeta la imagen positiva del oyente, ya que se le hace sentir como una persona competente, capaz de pensar y actuar racionalmente.

³ Los conceptos de *imagen negativa* e *imagen positiva* serán explicados en el segundo capítulo del libro.

⁴ Tanto el término *cortesía agradadora* (de la traducción al español realizada por Kaul de Marlangeon para el artículo de Kerbrat-Orecchioni: 2004), como el de *cortesía valorizante* (de Albelda Marco: 2003) aluden a lo que Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996, 2004) llama en inglés *Face Flattering Act*, en relación con los *Face Threatening Act* de Brown y Levinson ([1978] 1987).

Por tanto, podemos afirmar que aún queda mucho por investigar, especialmente en lenguas como la española, donde los actos de cortesía valorizante tienen una mayor importancia y frecuencia en la interacción cotidiana, que los actos de cortesía negativa. No obstante, los estudios realizados hasta el momento han proporcionado la constatación de que la transferencia interétnica afecta tanto al nivel sociopragmático como al pragmalingüístico. Siguiendo a Maeshiba, Yoshinaga, Kasper y Ross (1996: 155),

Sociopragmatic transfer has been found to operate in learners' perceptions of contextual factors, such as interlocutors' relative social status, assessment whether carrying out a particular linguistic action is socially appropriate, and the overall politeness style adopted in an encounter. Pragmalinguistic transfer has been noted in learner's use of conventions of means and form, affecting the illocutionary force and politeness value of interlanguage utterances⁵.

Algunos de los factores que contribuyen a que la transferencia pragmática se produzca son: el contexto de aprendizaje, el tiempo de contacto del alumno con la lengua y cultura objetos de estudio, la actitud hacia éstas, la capacidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras, etc. Corder (1983) y Kellerman (1977) señalan que, conforme mayor similitud haya entre la L1 (primera lengua) y la L2 o LE, mayor probabilidad habrá de que se den transferencias.

0.2. OBJETIVO GENERAL:

Conscientes de que el desconocimiento de los estilos de interacción asociados a una determinada sociedad, puede llevar al fracaso de la comunicación interétnica, nuestro objetivo fundamental será buscar vías para

⁵ “Se ha demostrado que la transferencia sociopragmática opera en las percepciones de los factores contextuales por parte de los hablantes, como el estatus social del interlocutor, el cálculo de cuándo una determinada acción lingüística es socialmente apropiada, y el estilo general de cortesía a adoptar en un encuentro. La transferencia pragmalingüística ha sido notada en el uso que hacen los hablantes de las convenciones de significado y forma, afectando a la fuerza ilocucionaria y al valor cortés de los enunciados de la interlengua”.

que el hablante extranjero sepa cómo alcanzar sus metas comunicativas y reforzar sus relaciones interpersonales, sin miedo al fallo pragmático.

Los fracasos en la comunicación intercultural van desde la no transmisión del mensaje deseado a la de no transmitir nada. Para Díaz Pérez (2003), transmitir un mensaje erróneo resulta aún más problemático, puesto que puede pasar inadvertido por los interlocutores, fomentando así la generación de estereotipos culturales, y pudiendo ocasionar conflictos comunicativos perjudiciales para la imagen y la relación de los interlocutores.

Por todo ello, proponemos aplicar a la enseñanza de E/LE los conocimientos que se tienen sobre ciertos rasgos propios de la interacción comunicativa española, como es la tendencia hacia la cortesía valorizante. Esta tendencia se manifiesta en la importancia y frecuencia de ciertos actos de habla, como los cumplidos, los ofrecimientos, las felicitaciones y las invitaciones, así como la reacción ante ellos. Nos parece que se trata de actos de habla muy interesantes, por presentar peculiaridades culturales significativas y por constituir un foco usual de malentendidos entre hablantes no nativos de español. Además, el carácter intrínsecamente cortés de las manifestaciones de cortesía valorizante, las convierte en reforzadoras de las relaciones interpersonales, ya que se trata de marcadores de solidaridad entre los miembros de comunidades que comparten un mismo código de valores: al emplearlas, el hablante reafirma su pertenencia a la misma cultura y formas de conducta. De ahí que constituyan una de las vías de socialización más eficaces en la interacción española, por lo que el hablante extranjero tiene ante sí una gran oportunidad para sumergirse en la cultura y lengua metas.

Para trabajar los actos de cortesía valorizante de forma contextualizada, hemos diseñado una unidad didáctica intercultural en la que aparecen recogidos todos los principios teóricos que defendemos, y que el lector podrá encontrar en el cuarto capítulo de este libro.

0.3. ESTRUCTURA:

En suma, el presente trabajo está constituido por una parte teórica en la que se realiza un breve repaso del concepto de saber cultural y su presencia en los métodos de enseñanza de idiomas, así como la noción de “shock cultural” y la generación de estereotipos. Como uno de los integrantes del saber cultural, nos hemos centrado en las manifestaciones de cortesía valorizante en la interacción comunicativa española, por lo que el segundo capítulo se detendrá en la explicación de lo que se entiende por cortesía, un resumen de las principales líneas en la investigación cortesiológica mundial, y la contextualización del fenómeno (des)cortés dentro de la cultura española. Repasaremos también las principales aportaciones de la teoría de los actos de habla, dedicando un apartado especial a cuatro de los actos en los que se centra la unidad didáctica –cumplidos, invitaciones, felicitaciones y rechazos–, por sus peculiaridades culturales a la hora de realizarlos.

La última parte del libro la constituye nuestra unidad didáctica intercultural, con la que pretendemos proporcionar un ejemplo de aplicación práctica de los puntos de vista defendidos, mostrando cómo estos conocimientos pueden y deben integrarse en el diseño de materiales didácticos. Para ello hemos pensado en un grupo meta ideal y en unas circunstancias específicas de aprendizaje, y hemos elaborado una extensa ficha técnica donde se explican todos los objetivos que se pretenden alcanzar, así como los contenidos de los que se compone y el enfoque teórico seguido. Además, se proporciona otro tipo de información útil para poder utilizar la unidad didáctica en un contexto real, como la estructuración, el tiempo y los materiales necesarios para poner las actividades en práctica, y una guía pormenorizada de lo que se pretende con cada ejercicio.

CAPÍTULO 1

EL SABER CULTURAL

Hoy día es muy común escuchar conceptos como los de cooperación internacional, respeto por la diversidad cultural, ciudadanos del mundo, sociedad global, pluralidad, etc., derivados de la realidad contemporánea en la que las fronteras entre países se han ido eliminando y los viajes están al alcance de la mayor parte de la población. Esta situación ha desembocado en un importante cambio dentro del sistema educativo, ya que se ha puesto de relieve la necesidad de establecer puentes que favorezcan el diálogo intercultural y que, al mismo tiempo, garanticen el respeto hacia la identidad cultural de los diferentes individuos y pueblos.

1.1. EL CONCEPTO DE CULTURA:

El concepto de cultura ha sido definido de muy distintas maneras y desde muy diversas perspectivas. En sus distintas acepciones, se pueden percibir rasgos antropológicos, históricos, políticos, educativos, etc., según la disciplina a la que nos acerquemos. Una de las aproximaciones más general y aplicable a cualquier ámbito es la propuesta por Umberto Eco (1977: 58), quien afirma que *“la cultura por entero debería estudiarse como un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación”*.

En esta línea, coincidimos con Harris (1990)⁶ en la idea de que cada grupo establece unos principios entendidos como la verdad, como lo correcto, basándose en sus propias creencias más que en razones objetivas. La cultura se concibe así como un conjunto de tradiciones, estilos de vida y modos de actuación, pensamiento y sentimiento pautados y repetitivos que se aprenden y adquieren socialmente.

Desde una perspectiva antropológica, pero en esta misma línea señalada por Harris, Scollon y Scollon (1995: 126-127) proponen un concepto de cultura que daría cabida a cualquier aspecto de las ideas, la comunicación o la forma de actuación de un grupo humano unido, precisamente, por ese saber y entendimiento compartido.

Más recientemente, Geertz (2000) define la cultura como un esquema transmitido históricamente de generación en generación. Este esquema está formado por significaciones representadas por símbolos mediante los que se produce la comunicación. Además, dichas significaciones conforman el conocimiento y las actitudes de los individuos adscritos a la cultura.

Hymes (1972a: 54) habla de *comunidad de lengua* como el grupo de personas que comparten normas acerca del uso del lenguaje y de su interpretación. Pero dado que la lengua es un fenómeno social que parte de una cultura a la que alimenta y de la que, a su vez, se nutre, Bravo (1998) propone la denominación más abarcadora de *comunidad sociocultural*, en la que se da cabida a las nociones de lengua, identidad de grupo y pertenencia cultural.

No han sido pocos los investigadores que han hecho referencia a la dificultad de establecer los principios básicos de una comunidad concreta, ante la diversidad de manifestaciones que presentan y las grandes diferencias existentes dentro de un mismo grupo. Esta falta de homogeneidad nos obliga a poner el foco de atención, principalmente, en los elementos que, total o

⁶ Cito por Miquel y Sans (1992: 16).

parcialmente, diferencian a dos comunidades dadas. Algunos ejemplos de elementos diferenciadores podrían ser el código lingüístico (sintaxis, morfología, vocabulario, fonética, etc.), las normas de interacción (turnos de palabra, estrategias para la selección de usos y temas, etc.), o las pautas socioculturales (significado e interpretación de formas de conducta, selección de medios, etc.).

1.2. EL CAMBIO EN LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS:

Podemos afirmar que la lengua es parte de la cultura de un pueblo, puesto que en ella se reflejan los valores y rasgos de la mentalidad de éste. Según Luque Durán (2007: 329-330), las investigaciones sobre las peculiaridades lingüístico-culturales de cada comunidad cobraron especial importancia durante la Segunda Guerra Mundial, puesto que los militares necesitaban comunicarse de manera rápida y eficaz con los demás ejércitos y naciones. En este contexto, dos discípulas de Boas y Sapir –quienes realizaron los primeros estudios antropológicos y lingüísticos en distintas sociedades del mundo–, Margaret Mead y Ruth Benedict, fueron las encargadas de recopilar información sobre los inmigrantes estadounidenses, con la intención de elaborar estudios culturales que permitieran conocer los elementos identitarios más importantes de las zonas geográficas en las que el ejército iba a intervenir. Estas investigaciones llevaron en 1944 al nacimiento de una nueva asociación, el *Institute for Intercultural Studies*, promotor del conocimiento de las diferentes culturas mundiales, haciendo hincapié en aquellos aspectos que podían afectar en mayor medida a las relaciones interculturales e interlingüísticas –creencias, comidas, etc.–.

Desde el punto de vista de la enseñanza de idiomas, todos estos estudios suponen un valioso saber, el saber cultural que todo programa educativo debe incorporar. Ya desde los años 60, con las primeras aportaciones del enfoque funcional y comunicativo, el componente cultural dentro de la enseñanza de idiomas empieza a cobrar un papel fundamental. Se dio por sentado que lengua y cultura eran inseparables, puesto que el lenguaje dejó de ser visto como un sistema ideal, para pasar a concebirse como un

sistema de comunicación, como una conducta social en la que el significado nos viene dado por el contexto. Comunicar significa negociar el sentido a partir de nuestros conocimientos, nuestras suposiciones y expectativas, y todos ellos están culturalmente condicionados.

Esto supone un cambio radical en la orientación de los programas de idiomas, puesto que la cultura ya no se entiende como el conjunto de conocimientos del país y gente que habla esa lengua, sino como el del modo de vida de una comunidad, sus valores y la conducta esperable en las relaciones personales y en las distintas situaciones que se le presenten. Sin embargo, la relación lengua-cultura ha ido variando durante las últimas décadas y no siempre ha sido fácil definir cómo debe tratarse el componente cultural en el aula. Conforme se ha ido avanzando en todos estos planteamientos, diferentes autores han defendido la necesidad de incorporar la perspectiva de la cultura del aprendiz como la forma positiva de abordar la cultura meta, puesto que sólo se puede alcanzar la comprensión de la C2 adoptando una postura relativista de reflexión y alejamiento sobre los propios sistemas de valores y prácticas culturales. De aquí surge el concepto de competencia intercultural, que considera posible el desarrollo de un biculturalismo o interculturalismo, equivalente en lo lingüístico al bilingüismo. La interculturalidad no se limita al simple contacto entre culturas, sino a vivir en una situación de contraste, equiparabilidad y síntesis, es decir, a un auténtico diálogo entre culturas. Por ello, es de vital importancia fomentar el desarrollo de actitudes de respeto hacia la diferencia y predisponer al individuo hacia el abandono del etnocentrismo, esto es, hacia el cuestionamiento y autocrítica de su propia perspectiva cultural, para poder así entender, relativizar y valorar otros puntos de vista, formas de vida y códigos morales.

1.3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL:

Entendemos por “competencia intercultural” el conocimiento de una cultura extranjera, y la habilidad de uso de dicho conocimiento. Aspiramos a conseguir alumnos “competentes”, por lo que no será suficiente con que conozcan y comprendan la cultura objeto de estudio, sino que deberán ser

capaces de actuar correctamente en ella. Chen y Starosta (1996: 358-359) definen la competencia intercultural como *“la habilidad para negociar los significados culturales y actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”*.

La adquisición de la competencia intercultural conlleva el trabajo de tres dimensiones:

- a) La pragmática: uso contextualizado de la lengua.
- b) La socio-cognitiva: factores que determinan las elecciones comunicativas.
- c) La emotiva: actitud positiva y habilidad para usar las estrategias más apropiadas con las que conseguir una comunicación exitosa.

Byram y Zarate (1994) y Byram (1995) señalan cuatro tipos de conocimientos y destrezas que integrarían la competencia intercultural y que ellos denominan “savoirs”:

1. “Savoirs” o saberes: adquisición de conocimientos sobre la cultura meta.
2. “Savoir-être” o saber ser: implica actitudes y valores, puesto que supone el cambio de postura hacia la cultura extranjera. Se trata de la capacidad para renunciar a posiciones etnocéntricas frente a la percepción de la alteridad.
3. “Savoir-faire” o saber hacer: está relacionado con el comportamiento, ya que supone aprender a actuar correctamente en la nueva cultura.
4. “Savoir-apprendre” o saber aprender: habilidad para producir y manejar un sistema interpretativo con el cual introducirse en significados, creencias y prácticas culturales hasta el momento desconocidas.

Posteriormente, Byram (1997a y 1997b) añade dos aspectos más, formulados como “savoir-comprendre” y “savoir-s’engager”, que han sido traducidos, respectivamente, como saber comprender y saber comprometerse. El primero se refiere a la correcta interpretación de la cultura extranjera, y el segundo implica un compromiso crítico con ésta, partiendo como base de la propia cultura. Éste modelo nos servirá de guía para la elaboración de la unidad didáctica intercultural, puesto que, en palabras de Pedro Barros García

(2006: 18), *“Este modelo tiene en cuenta el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal de los aprendices e integra objetivos relacionados con conocimientos, capacidades, valores y disposición para aprender”*.

Tras todas estas reflexiones, descubrimos que la perspectiva intercultural plantea muchos desafíos a la práctica pedagógica, porque presenta la necesidad de ir más allá de la mera introducción de algunos contenidos relativos al conocimiento de otras culturas; implica alcanzar una comprensión crítica de la alteridad.

Por todo ello, entendemos que aprender una lengua no sólo consiste en adquirir conocimientos lingüísticos y culturales, sino que se trata de un proceso educativo integral de desarrollo personal, que supone la adquisición de una nueva identidad como hablante de la lengua meta y como actuante en la sociedad y cultura metas.

El objetivo fundamental que persigue la competencia intercultural es que el aprendiz pueda comunicarse efectiva y respetuosamente en la cultura meta, porque sabe: qué decir (palabras, frases, significados y estructuras), cómo decirlo (comunicación verbal y no verbal), cuándo y dónde comunicarse, por qué (intenciones, valores y prejuicios), con quién (papel y estatus de la persona) y quién es él mismo en la comunicación.

1.4. EL SHOCK CULTURAL:

Los nuevos valores y diferentes estilos de comunicación que podemos encontrar al sumergirnos en una cultura distinta a la propia, pueden crearnos conflictos y confusiones que acaben desembocando en el llamado “shock cultural”.

El shock cultural es la ansiedad que a veces se siente al acercarse a una nueva cultura y tener que acostumbrarse a formas de comportamiento que difieren de las habituales en la C1. Algunos de los factores que contribuyen a ese enfrentamiento traumático con la otra cultura son:

1. El estar separado de las claves culturales conocidas y de los patrones de interacción con los que se está familiarizado.
2. No captar ni saber expresar los matices de significado que se entienden instintivamente por los miembros de un grupo social.
3. Comprobar cómo se ponen en tela de juicio los valores y principios que antes se creían universales y absolutos.
4. Tener que estar constantemente atento a los detalles para poder reaccionar con rapidez y corrección, sin tener previo conocimiento de las nuevas normas de conducta.

Varios autores han hablado de las distintas etapas de adaptación por las que pasa el individuo hasta integrarse de manera adecuada en la cultura meta. Según Kim (1988), en el shock cultural hay cuatro fases:

1. Una primera de reducción del “otro” a nuestro propio código. Este período se podría ejemplificar con frases del tipo “¡Qué cosas más raras hacen los españoles!” o “¡Qué tontería comer tanto al mediodía!”.
2. En un segundo período, el individuo comienza a introducirse en el código del “otro” y va adoptando prácticas, hasta entonces ajenas, en sus interacciones y actuaciones cotidianas. Por ejemplo, si un español vive en Holanda y utiliza continuamente la palabra *maar* (‘pero’) al hablar en holandés, mostrará que ha interiorizado las pautas de comportamiento y comunicación de la cultura holandesa, ya que allí casi nunca se afirma algo sin añadir inmediatamente la matización.
3. La tercera fase implica la pérdida de prioridad de códigos, es decir, el individuo entiende y se acostumbra a la nueva cultura de tal manera que llega un momento en el que realiza una mezcla entre ambas, tomando rasgos de una y de otra, sin llegar a comportarse exactamente como los hablantes de la cultura meta ni como los de la suya propia, puesto que le es difícil diferenciar cuáles son los rasgos de cada una.
4. La última etapa consiste en alcanzar la pauta adecuada de comportamiento, cambiando de un código a otro sin problemas, dependiendo del contexto cultural en el que se encuentre el sujeto.

Es cierto que un individuo puede compartir ciertas convenciones con grupos culturales distintos al suyo, ya que entre ellos pueden existir rasgos compartidos, así como otros diferenciadores, con lo que se crean múltiples intersecciones. Pero mucho de lo que entendemos por “normal”, “bien” o “correcto” no son dogmas universales sino conocimientos adquiridos en nuestra propia cultura, por lo que en otras partes del mundo podría concebirse como incorrecto e, incluso, inaceptable. Por ello, si trasladamos a otra cultura nuestras propias percepciones sociales y expectativas de comportamiento, no podremos alcanzar una concepción adecuada de ésta. Escandell Vidal (1996b: 103) llama *interferencias sociopragmáticas* a estos traslados. Por ejemplo, en España lo “normal” es abrir un regalo cuando alguien te lo da, como muestra de alegría, interés y agradecimiento por la ofrenda recibida, pero en otros países, como Holanda o Inglaterra, este acto se concibe como una actitud materialista, y lo “correcto” es esperar a abrirlo en la intimidad. Siguiendo con la acción de ofrecer un regalo, entre las sociedades orientales y la española también encontramos una importante diferencia conceptual. En las primeras, la persona que regala insiste en el escaso valor de lo regalado, hasta el punto de afirmar sentir vergüenza por dárselo. En la cultura española también es frecuente minimizar el valor del regalo, con expresiones del tipo “es un detalle”, pero con una insistencia mucho menor que en las orientales, cuyo comportamiento responde a la idea de que el receptor del regalo puede sentirse incómodo ante la deuda que se le presenta para con el otro, a quien tendrá que agasajar de alguna forma en señal de agradecimiento. Por tanto, mientras menor se considere el valor del regalo, menores serán las obligaciones de quien lo recibe. Aparte de esto, el exacerbado sentido de la modestia de las sociedades orientales les obliga a no ensalzar nada de lo propio. Para la cultura occidental, este comportamiento resulta contradictorio, ya que, si bien no es apropiado – por falta de humildad– elogiar el regalo que hacemos, se supone que nuestra actuación pretende agradar al receptor, y de ahí el uso de expresiones como “espero que te guste” o “me hacía ilusión regalártelo”, que demuestran una preponderancia del deseo de simpatizar con la otra persona más que de un sentimiento de generación de una deuda con ella.

1.5. LOS ESTEREOTIPOS:

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua y una cultura debemos llevar a cabo, en primer lugar, un contraste entre lo “nuestro” y lo “otro”. Lo “otro” es aquello que está fuera de nuestro círculo (personal, familiar, local, regional, nacional, etc.), es lo desconocido, lo distante. Se le podría incluso considerar como un posible enemigo o, al menos, un competidor. Por ello lo cargamos de tabúes y de estereotipos, para “defendernos”.

Sin embargo, los estereotipos son elementos perturbadores en el proceso de acercamiento a una nueva cultura. Siguiendo al autor italiano Mazzara (1999: 19) podemos decir que el estereotipo es *“un conjunto coherente y bastante rígido de creencias negativas que un grupo comparte respecto de otro grupo o categoría social”*.

Según este autor, el estereotipo es un sedimento de tipo histórico, psicológico o cultural donde la realidad se exagera y distorsiona en su parte negativa. Desde muy jóvenes, el grupo social en el que vivimos nos hace compartir unas ideas que influyen en nuestra forma de procesar la realidad y de interpretarla. Aunque deseemos y pensemos ser neutrales, siempre estaremos condicionados por nuestra propia cultura.

Por todos estos motivos, las actividades que hemos diseñado para la unidad didáctica intercultural intentan que el alumno se despoje de todos estos prejuicios e ideas estereotipadas, para poder acercarle correctamente a la cultura española. Muchos ejercicios buscan que el alumno adopte una postura de alejamiento y reflexión, para que sea consciente de los rasgos que le auto-conforman y condicionan, y pueda así valorar objetivamente al “otro”.

CAPÍTULO 2

CULTURA ESPAÑOLA: CORTESÍA VALORIZANTE

2.1. ¿QUÉ ES LA CORTESÍA?:

El término cortesía aludía en la Edad Media a la forma de vida practicada en la Corte. Los cortesanos trataron de distinguirse socialmente del pueblo llano a través de un sistema de comportamiento que determinaba tanto su actuación en la esfera pública como en la privada. El filósofo chino Confucio afirma que siempre y en todo lugar ha sido importante la existencia de modos de regulación de las relaciones humanas en sociedad. La cortesía es indispensable en cualquier cultura, puesto que es la guía que nos marca el límite entre la presencia y la ausencia de respeto hacia el otro, es la disciplina que hace posible la sociabilidad.

Según el *contrato conversacional* de Fraser (1980, 1990) y Fraser y Nolen (1981), la cortesía implica cumplir con las condiciones que se nos presentan en cualquier situación comunicativa, tal como las hemos acordado previamente con nuestros interlocutores. Todas las culturas poseen ciertas fórmulas para la expresión de (des)cortesía, pero su significado y uso varían ostensiblemente de unas a otras, pues, en el fondo, representan una convención social.

Pese a todos los estudios realizados durante las tres últimas décadas, el concepto de cortesía sigue siendo algo escurridizo, ya que depende de juicios y normas subjetivas, y es un objeto constante de cambio en la historia y en el curso de las interacciones verbales.

2.2. PRINCIPALES APORTACIONES A LA TEORÍA DE LA CORTESÍA:

El modelo de cortesía de Lakoff (1973, 1975) parte de las máximas conversacionales de que se compone el Principio de Cooperación de Grice (1975)⁷. Este Principio tiene carácter prescriptivo y vendría a definirse como “adapta tus contribuciones conversacionales a la índole y al objeto del intercambio verbal en que participas”. La función de las máximas conversacionales es la de permitir al hablante la transmisión del contenido denotativo de su acto de habla con la mayor claridad posible. Lakoff propone la incorporación en las gramáticas de dos reglas de tipo pragmático: ser claro y ser cortés.

Como afirma Haverkate (1994), la experiencia ha demostrado que las máximas conversacionales no abarcan el componente social de la interacción verbal. La cortesía sólo entra en juego cuando el hablante incumple las máximas, pero no sirve de parámetro para definir las. El hecho de que las dos máximas señaladas por Lakoff fueran violadas frecuentemente en las interacciones cotidianas, llevó a esta autora a incluir tres reglas de cortesía que actuarían junto a las máximas: a) no imponer la voluntad propia al interlocutor, b) dar opciones y c) hacer sentir bien al interlocutor. La primera regla está relacionada con la distancia y la formalidad, la segunda con la deferencia, y la tercera con la camaradería. Si bien todas estas reglas buscan un mismo objetivo, la manera de alcanzarlo difiere notablemente. Mientras que a) y b) podrían aplicarse simultáneamente, a) y c) se excluyen, puesto que su coexistencia en una misma conversación daría lugar a un cambio de la relación entre los interlocutores.

⁷ Pese a que la obra de Grice fue publicada en 1975, Lakoff pudo basarse en este pensamiento gracias a las clases magistrales dadas por Grice en los últimos años de la década de los sesenta, en las que expuso el concepto de máxima conversacional.

Podría criticársele a la teoría de Lakoff la pretendida universalidad de sus reglas, ya que es posible que lo que se considere cortés en una cultura no lo sea en otra, a lo que esta autora argumenta que lo que ocurre cuando dos culturas difieren en la interpretación de una acción o un enunciado es que, aun compartiendo las mismas reglas de cortesía, el orden de prevalencia en su aplicación varía dialectalmente. Sin embargo, Sifianou (1992a: 25) opina que, más que una diferencia en el orden de aplicación de las reglas, se trata de diferencias de interpretación.

Aparte de las discrepancias transculturales, se ha argumentado también en contra de esta teoría la inconveniencia de explicar la compleja noción de lo que es la cortesía a base de tres reglas, así como el poco acierto de pretender subsumir las máximas conversacionales bajo la primera regla de cortesía.

Leech (1983) aumenta el número de principios y máximas que regulan la comunicación humana. Su sistema establece un Principio de Cortesía, análogo al Principio de Cooperación de Grice, que estaría compuesto por seis máximas: la *de tacto*, la *de generosidad*, la *de aprobación*, la *de modestia*, la *de unanimidad* y la *de simpatía*. Cada una de estas máximas encierra una serie de normas complementarias y están asociadas con actos de habla determinados.

Las máximas conversacionales de Grice están orientadas hacia la estructura cognitiva de la conversación, mientras que las máximas de cortesía de Leech determinan, ante todo, los aspectos sociales de la interacción verbal. Este hecho se manifiesta de forma clara cuando se incumplen las máximas, ya que las griceanas pueden tener como fin producir cortesía, mientras que las de Leech darían lugar a un comportamiento no cortés o incluso descortés. No obstante, la interpretación última de la presencia de cortesía o descortesía depende siempre del interlocutor, independientemente de la intención comunicativa del hablante. Esto se debe a que cuando hablamos de cortesía no sólo podemos tener en cuenta las características de los participantes, la descripción de la situación de habla, el análisis de la interacción y las significaciones emergentes, sino también el elemento extralingüístico.

Una de las más importantes e influyentes líneas de investigación sobre cortesía la constituye la teoría de Brown y Levinson ([1978] 1987), basada en ciertos conceptos básicos, como el de *imagen*, la existencia de actos amenazadores para la imagen (*Face Threatening Acts* o *FTAs*) y de estrategias para la realización de dichos actos.

La noción de *imagen* que estos autores defienden está tomada del concepto de *face* del sociólogo norteamericano Goffman (1967), quien considera la cortesía como un mecanismo de protección del yo, del personaje público que cada uno crea y desea enseñar a los demás. La imagen es algo que se puede incrementar, perder o mantener. Tratar de mantener la imagen del interlocutor redundaría en el beneficio mutuo de los participantes en una conversación.

Según Brown y Levinson, la cortesía es una función discursiva encaminada a hacer sentir bien al otro y proteger su *imagen negativa* y/o *positiva*. Con *imagen negativa* se refieren al deseo de actuar con libertad, sin verse coartados o limitados por la actuación de los demás; la *positiva* es el deseo de ser aceptado y que los otros aprueben o valoren nuestros actos y aspiraciones. En la interacción humana, ambas imágenes están constantemente expuestas a posibles amenazas, y es entonces cuando la cortesía entra en juego, para evitar o minimizar las amenazas. En relación con los dos componentes de la imagen, distinguen dos tipos de cortesía: la negativa, que son aquellas estrategias verbales orientadas hacia la conservación de la imagen negativa del oyente; y la cortesía positiva, dirigidas hacia su imagen positiva.

Estos autores sostienen que el contenido de la imagen puede variar de una cultura a otra, pero el conocimiento mutuo de la imagen pública de los miembros de la sociedad y la necesidad de prestarle atención en la interacción, son universales. La cortesía servirá para saber cómo utilizar la lengua con la intención de producir un determinado efecto social. Este modelo de cortesía se diferencia de los que parten de las máximas conversacionales en el hecho de

que no considera que la cortesía se relacione con unas normas prescriptivas de comportamiento, sino con las necesidades personales de cada miembro del grupo social. Como señala Kasper (1998: 679), gracias al reconocimiento recíproco de las necesidades de la imagen y a su cuidado, simbólicamente representado a través de las estrategias de cortesía, se mantienen y refuerzan los vínculos sociales entre los miembros del grupo.

Pese a que la teoría de Brown y Levinson ha tenido una repercusión enorme en los estudios posteriores sobre cortesía, también han sido muchos sus detractores, sobre todo porque no siempre es válida cuando la usamos en contexto, dado su fuerte etnocentrismo cultural. Aparte de las pretensiones universalistas, también se le ha criticado su visión excesivamente negativa de la interacción humana, sujeta a continuas amenazas para la imagen. Además, Hernández Flores (2004: 95) opina que la imagen del hablante no es considerada por estos autores, lo cual supone un grave error, dado que ésta se ve afectada de la misma manera que la del destinatario:

si bien la cortesía trata de satisfacer los deseos de imagen del otro, al mismo tiempo está satisfaciendo los propios. Bajo esta perspectiva, ser cortés significaría confirmar la imagen del destinatario y confirmar la imagen propia, tratando de que ambas estén en una posición de un teórico equilibrio que beneficie a ambas.

Bravo (1999) afirma que el propósito distintivo de la cortesía es el de quedar bien con los demás, lo que implica un compromiso con la propia *imagen social*. Esta idea se ha ido reafirmando con el paso del tiempo, pues un repaso a los estudios sobre cortesía nos muestra cómo se ha pasado de la concepción de ésta como una herramienta para hacer sentir bien al receptor, a su consideración como un vehículo para afianzar la propia imagen del emisor.

Esta autora aporta (2004: 30) dos conceptos esenciales a la hora de definir la cortesía: la *autonomía* y la *afiliación*. Los describe como dimensiones amplias en las que las necesidades del individuo y del grupo pueden coincidir o

no, dependiendo de cómo se “rellenen” esas categorías con significados y valores propios de cada cultura.

La autonomía se entiende como el deseo del individuo de diferenciarse de los demás, y la afiliación el deseo de estar integrado en el grupo. En cada cultura encontramos un grado de conciliación determinado entre ambos conceptos. Un exceso de afiliación podría dar lugar a un sentimiento de incomodidad, mientras que un exceso de autonomía podría considerarse descortés. La afiliación o acercamiento cortés, desde el punto de vista social, contrasta con el distanciamiento que muchas manifestaciones corteses suponen desde el punto de vista pragmalingüístico.

En cuanto al estudio de la descortesía, hemos de decir que no ha pasado a ocupar el primer plano de las investigaciones hasta los últimos años. Dentro del ámbito español, destacan las aportaciones de Blas Arroyo (2001), quien define la descortesía como una función discursiva encaminada a deteriorar y/o a destruir la imagen del interlocutor. Algunas de las estrategias descorteses más usuales son: a) la producción de frecuentes retenciones del turno de palabra, b) la usurpación del turno, c) el desconocimiento del reclamo de turnos, e) la interrupción explícita y abierta, f) la apropiación de ideas expuestas por otro interlocutor, g) la amenaza, y h) el desprestigio del otro por medio del insulto, la cosificación o la ridiculización.

La máxima propugnada por Potter (1999: 79) “no es lo fuerte del golpe, sino lo intenso del efecto”, podría servirnos para medir el grado de descortesía. Pero no debemos caer en el error de confundirla con la agresividad y la violencia, porque no todo lo que puede verse como una agresión es realmente descortés. Prueba de ello es el habitual uso de insultos –entre jóvenes, principalmente– para referirse de manera afectiva a alguien con quien se tiene confianza, o la especie de lucha que se establece cuando un amigo o familiar se empeña en pagar la cuenta y el otro no le deja.

Según Watts (2003), existen dos niveles en el estudio de la cortesía y la descortesía: lo que la gente piensa y las teorías. Siguiendo el cuestionario de

Bernal (2007: 188), la descortesía es para el 13% de los encuestados la falta de respeto, para el 10% la falta de educación, un 9% opina que se trata del no cumplimiento de las expectativas, y un 7% el herir la sensibilidad del otro. Este último concepto es el único compartido por todos los teóricos de la cortesía.

En relación con la expresión lingüística de la (des)cortesía, hemos de afirmar que no puede definirse relacionándola con estrategias lingüísticas o actos de habla concretos, ya que el contexto puede neutralizar la aparente (des)cortesía. Como señalábamos anteriormente, las burlas, los insultos, las amenazas entre jóvenes tienen muchas veces una función interpersonal lúdica, identitaria, y no descortés. Éste ha sido un ámbito estudiado por varios autores, como Labov (1972), Kienpointner (1997), Zimmerman (2005) y Bernal (2006). Haverkate también habló sobre este aspecto al notar que muchos actos de habla no son lo que podrían parecer a primera vista. Por tanto, para identificar un acto cortés o descortés no será suficiente con la palabra, sino que habrá que tener en cuenta la intencionalidad y el reconocimiento como acto (des)cortés por parte del interlocutor. Podría diferenciarse entre la “cortesía verbal interpretada”, que funciona gracias a la complicidad de los interlocutores, (Briz 2004: 67) y la cortesía verbal institucionalizada, que estaría compuesta por todas aquellas acciones o enunciados que cualquier miembro de una sociedad concreta interpretaría como cortés. Briz opina que para poder analizar y describir correctamente la actividad cortés o descortés, y para poder detectar las diferencias intra e interculturales, es necesario realizar esta distinción entre cortesía codificada y cortesía interpretada. Con cortesía codificada nos referimos a la actividad cortés ritualizada, establecida, regulada, exigida por el contexto social, que busca quedar y hacer sentir bien, es decir, conseguir el equilibrio entre la imagen propia y la del destinatario. La cortesía interpretada es de carácter más individual y libre e incluye el reconocimiento del oyente para ser considerada como (des)cortés. En palabras de Briz (2004: 69):

la primera está regulada antes de la interacción, por tanto, sometida a convención, y la segunda, evaluada en el transcurso de la interacción, contexto a contexto, de acuerdo con los inicios y, sobre todo, reacciones de los participantes de la misma.

2.3. EL FENÓMENO DE LA CORTESÍA EN LA CULTURA ESPAÑOLA:

Centrándonos en la cultura española peninsular, es importante destacar el hecho de que está fuertemente orientada hacia la cortesía positiva, pues predomina más el deseo de ser apreciado socialmente que el de mantener un espacio propio. Siguiendo la terminología de Bravo (op. cit.), uno de los contenidos de *afiliación* españoles es la confianza, a la que se le otorga un valor supremo, entendida como el sentimiento de profunda proximidad, de familiaridad. Si alguien muestra confianza en ti, significará que eres visto como un miembro del grupo.

Hemos de señalar que la aparición de la cortesía no se circunscribe únicamente a los casos definidos por Brown y Levinson (op. cit.) como peligrosos o amenazantes de la imagen social, sino que también puede emplearse como mecanismo para realzar dicha imagen, sin que existan posibles amenazas. Precisamente, éste es el uso predominante en muchas culturas, como la española. Para demostrarlo, Hernández Flores (2004: 96) nos proporciona el siguiente ejemplo:

si saludo con un buenos días a un compañero de trabajo, no estoy tratando de evitar o atenuar una amenaza a su imagen, sino que mi saludo realza su imagen al confirmarle que su presencia es socialmente reconocida por mí y que su rol (compañero de trabajo) es aceptado.

En este caso, el hablante está satisfaciendo tanto el deseo de imagen del compañero, “sentirse considerado”, como el suyo propio, “ser una persona educada y atenta con los demás”. Esta actuación se considera cortés, y no únicamente como una estrategia del hablante para autosatisfacer sus deseos de imagen, porque no sólo persigue su propio beneficio, sino también el del realce de la imagen del interlocutor. Se propone así una visión de la cortesía en la que el logro de los deseos de imagen de los hablantes depende del papel desempeñado en la interacción. Papel e imagen son dos conceptos determinados por el contexto y por la cultura.

Desde el punto de vista intercultural, resulta de gran importancia señalar que la cortesía española tiende hacia un mayor uso de intensificadores que de atenuantes, es decir, hacia un mayor uso de las estrategias de cortesía positiva que las de la negativa. Tradicionalmente se ha identificado la atenuación con la cortesía, porque los estudios cortesiológicos han dado prioridad a la minimización y a sus manifestaciones –dado el origen anglosajón de las investigaciones–. Sin embargo, en España es más frecuente el empleo de mecanismos lingüístico-pragmáticos intensificadores para la expresión de cortesía. Cortesía e intensificación se unen cuando se utilizan estrategias maximizadoras para reforzar la imagen del interlocutor y/o las relaciones sociales. Por tanto, es importante reconocer que *“atenuación y cortesía no son fenómenos equivalentes, pues [...] se puede realizar cortesía mediante intensificación. La cortesía es un fenómeno social, la intensificación y la atenuación son fenómenos lingüísticos”* (Albelda 2003: 305).

Para evitar equívocos en la interpretación, Albelda (2003: 299) propone, en la línea de Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996, 2004) y de Carrasco Santana (1999: 15), restringir el uso de los adjetivos *positivo* y *negativo* para caracterizar la noción de imagen y utilizar los conceptos de *cortesía valorizante* y *cortesía mitigadora* en lugar de cortesía positiva y de cortesía negativa, respectivamente. Según Albelda (2003: 300), la cortesía mitigadora es preventiva o reparadora y la cortesía valorizante tiene carácter produccionista. La función de la primera es la de *“evitar producir un FTA [face threatening act] o suavizar su realización –tanto en lo que concierne a la imagen negativa (por ejemplo, una orden) como a la imagen positiva (como una crítica) del destinatario”* (Kerbrat-Orecchioni 1996: 54).

Por su parte, la cortesía valorizante o agradadora se ocupa de producir actos inherentemente corteses, que Kerbrat-Orecchioni denomina, FFAs [*Face Flattering Acts*] o actos de refuerzo de la imagen negativa (como un regalo) o de la positiva (como un halago) del receptor. Los FFAs no se emplean para reparar o compensar las agresiones a la imagen del otro, sino para valorarla, reconocerla o aprobarla, por lo que fortalecen las relaciones interpersonales.

No es necesario que haya amenazas a la imagen para que se realicen estos actos, sino que pueden darse de manera aislada por el simple deseo de reforzar las relaciones sociales. Este tipo de actos son muy usuales en la cultura española y, por ello, constituyen el centro de atención de nuestra unidad didáctica intercultural.

Unas líneas más arriba afirmábamos que los españoles otorgan un valor supremo a la confianza, a la familiaridad, a la solidaridad, de ahí que cumplidos, halagos, alabanzas y, en general, todas las manifestaciones de la cortesía positiva o valorizante, tengan una mayor presencia e importancia en nuestra cultura que los procedimientos lingüísticos de expresión de la cortesía negativa o mitigadora, dado que mediante la realización de FFAs se suele conseguir un mayor refuerzo de las relaciones sociales que cuando se evitan los FTAs. Esto puede resultar chocante para miembros de otros grupos culturales, que echan de menos el continuo uso de “perdón” o de “gracias”, como los anglosajones y los holandeses, y consideran descorteses a los españoles por no emplear dichas fórmulas en los contextos en los que ellos sí las utilizarían. Por ejemplo, si un inglés pasa por tu lado y, aún sin rozarte, piensa que ha interferido en tu espacio personal, enseguida dirá “sorry”, mientras que un español no utilizaría “perdón” por un simple roce corporal o pequeña colisión. En cuanto al uso de “gracias”, los españoles tendemos a utilizar esta palabra en casos de auténtico agradecimiento, pero no en acciones rutinarias como es el caso de la relación camarero-cliente, en la que un holandés, según Haverkate (2003) siempre agradece. Esto no debe llevar al error de considerar a unos más corteses que a otros, ya que se trata simplemente de diferentes concepciones de cortesía. Para poder entender tales actuaciones y prioridades, así como el distinto uso de estrategias corteses, Haverkate propone diferenciar entre culturas de acercamiento y culturas de distanciamiento. La española estaría insertada dentro de las culturas de acercamiento, por la alta estima que se tiene de la cercanía, de la familiaridad. Así, los cumplidos, las respuestas colaborativas, los piropos –esto es, las expresiones de la cortesía valorizante–, son una constante en nuestras intervenciones diarias, mientras que los agradecimientos y disculpas aparecerán sólo cuando realmente se sientan necesarias, puesto que nada ni

nadie se ve amenazado por el otro; frente a las culturas de distanciamiento, en las que se considera adecuado agradecer y disculparse siempre (cortesía mitigadora) para respetar la autonomía y privacidad del individuo, y las manifestaciones de la cortesía valorizante ocupan un papel muy secundario.

En resumen, y siguiendo a Kerbrat Orecchioni (2004: 39), se podría afirmar que la cortesía es universal, en el sentido de que en todas las comunidades humanas se constata la existencia de comportamientos que permiten mantener un mínimo de armonía entre sus miembros. Pero, al mismo tiempo, la cortesía no es universal, dado que sus formas y condiciones de aplicación varían cuantitativa y cualitativamente de una sociedad a otra. Cuantitativamente porque los procedimientos corteses pueden ser más o menos frecuentes, y cualitativamente porque una misma fórmula puede recibir valores diferentes, incluso opuestos, de una sociedad a otra.

En suma, considerada la cortesía como un fenómeno sociocultural, se actualiza, modifica o revierte en cada situación comunicativa, porque los individuos comparten conocimientos acerca de los contenidos socioculturales subyacentes. Cada cultura establece unos principios (des)corteses de conducta social y lingüística que determinan la actuación y el pensamiento de sus miembros. Estas convenciones se dan en todas las comunidades y pueden diferir de unas a otras, por lo que el estudiante extranjero habrá de aprenderlas para poder actuar e interpretar correctamente la lengua y cultura metas. Asimismo, la reflexión sistemática acerca de las variaciones culturales, puede contribuir, tal y como nos señala Kerbrat-Orecchioni (2004: 52)

a luchar contra los reflejos xenófobos, cuya fuente, muy a menudo, reside en el desconocimiento de la amplitud de las variaciones que afectan a las normas comunicativas y, más específicamente, a las reglas de la cortesía lingüística.

CAPÍTULO 3

LOS ACTOS DE HABLA

Hymes (1972a) señala tres planos de análisis dentro de la interacción humana, a saber:

1. Las situaciones de habla: son los marcos donde tienen lugar los otros dos planos (acontecimientos y actos de habla), como, por ejemplo, un restaurante, una tienda, una oficina, una cena romántica, etc.
2. Los acontecimientos de habla: actividades regidas por normas, convenciones o reglas dentro de cada situación de habla. Por ejemplo, una exposición de clase, una homilía o una conversación telefónica. De su estudio se encarga la sociología.
3. Los actos de habla: se producen cuando un hablante dirige un enunciado a un oyente en un contexto, lo que equivale a decir que cuando un hablante emite un enunciado está creando un acto de habla.

Los actos de habla han sido investigados y descritos desde una gran variedad de perspectivas: lingüística, social, filosófica y cultural.

Una de las propuestas más influyentes para el estudio del lenguaje en acción es la teoría de los actos de habla, formulada inicialmente por el filósofo británico Austin (1962) y desarrollada posteriormente por su discípulo el filósofo americano Searle (1969). Estos autores consideran el lenguaje como un

artefacto utilizado para conseguir un fin, por lo que los enunciados serán actos que las personas efectúan con el lenguaje para lograr unos determinados efectos comunicativos. Se pasa así a la concepción del acto de habla como la unidad mínima de comunicación lingüística, lo que equivale a decir que el símbolo, la palabra o la oración no son la unidad básica de comunicación, sino la producción del símbolo, de la palabra y de la oración al realizar el acto de habla.

Según Alcaraz Varó (1996: 72), la aparición de esta teoría supuso la reforma sociolingüística necesaria dentro de las tendencias formalistas de la lingüística de los años setenta y ochenta, centradas en el estudio de un sistema lingüístico idealizado y abstracto.

Todo acto de habla canónico está formado por:

1. Un acto locucionario o locutivo⁸, que consiste en emitir un enunciado formado por oraciones lingüísticamente aceptables. Para que el enunciado sea reconocido por alguien, esa persona habrá de tener nociones de la gramática, el léxico y la fonología de la lengua en la que se haya emitido el enunciado.
2. Un acto ilocucionario o ilocutivo, que es el centro de atención de la teoría de los actos de habla, por lo que los autores suelen utilizar la denominación “acto de habla” para referirse a este acto en concreto. Se trata del acto que especifica el uso que se le da al lenguaje en el acto locucionario. Por ejemplo, cuando decimos “¡Buenas tardes!”, llevamos a cabo un acto de habla lingüísticamente compuesto por un sintagma nominal con una entonación y sintaxis determinadas (acto locucionario), y con una función, la de saludar (acto ilocucionario).
3. Un acto perlocucionario o perlocutivo, el cual no nace por la simple emisión de un enunciado sino que depende de las circunstancias

⁸ Las denominaciones de *acto locutivo*, *acto ilocutivo* y *acto perlocutivo*, o *acto locucionario*, *acto ilocucionario* y *acto perlocucionario*, se utilizan, indistintamente, para hablar del mismo fenómeno. Escandell Vidal (1996) prefiere la primera opción, mientras que la segunda ha sido la elegida por Alcaraz Varó (1996) y por la versión española de Searle (1969).

concretas de la enunciación. Se trata de los efectos, deseados o no, que cualquier enunciado puede producir en un contexto determinado.

Estrictamente hablando, estos actos se sitúan fuera del ámbito de la lingüística, ya que no forman parte del lenguaje en sí mismo sino que son respuestas al acto locucionario.

Como señala Escandell Vidal (1996a: 58), la distinción entre los tipos de actos de habla es fundamentalmente teórica, puesto que los tres se realizan simultáneamente.

En el estudio de los actos de habla, una de las principales líneas de investigación se ha dirigido al descubrimiento e identificación de posibles patrones de interacción universales, para distinguirlos de las normas culturales específicas de cada cultura. De esta manera se podría comprender mejor el desarrollo del interlenguaje de los aprendices de una lengua, y favorecer así su progreso. Y es que, en todas las lenguas y culturas se constata la existencia de actos de habla, pero ¿existe correspondencia entre ellos? Ante esta pregunta, Hernández Sacristán (1999: 70) piensa que no sería posible equiparar actos de habla en contextos lingüístico-culturales diferentes, entendida esta equiparación como una identificación semántico-funcional plena, ya que, al igual que otras categorías semióticas, los actos de habla dependen del puesto estructural que ocupen dentro del sistema lingüístico-cultural al que pertenecen.

A la hora de producir un acto de habla de manera efectiva, el emisor necesita poseer ciertas habilidades socioculturales y sociolingüísticas. Las primeras se refieren a la pericia de saber elegir las estrategias apropiadas para la realización de un determinado acto de habla, teniendo en cuenta la cultura en la que tiene lugar ese acto, la edad, sexo y clase social de los interlocutores, así como sus roles y estatus en la interacción. En cuanto a las habilidades sociolingüísticas, se trata de la maestría para utilizar y combinar las formas lingüísticas adecuadas para producir el acto de habla en cuestión. Con la unidad didáctica intercultural que hemos diseñado, pretendemos despertar la consciencia pragmática del alumno, para lo que le pedimos que observe ciertos

aspectos sociopragmáticos y pragmalingüísticos, como las circunstancias específicas que llevan a un hablante nativo a realizar un cumplido o un ofrecimiento, junto con las estrategias y medios lingüísticos utilizados para ello. Es decir, los alumnos evaluarán la situación comunicativa para deducir los factores que determinan el uso de ciertas estrategias e instrumentos de realización de ese acto de habla concreto.

Cohen (1996: 22), define la habilidad sociocultural como *“what determines whether a speech act set is used and which members of the set are selected for use”*⁹. Por su parte, la habilidad sociolingüística

is the speaker’s control over the actual language forms used to realize the speech act, as well as their control over register or formality of the utterance from most intimate to most formal language¹⁰.

Podemos afirmar que cada acto de habla constituye un espacio heterogéneo, puesto que las distinciones categoriales se difuminan o neutralizan según la cultura y el contexto en el que nos encontremos. No obstante, existen unos ejes que articulan internamente los actos de habla, sea cual sea el sistema lingüístico-cultural objeto de estudio. Esos ejes o variables son:

1. El objeto representado o aludido por la categoría pragmática.
2. La posición relativa de la categoría en la estructura conversacional.
3. La situación interactiva en la que la categoría aparece.
4. La relación social de los interlocutores.

A su vez, estos cuatro ejes actúan como parámetros de variabilidad interlingüística para las categorías pragmáticas de los actos de habla porque, podrá haber variaciones culturales en cuanto a lo que se considera digno de agradecimiento, por ejemplo, o al tipo de función conversacional asociada con

⁹ “lo que determina si un acto de habla es usado y qué elementos del sistema son seleccionados para su realización”

¹⁰ “es el control del hablante sobre las formas reales del lenguaje utilizadas para realizar el acto de habla, así como su control sobre el registro o la formalidad de las palabras, de un lenguaje más coloquial a uno más formal”.

un determinado acto de habla, así como a la situación interactiva en la que conviene utilizarlo, pero siempre serán esos los criterios que lleven a una persona a realizar el acto de habla en cuestión.

Haverkate (1994) establece una diferenciación entre actos de habla –o de discurso– corteses y actos no corteses. Los primeros se corresponderían con lo que hemos denominado expresiones de cortesía valorizante, ya que son aquellos cuya finalidad intrínseca es la de beneficiar al interlocutor, como los cumplidos. En cuanto a los actos no corteses, el beneficio no redunda en torno al interlocutor, y se dividen, a su vez, en actos no descorteses, que son aquellos neutros en cuanto a la expresión de cortesía, como las peticiones, y en actos descorteses, como los insultos.

3.1. ACTOS DE HABLA PRESENTES EN NUESTRA UNIDAD DIDÁCTICA INTERCULTURAL:

Nos detendremos ahora en algunos de los actos de habla en los que se centra nuestra unidad didáctica intercultural, principalmente en la explicación de los cumplidos, los rechazos, las felicitaciones y las invitaciones, por tratarse de manifestaciones muy particulares dentro de la cultura española. Todos ellos podrían englobarse bajo el grupo de los actos corteses, a excepción de los rechazos, cuya realización puede fluctuar entre lo cortés, lo no descortés y lo descortés.

3.1.1. LOS CUMPLIDOS:

Los cumplidos son actos de habla que varían considerablemente de unas culturas a otras, no sólo en las palabras que se eligen para formularlos sino también en el contexto donde se emplean y en su frecuencia de uso. Estas diferencias han llevado a que varios investigadores –Manes y Wolfson (1981), Wolfson (1981, 1983 y 1989), Manes (1983), Nelson, El Bakary y Al Batal (1996), Lorenzo-Dus (2001), entre otros– estudien de manera contrastiva la realización de los cumplidos en diferentes lenguas.

Nelson, El Bakary y Al Batal (1996) analizan y contrastan la realización de los cumplidos en inglés americano y en egipcio, y llegan a la conclusión de que los egipcios se sienten incómodos ante la alta frecuencia de cumplidos por parte de los angloparlantes. También Wolfson (1983) estudia los cumplidos en inglés americano y describe el papel que estos juegan en su cultura, centrándose en el tipo de información que los hablantes no nativos deben aprender para interactuar satisfactoriamente en la sociedad americana. Como bien nos informa, el conocimiento de cuándo, cómo y a quién se puede o debe hacer un cumplido, así como la habilidad para interpretar los significados implícitos en los cumplidos y la capacidad de responder de manera apropiada cuando se reciben, puede parecer algo obvio e incluso poco importante para los nativos, pero no para los aprendices de una lengua.

Haverkate (2004: 61) define el cumplido como un acto expresivo cuya finalidad es transmitir solidaridad y aprecio hacia el interlocutor, con lo que se consigue el efecto perlocutivo de reforzar la imagen positiva del otro.

Aparte de esta función, los cumplidos también se utilizan para enfatizar comportamientos deseados, como disculpas, agradecimientos o saludos; y para mitigar críticas o situaciones tensas, especialmente cuando los interlocutores mantienen una relación personal que se desea armoniosa.

La cultura española, y en general las culturas mediterráneas, son culturas de acercamiento, frente a otras culturas como las nórdicas, caracterizadas por el distanciamiento, es decir, por la importancia de guardar la distancia social, la autonomía –la imagen negativa en la terminología de Brown y Levinson ([1978] 1987)–. En estas últimas culturas, los cumplidos ocupan un papel muy secundario en la interacción social, ya que supondrían una intromisión en el ámbito privado del interlocutor, por lo que no es tan frecuente alabar las virtudes o los méritos de los demás. El desconocimiento de estas diferencias interculturales puede llevar a malas interpretaciones, ya que para las culturas mediterráneas los nórdicos serán vistos como personas frías y poco amistosas, mientras que los nórdicos considerarán a los mediterráneos como hipócritas y maleducados. En este sentido, Hickey (1991: 5) compara la

realización de cumplidos entre británicos y españoles, y llega a la conclusión de que

Compliments and expressions of praise or appreciation are a normal part of Spanish social behaviour to an extent and in ways that would be intuitively regarded as exaggerated, hypocritical or simply embarrassing between (near) equals in Britain.¹¹

En relación con la cultura norteamericana, Wolfson (1983: 90) considera importante que el hablante no nativo que desea establecer contacto social con ésta, sepa que los cumplidos son también uno de los mecanismos más usuales para iniciar una conversación. Creo que lo mismo podría decirse de la sociedad española, aunque está claro que no puede o debe hacerse cualquier cumplido a un extraño. Para Wolfson, los cumplidos más apropiados en este tipo de situación son aquellos que tienen que ver con las posesiones del otro (como, por ejemplo, “¡Qué bolso tan bonito!” o “Me encanta tu jardín”) y también con algún tipo de actuación pública (como “Me ha gustado mucho su conferencia”), algo que podría también servir para describir el comportamiento de los españoles en este contexto.

Uno de los factores que condicionan especialmente la forma y frecuencia de los cumplidos es el sexo. Las mujeres parecen recibir y producir un mayor número de cumplidos, y el tema de estos suele estar relacionado con la apariencia física. También el estatus social influye en la formulación y aparición de cumplidos. Según Wolfson (1989: 223), conforme mayor sea la distancia social entre los interlocutores, más fácil es saber cómo actuar. Sin embargo, la mayor parte de los cumplidos, sea cual sea su temática, se dan entre personas de la misma clase social que son conocidos o amigos, con la intención de mantener o reforzar los lazos afectivos. También Holmes (1988)¹² llega a la conclusión de que los cumplidos entre iguales son los más frecuentes, al menos en la comunidad inglesa de Nueva Zelanda.

¹¹ “Cumplidos y expresiones de alabanza o aprecio son una parte normal del comportamiento social español, hasta el punto de que (casi) los mismos podrían ser instintivamente vistos como exagerados, hipócritas o simplemente embarazosos en Gran Bretaña.”

¹² Cito por Wolfson (1989).

Es importante señalar que junto al aprendizaje de cómo y cuándo realizar los cumplidos, los alumnos deben aprender a reaccionar ante ellos, ya que, al menos en la cultura española, encontramos un buen número de situaciones en las que no sería muy apropiado contestar al cumplido con un simple “gracias”, sino que habría que realizar una especie de circunloquio en el que antes de aceptar el cumplido, se negara o se mostrara inseguridad ante la veracidad de éste. Por ejemplo, cuando una amiga le dice a otra “¡Qué guapa estás!”, normalmente contestaría algo así como “¿Tú crees?” o “¡Pero qué dices! ¡Con los pelos que tengo hoy!”, en lugar de un “Gracias”, para no parecer presuntuosa y también porque no debemos olvidar que una de las funciones de los cumplidos es la de iniciar una conversación o una relación, la cual se vería impedida o dificultada si el interlocutor respondiera al cumplido con un “gracias” que cortara la posibilidad de seguir hablando e intimando con la otra persona.

Ante la dificultad de responder a un cumplido, Pomerantz (1978) confiesa que se presenta ante el receptor la posibilidad de aceptarlo y asentir con lo expresado por el hablante, lo cual podría ser interpretado como una manifestación de poca humildad o de orgullo, o la posibilidad de mostrar desacuerdo y rechazar el cumplido rotundamente, lo que también podría ser visto como un acto descortés. En relación con este conflicto, Manes (1983) señala que existen ciertas estrategias que el hablante puede utilizar para evitarlo, y considera que el uso de “Thank you” (‘gracias’) es una de ellas. Esto no sería así en la sociedad española, ya que, como hemos apuntado, el empleo de un “gracias” en este tipo de situaciones supondría algo así como asumir la verdad expresada por el cumplido, por lo que uno se estaría auto-alabando. Para Wolfson (1989: 233) es importante que el aprendiz de una lengua sea consciente de que el uso de “gracias” está limitado a ciertos contextos, y que suele ser complementado o sustituido por toda una serie de intervenciones más elaboradas y extensas que tienen la finalidad de establecer o reafirmar relaciones amistosas entre los interlocutores. Por ejemplo, en un ascensor se encuentran dos vecinas que no tienen mucha relación entre sí, y se produce este diálogo:

Vecina A_ ¡Qué zapatos más monos llevas!

Vecina B_ ¿Te gustan?

Vecina A_ Son preciosos.

Vecina B_ Pues me los compré el otro día en Zara y me costaron muy baratitos.

Según Wolfson, este tipo de interacciones son más usuales entre personas de la misma clase social y edad, y, especialmente, entre mujeres. Del diálogo podemos sacar algunas conclusiones rápidas que caracterizan a la cultura española: en primer lugar, resulta incómodo el silencio en un espacio tan cerrado como el ascensor; en segundo lugar, los halagos hacia posesiones personales son posibles y bien vistos; en tercero, ante un cumplido de este tipo el receptor suele pedir la confirmación de que lo expresado por el emisor es cierto; cuarto, se tiende a disminuir el valor de la posesión, como puede verse en el uso del adjetivo barato, que además aparece reforzado por el mitigador -ito; y, por último, el decir dónde y cuánto te ha costado dicha posesión es una muestra de la cultura de solidaridad hispánica, ya que, proporcionándole tal información invita a la otra persona a que se compre los mismos zapatos. Por tanto, se trata de toda una serie de turnos de palabra, más que de un simple cumplido-respuesta, aunque ésta última opción también es posible en determinadas situaciones.

En relación con el diálogo del ejemplo, hemos señalado otra de las estrategias que Manes (1983) apunta para dar una buena imagen a la persona que ha formulado el cumplido, que es la de negar o quitar importancia a lo valorado por el cumplido, centrando nuestra atención en cualquier otra cualidad que no sea la exaltada por el hablante. Veamos algunos ejemplos: si estás enseñando tu casa y el visitante comenta “¡Qué casa tan bonita!”, responder “Bueno, pero es muy pequeña”; o cuando alguien alaba una prenda de ropa, como en “¡Me encanta tu camiseta!” y la otra persona le contesta “¡Pero si es muy vieja!”. Estos ejemplos nos enseñan toda una serie de valores apreciados dentro de la cultura española, a saber: a) que es conveniente hacer comentarios positivos sobre una casa cuando el propietario nos la está enseñando, b) que se valora cortésmente el “rechazar” o contrarrestar el valor

de lo ensalzado en el cumplido –las oraciones adversativas son uno de los recursos más utilizados para ello–, c) que el tamaño de una casa es una cualidad valiosa, así como la novedad de un objeto.

Un tipo de cumplidos bastante frecuente en la cultura española es el que valora las habilidades o el esfuerzo del interlocutor, como un buen trabajo, una comida sabrosa o un jardín bien cuidado. En estos casos el receptor vuelve a verse en el compromiso de aceptar directamente o no el cumplido sin dar una imagen presuntuosa o maleducada. Según Manes (1983), una de las opciones más acertada es la de negar que uno merezca esa alta estimación expresada por el cumplido, aludiendo a razones como la intervención de la suerte, la facilidad de la tarea desempeñada o la ayuda recibida por otra persona para desempeñarla. Por supuesto hay situaciones en las que se puede aceptar sin más el cumplido o mostrar acuerdo con él, pero podemos ver con estas puntualizaciones cómo no en todos los casos es ésta la opción más adecuada.

Por todo ello, podemos concluir diciendo que el estudio de la realización de los actos de habla proporciona una información muy valiosa sobre el sistema social y cultural de la comunidad objeto de estudio, puesto que nos ofrece la oportunidad de saber qué se entiende por comportamiento apropiado e inapropiado. Las investigaciones ayudarán a evitar los famosos malentendidos interculturales y los fallos en la comunicación, haciendo que el alumno pueda interactuar de manera más eficaz y se eviten la generación de estereotipos, el aislamiento del hablante o la ofensa del receptor. En este sentido, Manes (1983) piensa que el estudio de los cumplidos es de especial interés, porque su naturaleza de juicios o expresiones de aprobación y/o admiración sobre actuaciones, apariencia, posesiones o gusto, refleja una gran variedad de valores culturales de manera más o menos explícita.

En palabras de Wolfson (1989: 222),

Looking beneath the surface structures, we can, through systematic data collection and analysis, learn a great deal about the rights and obligations that

members of a community have toward one another, information which is culture specific and not necessarily available to the intuition of the native speaker¹³.

Nosotros añadiríamos a esta cita que, si para un hablante nativo se trata de una conducta aprendida y no inherente, para un hablante no nativo, que ha vivido en una sociedad con una cultura diferente, esta información deberá ser enseñada y no dada por sobreentendida.

3.1.2. LOS RECHAZOS:

Muy en relación con las reacciones ante un cumplido está el acto de habla de los rechazos o de decir “no”, ya sea a un ofrecimiento, a una invitación, a una sugerencia o a una petición. Se trata de una interacción compleja que requiere negociaciones extensas y maniobras con las que nuestra imagen no se vea perjudicada. Varios autores se han interesado por la realización de este acto de habla, como Bardovi-Harling y Harford (1990), Beebe, Takahashi y Uliss-Weltz (1990) y Houck y Gass (1996).

Los rechazos son la segunda parte de una pareja adyacente, esto es, la respuesta ante una primera intervención, por lo que el hablante no dispone de mucho tiempo para planear su respuesta, sino que tendrá que actuar con relativa rapidez. A este tipo de segundas partes de una interacción Briz (2004: 70) les da el nombre de *intervenciones reactivas*:

se trata de respuestas, conformidades, excusas, concesiones, valoraciones de lo anterior, etc. son, en general, manifestaciones de acuerdo o desacuerdo, de aceptación, aprobación o rechazo de lo que se está diciendo, de colaboración en el cumplimiento de ciertas obligaciones derivadas de las intervenciones iniciativas anteriores, es decir, *respuestas cooperativas* más o menos predictibles.

¹³ “Mirando bajo la superficie de las estructuras, podemos, a través de la recopilación y análisis sistemático de datos, aprender mucho sobre los derechos y las obligaciones que los miembros de una comunidad tienen hacia los demás, información que es culturalmente específica y no necesariamente disponible para la intuición del hablante nativo”.

Hemos visto ya cómo “rechazar” un cumplido, y nos detendremos ahora en cómo rechazar un ofrecimiento y una invitación, por ser dos de los contenidos en los que más se detiene la unidad didáctica que hemos diseñado.

Son dos tipos de actuación diferentes, aunque a veces coincidan sus procedimientos. Normalmente, en los ofrecimientos la respuesta esperada es la de un primer rechazo, ya que el interlocutor no desea abusar de la amabilidad de la otra persona ni molestarle, y espera a que ésta insista para poder aceptar; pero en las invitaciones la respuesta esperada suele ser la de la aceptación, puesto que el rechazo podría suponer un desprecio hacia el interlocutor, aunque también hay ocasiones en las que se produce ese rodeo antes de aceptar, sobre todo cuando hablamos de una invitación económica o de la invitación a un evento forzada más por el compromiso que por la verdadera voluntad del hablante. Sea cual se el caso, si rechazamos un ofrecimiento o una invitación debemos justificar por qué lo hacemos, es decir, dar una/s razón/es y, por supuesto, mostrar agradecimiento. Veamos ahora algunos ejemplos:

Ejemplo 1: una joven va a recoger a una amiga a su casa. Mientras ésta termina de arreglarse, la madre de la amiga le ofrece tomar algo.

Madre_ ¿Quieres un cafelito?

Joven_ No, gracias, no, es que acabo de comer y estoy llenísima.

Madre_ ¿No? ¿Seguro? ¿Ni un refresco o una infusión?

Joven_ No, de verdad, muchas gracias.

La secuencia que se ha producido aquí es la siguiente: 1) la madre realiza el ofrecimiento, 2) la joven rechaza el ofrecimiento, lo agradece y da una explicación de por qué no quiere el café, 3) la madre insiste en el ofrecimiento, ya que no sabe si se trata de una simple excusa cortés para no ocasionarle la molestia de preparar el café o de una respuesta real, 4) la joven vuelve a rechazar el ofrecimiento, remarca la veracidad de su afirmación y vuelve a agradecer el amable gesto, 5) la madre no vuelve a insistir porque acepta el rechazo como verdadero. Aparte de esto, se pueden extraer del diálogo ciertos datos acerca de la cultura española: a) resulta cortés y adecuado preguntar a

un visitante en casa si quiere tomar algo; b) al ofrecer un café, refresco o infusión parece razonable pensar que este diálogo se habría producido en las primeras horas de la tarde, esto es, entre las 4 y las 7 aproximadamente; c) el uso del diminutivo –ito en “cafelito” minoriza el valor del ofrecimiento, para hacer ver al interlocutor que se trata de un acto de poca importancia que se puede llevar a cabo sin grandes complicaciones para el actor, y que así el receptor acepte la propuesta; d) se debe insistir al menos una vez en el ofrecimiento para que el receptor lo considere como algo verdadero y no como un compromiso; e) lo mismo ocurre con la negación al ofrecimiento, habrá de repetirse para que se entienda como auténtica; f) estas insistencias y repeticiones no son vistas como algo molesto sino como cortés; y g) se deben agradecer siempre los ofrecimientos, aunque no se acaben aceptando.

Veamos ahora otro ejemplo de invitación, en este caso de tipo económico:

Ejemplo 2: dos compañeros de trabajo almuerzan juntos y al llegar la cuenta uno de ellos muestra su deseo de invitarle.

Compañero 1_ Invito yo.

Compañero 2_ Sí hombre, ni pensarlo.

Compañero 1_ Que sí que sí, que tengo yo el gusto.

Compañero 2_ Bueno pues nada, te invito yo al café.

Compañero 1_ Vale, perfecto.

En este segundo ejemplo tenemos una invitación dentro del contexto de dos personas con una relación laboral de compañeros, no de amigos, por lo que no existe el compromiso previo de que alguno de los dos tuviera que pagar la comida. Se produce así la siguiente sucesión de turnos: 1) compañero 1 manifiesta su proposición de invitarle, 2) compañero 2 se niega a que le invite, 3) compañero 1 insiste y muestra que se trata de una actuación gustosa, no obligada, 4) compañero 2 acepta la invitación pero a cambio de pagar el café, 5) compañero 1 accede, con lo que hace saber que queda saldada la deuda de su interlocutor. En este diálogo ocurre algo parecido al ejemplo 1, y es que la insistencia en la voluntad de invitar y en la negativa a que así sea, es un ritual

necesario dentro del canon cortés español. Compañero 2 acaba aceptando el gesto de su interlocutor pero ofreciéndole una recompensa a cambio, la invitación del café que, aunque de menor valor que un almuerzo, congratula a compañero 1. La aparición del café nos aporta el dato de la costumbre española de tomar esta bebida tras el almuerzo.

Y ahora un ejemplo de otro tipo de invitación diferente, la invitación a un evento o celebración:

Ejemplo 3: un hombre llama a su prima para invitarla al bautizo de su hijo.

[...]

Primo_ Mira te llamo principalmente para decirte que vamos a celebrar el bautizo de Álvaro el mes que viene, para que no hagas planes y puedas venir.

Prima_ ¡Ah qué bien! ¿Y qué día?

Primo_ Pues el sábado 22 de abril, por la tarde.

Prima_ ¿El 22 de abril? ¡No me digas! ¡Ese día tengo también la boda de una de mis mejores amigas!

Primo_ ¡Anda!

Prima_ ¡Oy qué coraje! Estas cosas siempre pasan, o no tienes nada o te coincide todo el mismo día.

Primo_ ¡De verdad!

Prima_ Lo siento mucho, de verdad, me encantaría ir pero claro...

Primo_ Bueno no te preocupes, que si puedes te pasas un ratillo, aunque sea por la iglesia y, si no, pues, no pasa nada.

En este último ejemplo vemos cómo al ser invitado a un evento de este tipo (bautizos, comuniones, bodas, cenas, cumpleaños, etc.), la respuesta esperada es un sí, ya que se trata de una celebración que a “todos” agrada y tú estás en la posición privilegiada de haber sido elegido para poder asistir. Si rechazamos la invitación, tendremos que explicar el por qué, disculparnos y mostrar nuestro fastidio por no poder aceptarla. No actuar así es visto como una muestra de descortesía, ya que manifiesta desinterés y poco aprecio hacia

la persona que ha pensado en ti como invitado. Otro tipo de información cultural extraída de este diálogo es: a) que a la celebración de un bautizo se invita a familiares –entre otras personas–; b) que una boda se considera más importante que un bautizo; y c) que tras el sacramento del bautizo en la iglesia hay otro evento –el aperitivo, comida, cena, etc.– posterior.

El tipo de reacción o respuesta que se espera tras un par adyacente está determinado culturalmente, es decir, no se trata siempre de una emisión lógica y objetiva sino que el individuo ha de aprender los patrones comunicativos adecuados a cada sociedad y situación. El uso apropiado de dichos patrones es denominado *principio de prioridad o preferencia social* por Briz (2004: 71). En referencia a las invitaciones, las convenciones sociales hacen que la reacción o respuesta prioritaria sea la aceptación, por lo que su rechazo cortés ha de estar atenuado, de ahí la necesidad de una justificación. Si el hablante optara por una emisión no prioritaria, deberían emplear

una serie de estrategias lingüísticas que medien o resuelvan el posible conflicto de dicha emisión con el principio de prioridad: sea el caso de los llamados atenuantes corteses.

(Briz 2004: 71)

3.1.3. LAS FELICITACIONES:

Se trata de actos de habla expresivos mediante los cuales formulamos nuestros buenos deseos o satisfacción por algún suceso feliz para el interlocutor. Es, por tanto, un acto de habla dirigido hacia el oyente, pero que repercute en la imagen positiva de emisor y receptor, pues el primero será visto como una persona amable, educada y solidarizada con el otro, mientras que al receptor se le manifiesta afecto y se le reconoce su pertenencia al grupo.

Dumitrescu (2004) incluye a las felicitaciones dentro del conjunto de actos de habla que sirven para “desearle algo a alguien”. Su formulación puede llevarse a cabo por medio de verbos realizativos implícitos o explícitos (como “¡Qué pases un día estupendo!” o “¡Te deseo lo mejor en tu día”) o mediante

fórmulas fijadas, especialmente de tipo nominal (“¡Felicidades!”, “Feliz cumpleaños!”, “¡Feliz día!”).

Es importante señalar que la felicitación se realiza típicamente de forma diádica, es decir, forma un par adyacente con la respuesta a la misma, la cual suele consistir en un agradecimiento (“Gracias”, “Muchas gracias”).

Dentro de la secuencia de la interacción verbal, las felicitaciones suelen aparecer en el momento de apertura, sustituyendo incluso a los saludos a la persona que se felicita, o inmediatamente tras estos, pero no antes. Así, se puede decir “Hola, ¡feliz cumpleaños!” pero sonaría raro escuchar “¡Feliz cumpleaños! Hola”.

El carácter intrínsecamente cortés de las felicitaciones las convierte en reforzadoras de las relaciones interpersonales, por ser marcadores de solidaridad entre los miembros de comunidades que comparten un mismo código de valores. Al emplearlas, el hablante reafirma su pertenencia a la misma cultura y formas de conducta, al igual que el oyente, puesto que tendrá que responder a la felicitación de manera adecuada. Por ello, las felicitaciones representan estrategias de imagen de afiliación, pero, a su vez, de autonomía, dado que en su formulación y reacción se permiten ciertas dosis de originalidad por parte del individuo, siempre dentro de los límites creativos marcados por esa cultura.

3.1.4. LAS INVITACIONES:

Por último, me gustaría añadir ciertos detalles sobre las invitaciones. A nuestro parecer, el estudiante extranjero debe aprender a realizar, interpretar y responder a una invitación, para poder interactuar correctamente con los miembros de una sociedad. Además, las invitaciones son una de las vías de socialización más frecuentes, por lo que el hablante no nativo tiene ante sí una gran oportunidad para sumergirse en la cultura y lengua metas.

En español, una auténtica invitación –entendida como el acto de invitar a alguien a algo– requiere que el hablante haga referencia a un lugar (dónde

tiene lugar el evento), un tiempo (cuándo: año, mes, día, hora) y en qué consiste el evento. Si estos elementos no aparecen en una invitación, entonces podría decirse que el receptor no debe darse por invitado, ya que, posiblemente, se trate de un simple acto cortés que no pretende que el interlocutor tome en consideración. Un clásico ejemplo de malentendido intercultural de este tipo es el del amigo o conocido extranjero al que se le dice “Ya sabes que puedes venir a mi casa cuando quieras”, lo que él interpreta como una verdadera invitación y un día se presenta en tu puerta o te manda un e-mail diciendo que irá el mes que viene, y uno se queda pensando “¡pero qué cara tienen estos guiris!”. En cuanto a la respuesta, ante una invitación el receptor tendrá que dar una contestación y, como explicábamos en los rechazos, la respuesta preferida para las invitaciones es la de aceptación.

Al igual que en otros actos de habla, las normas relacionadas con las invitaciones están culturalmente asumidas por los miembros de una comunidad, y pueden no corresponderse con las de otras culturas, por lo que su conocimiento no debe obviarse, sino que habrá que dedicarle atención en la enseñanza. Eso es lo que reivindicamos, una mayor atención en la enseñanza hacia todo el saber cultural subyacente bajo el sistema de comunicación de una lengua. Para constatar la factibilidad de llevar estos principios teóricos a la práctica hemos diseñado la unidad didáctica intercultural, centrada, como venimos señalando, en diversas manifestaciones de la cortesía valorizante en español.

CAPÍTULO 4

UNIDAD DIDÁCTICA INTERCULTURAL: “ESTÁS INVITADO”

Conscientes de las dificultades que implica incluir en la enseñanza de idiomas los principios teóricos que hemos ido defendiendo, y una vez explicados los conceptos más importantes, pasamos ya a mostrar la unidad didáctica intercultural que hemos ideado como ejemplo de aplicación práctica del saber cultural. Como venimos señalando, los contenidos culturales de la unidad giran en torno a las manifestaciones de cortesía valorizante dentro de la cultura española. Para trabajarlos de manera contextualizada, pensamos en situaciones reales en las que se usaran esos actos de habla, como una fiesta de cumpleaños o la visita a una casa. De ahí el título de la unidad didáctica, “Estás invitado”, el cual pretende ser, además, una metáfora de la invitación que hacemos al alumno a acercarse a la cultura española y aprender ciertos conocimientos que evitarán que su imagen pueda quedar degradada y garantizarán comunicaciones eficaces, lo cual, sin duda, fomentará su integración en nuestra sociedad. Asimismo, el título invita a profesores y creadores de materiales didácticos a que adopten una metodología globalizadora de lengua y cultura y la apliquen en el aula.

Todas las propuestas de trabajo que encontramos en la unidad didáctica tratan de ser flexibles y adaptables a las situaciones concretas de enseñanza, dejando libertad, tanto al profesor como al alumno, para escoger las opciones y formas de ejecución que más se adecúen a sus necesidades.

Se busca una utilización comunicativa de la lengua, con una presencia importantísima de la interculturalidad y otorgando prioridad a la autonomía del alumno.

Los ejercicios persiguen que el estudiante adquiera las llamadas competencias generales y competencias comunicativas, que son el resultado de otras competencias interrelacionadas: los saberes y las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Para ello encontramos actividades donde se les pide que observen ciertos aspectos sociopragmáticos y pragmlingüísticos, como las circunstancias específicas que llevan a un hablante nativo a realizar un cumplido o un ofrecimiento, junto con las estrategias y medios lingüísticos utilizados para ello. Es decir, los alumnos evalúan la situación comunicativa para deducir los factores que determinan el uso de ciertas estrategias e instrumentos de realización de ese acto de habla concreto.

Además de este tipo de actividades, en la unidad didáctica encontramos diversos medios de *evaluación diagnóstica*¹⁴, para permitir –tanto al alumno como al profesor– conocer de dónde parten, a dónde han llegado, qué ha podido fallar, en qué aspectos se debe incidir más o qué materiales serán los más apropiados.

4.1. GRUPO META Y CONTEXTO DE APRENDIZAJE:

A continuación detallamos las características del grupo ideal en el que hemos pensado a la hora de diseñar la unidad didáctica, pero podría emplearse el mismo material para trabajar con alumnos con mayor nivel de competencia

¹⁴ Esta denominación procede de OLSHTAIN y COHEN (1991: 161).

comunicativa e intercultural. También sería posible trabajar con estudiantes de niveles inferiores, aunque necesitaríamos realizar varias adaptaciones, como detenernos un poco más en los distintos contenidos e incrementar las prácticas controladas.

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO	
NÚMERO DE ALUMNOS	10
EDAD	Entre 15 y 24 años
SEXO	Ambos
NACIONALIDAD	Alumnos de distintos países
NIVEL DE INSTRUCCIÓN	Medio y Alto
RAZONES POR LAS QUE QUIEREN ESTUDIAR ESPAÑOL	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobar sus exámenes del instituto o de la universidad. • Viajar y vivir en España, consiguiendo desenvolverse de manera adecuada en nuestra sociedad. • Relacionarse con gente de habla hispana. • Encontrar trabajo. • Comprender los comportamientos sociales, hábitos y tradiciones más importantes de la cultura española. • Etc.

DESCRIPCIÓN DEL CURSO	
TIPO	Curso de español general
NIVEL DE COMPETENCIA COMUNICATIVA	<p>B1 o B2, según el Marco Común Europeo de Referencia. Se trata de “usuarios independientes”, capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas concretos o abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. • Relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de todos los interlocutores. • Producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista propio

	<p>acerca de temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p> <p>Si agrupamos por destrezas las capacidades de un alumno de nivel B2 obtendríamos los siguientes apartados:</p> <p>1. <u>Comprensión auditiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entender discursos y conferencias orales extensas, siguiendo, incluso, las líneas argumentales, siempre que el tema sea relativamente conocido por el alumno. ➤ Poder seguir las noticias de televisión y programas sobre temas actuales. ➤ Comprender películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar. <p>2. <u>Comprensión lectora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Poder leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos. ➤ Estar capacitado para leer la prosa literaria contemporánea. <p>3. <u>Interacción oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar en conversaciones con cierta fluidez y espontaneidad, posibilitando la comunicación normal con hablantes nativos. ➤ Tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo los puntos de vista propios. <p>4. <u>Comprensión oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentar descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas de interés personal. ➤ Explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
<p>NIVEL DE COMPETENCIA INTERCULTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aptitud para la discriminación de lo que se puede/debe hacer en contextos que comprendan acciones relacionadas con la vida cotidiana, con el ámbito profesional del alumno y con temas de interés general. • Destreza para percibir cómo los prejuicios y los estereotipos culturales impiden llegar a un conocimiento auténtico de las otras culturas. • Alto grado de motivación por el aprendizaje de la C2. <p>No debemos olvidar que en estos niveles solemos</p>

	<p>encontrarnos con alumnos que ya tienen una importante base lingüística de español, pero que flaquean en la capacidad de adaptar la comunicación a las distintas situaciones; es decir, puede que produzcan frases gramaticalmente válidas pero no adecuadas pragmáticamente.</p>
CONTEXTO	<p>Inmersión. Se trata de un grupo de alumnos que han venido a España con una beca Erasmus para estudiar durante un curso académico sus carreras universitarias. La mayoría vive con otros estudiantes o familias españolas, por lo que su progreso es muy rápido y están plenamente motivados.</p>
NÚMERO DE HORAS	<p>El curso estaría formado por 44 horas lectivas, distribuidas en tres clases semanales de dos horas de duración cada una.</p> <p>Por ello, para el desarrollo de la unidad didáctica que aquí proponemos se necesitarían dos semanas de clase, esto es, 12 horas lectivas.</p> <p>No obstante, se proponen muchas actividades alternativas para que alumno y profesor puedan escoger las más convenientes, así como ejercicios para realizar fuera del horario de las clases, todo lo cual puede provocar importantes variaciones en el tiempo necesario.</p>

4.2. OBJETIVOS:

A) General: que el alumno sepa desenvolverse satisfactoriamente en un tipo de interacción social española como es la celebración de un cumpleaños, con todos los factores paralelos que ello conlleva.

B) Específicos:

B.1. COMUNICATIVOS:

- B.1.1. Lingüísticos:
 - Conocer el léxico relacionado con las fiestas de cumpleaños.
 - Aprender los elementos léxico-semánticos y las estructuras morfosintácticas necesarias para realizar felicitaciones de diverso tipo.

- Saber advertir sobre lo que se debe hacer y lo que no en un determinado contexto.
 - Poder formular cumplidos y “rechazar” cortésmente los halagos/regalos que se nos hagan.
 - Ser capaz de construir ofrecimientos y de aceptarlos y/o rechazarlos adecuadamente.
- B.1.2. Sociolingüísticos:
- Distinguir y aplicar un lenguaje apropiado con unas determinadas estructuras y recursos, de acuerdo al contexto y al canal que se emplee.
 - Utilizar correctamente las normas de cortesía españolas en distintos tipos de interacción social.
 - Conocer y emplear una serie de palabras, frases hechas y refranes propios del acervo popular.
- B.1.3. Estratégicos:
- Desarrollar estrategias para explicar y minimizar los malentendidos interculturales y los estereotipos asociados a la variación cultural de los patrones de aceptación de cumplidos y regalos, así como de la aceptación/declinación de proposiciones.
 - Equipar a los alumnos con un número de estrategias de cortesía asociadas a los contextos citados en el punto anterior.
 - Captar los criterios y valores implícitos en situaciones de comunicación para aclarar malentendidos de origen cultural y saber utilizar tales criterios y valores en las intervenciones propias.
- B.1.4. Pragmáticos:
- Concienciar a los aprendices sobre la importancia de la adecuación sociocultural en la interacción, así como advertirles de los efectos perjudiciales del fallo pragmático.
 - Elaborar textos coherentes y cohesionados siguiendo el género epistolar: cartas, *e-mails* y tarjetas de felicitación.
 - Conocer algunos rasgos de los mecanismos de redacción de un mensaje de texto para móviles y mensajes de voz en un teléfono.

- Ser capaz de elaborar el programa escrito de un evento y exponerlo oralmente.
- Saber utilizar correctamente los distintos marcadores discursivos.
- Ayudar a reconocer y reproducir mensajes implícitos en la comunicación.

B.2. INTERCULTURALES:

- B.2.1. Saber:
 - Conocer los rasgos y elementos que conforman una típica fiesta de cumpleaños española: tipos de celebración, regalos, canciones, alimentos, etc.
 - Aprender los rituales sociales que se llevan a cabo cuando se es invitado a una casa en España para asistir a algún evento: llegadas y saludos, presentaciones, cumplidos de anfitrión y de huésped (ofrecer algo para tomar, invitar a sentarse, hacer alusiones a la casa y al barrio, etc.), enseñar la casa, llevar regalos, etc.
- B.2.2. Saber hacer:
 - Poder combinar en tiempo real, conocimientos, destrezas y actitudes para interactuar con hablantes de lengua española, tomando en consideración las diferencias existentes entre mi cultura y la ajena.
 - Conocer los procesos de interacción social en el país meta y compararlos positivamente con los de mi país.
 - Identificar procesos similares y diferentes de interacción tanto verbal como no verbal y negociar un uso apropiado de ellos en circunstancias específicas.
 - Informarse sobre las formas de actuación de un nativo en diversos tipos de interacción social, como los cumpleaños, las visitas a una casa ajena, etc.
 - Capacitar al alumno para que siga el ritual español de la aceptación de cumplidos/regalos, y de ofrecimientos (rechazar-insistir-aceptar/rechazar).

- B.2.3. Saber ser:
 - Estar preparados para experimentar las diferentes etapas de adaptación e interacción con otra cultura mediante un periodo de residencia.
 - Capacitar para el compromiso con las convenciones de la comunicación verbal y no verbal.
 - Despertar el deseo de cuestionar valores y presuposiciones culturales propios y ajenos, fomentando actitudes positivas hacia la diferencia y la variación cultural.
 - Reconocer que nuestra cultura influye en nuestras observaciones, interpretaciones y comportamientos, y asumir que los criterios evaluadores están culturalmente determinados.
 - Comprender la manera y medida en que las variables socioculturales afectan al habla y al comportamiento de la gente.
 - Motivar el descubrimiento de otras perspectivas en la interpretación de fenómenos como la celebración de un cumpleaños y el desarrollo de una visita a una casa en la cultura española.
 - Conseguir que el alumno vaya pasando del nivel intercultural en el que se encuentra al nivel transcultural.

- B.2.4. Saber aprender:
 - Identificar áreas de malentendidos o disfuncionalidad en una interacción y saber cómo realizar los cambios precisos para arreglarlo.
 - Reconocer, respetar y comprender perspectivas culturales propias de la cultura española en un documento o evento.
 - Ofrecer marcos adecuados para la comparación y evaluación de las variaciones interculturales relativas a toda una serie de fenómenos sociales españoles, y profundizar en el estudio de las motivaciones, para alcanzar así un contraste constructivo y un mejor entendimiento.
 - Poder extraer información extralingüística de los tipos de interacción social relacionados con los cumpleaños, visitas a una casa, etc.

B.3. DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO:

- Hacer del alumno el verdadero motor de la clase, y del profesor un consejero y ayudante.
- Atender al proceso individual del aprendiz, permitiéndole decidir entre diversas opciones.
- Permitir la autorreflexión sobre la respuesta personal a las actividades desarrolladas en el aula y cómo han funcionado las estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas) empleadas, para reconocer los puntos fuertes y los que se deben trabajar más.
- Familiarizarse con los nuevos medios de comunicación, como fuentes importantes con las que conseguir materiales auténticos y reales para trabajar.
- Fomentar un enfoque que no se refiera sólo al producto sino también, y muy especialmente, al proceso.
- Permitir una evaluación por parte del profesor y una auto-evaluación por parte de los alumnos.

Los objetivos están orientados de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Como puede verse, unos y otros están íntimamente interrelacionados, de manera que en muchas ocasiones es imposible separar lo comunicativo de lo intercultural. Quizá sea en estos últimos en donde haya un mayor predominio, pues no hay que olvidar que se trata de alumnos con un nivel avanzado, que ya tienen una importante base lingüística y que necesitan reforzar sus competencias culturales para desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad española.

Para la consecución de todos estos objetivos se les propone la realización de una tarea final cuya forma deben decidir ellos mismos, dentro del marco que se les proporciona. Evidentemente, será necesaria la utilización del

español como medio de obtención y de transmisión de información. Se trata de un uso comunicativo de la lengua, con una presencia importantísima de la interculturalidad y cuya realización comporta la práctica de las cuatro macrodestrezas. De esta manera se demuestra la prioridad de la autonomía del alumno dentro de un enfoque que está basado en el proceso. De ahí que esta tarea final esté concebida como un instrumento de evaluación para el profesor, pero no sólo de los conocimientos que han alcanzado los alumnos, sino también de cómo han ido trabajando, cuánto se han esforzado e involucrado en la resolución de las tareas, etc.

Antes de realizar esa tarea, encontramos en las últimas páginas de la unidad didáctica una recapitulación de aquello más importante que el alumno debe haber aprendido. Con este apartado se pretende repasar todo lo visto en las sesiones de clase, algo que les será muy útil para la realización del juego final.

En último lugar, hemos colocado un apartado denominado “Autoevaluación”, con el que se pretende que los estudiantes reflexionen sobre su trabajo y avances personales. Además, se les da la opción de que continúen profundizando en los aspectos que más les haya costado o llamado la atención, mediante un trabajo personal.

4.3. ENFOQUE TEÓRICO:

Como puede deducirse, después de lo señalado en el punto anterior, la unidad didáctica está diseñada siguiendo la metodología del enfoque comunicativo y por tareas, que se combinan con el enfoque intercultural y el enfoque de la autonomía del aprendizaje.

Los motivos que nos han llevado a optar por tales orientaciones son los siguientes: en primer lugar, cualquier material de enseñanza de español como lengua extranjera que se elabore en la actualidad y no siga el enfoque comunicativo se consideraría obsoleto. Este enfoque entiende la lengua como un sistema de expresión del significado, y prioriza la interacción, la

comunicación. En la unidad didáctica puede verse fácilmente la importancia que esta dimensión adquiere en la mayoría de los ejercicios, los cuales implican una comunicación real, por lo que diseñarlos siguiendo un enfoque por tareas permite la realización de actividades significativas y la utilización de un lenguaje adecuado para el alumno, algo que, indudablemente, incentivará el aprendizaje.

Asimismo, y siguiendo a Sánchez Lobato (1999), consideramos que el aprendizaje de una lengua extranjera no es sólo la adquisición de una cierta competencia comunicativa en su empleo, sino también, la obtención de una cierta competencia sociocultural o intercultural. Por ello, en la unidad didáctica, lengua y cultura están tan intrincadas, que resulta muy complejo poder separarlas para enumerar los objetivos y los contenidos.

De acuerdo con los planteamientos de Lafayette¹⁵, hemos tratado de: a) presentar varios temas de la cultura española, contextualizados en una unidad temática amplia donde se incluyen el léxico y la gramática relacionados; b) utilizar diversas técnicas para enseñar la cultura, en las que se hallen presentes las cuatro habilidades, sin limitar la instrucción cultural a lecturas o a meras anécdotas; c) utilizar siempre la lengua española como vehículo de comunicación; d) y dar la información cultural al enseñar el vocabulario (de hecho, hay ejercicios destinados expresamente a extraer todo el trasfondo escondido tras las palabras).

El currículo que conforma la unidad pretende estar centrado en el alumnado, es decir, ajustado a las necesidades y objetivos específicos del grupo de estudiantes. Consideramos que en todas las actividades se tratan una serie de aspectos muy útiles para un grupo que presenta las características descritas anteriormente. Si quisiéramos destinar la unidad a una clase diferente, habría que adaptar varias partes y hacer más hincapié en aquello donde los alumnos lo necesitaran especialmente. No obstante, creemos que

¹⁵ Cito por Pedro Barros García (2005).

sus contenidos son bastante generales y relevantes para cualquier persona que pretenda conocer la lengua y cultura españolas.

Como se anunciaba en los objetivos, se sigue un enfoque centrado en el proceso, ya que aprender es un continuo ciclo de construcción y reconstrucción entre conocimientos que ya tenemos y los conocimientos nuevos, y los resultados finales no son el único punto en el que nos debemos fijar a la hora de evaluar a un alumno. A nuestro juicio, es mucho más importante analizar el esfuerzo y las características peculiares que cada estudiante presenta.

No debemos perder de vista que el aprendizaje de una lengua extranjera se desarrolla en imbricación con otro aprendizaje, que es el de las técnicas y habilidades más eficaces para la consecución del dominio de la lengua. Esto es, los alumnos no sólo aprenden español, sino que aprenden a aprenderlo. El trabajo que desarrollarán en la unidad didáctica quiere responder a esta perspectiva de la instrucción conjunta de ambos procesos. Para ello se opta por la autonomía del aprendizaje, que se compenetra muy bien con los roles que el enfoque comunicativo otorga a alumno y profesor: el papel del alumno será el de negociador que da y recibe, el de contribuidor activo en el proceso de aprendizaje y, por tanto, responsable de tal proceso. Por su lado, el profesor se convierte en mediador entre los alumnos y los contenidos a aprender, proveedor de contenidos, facilitador del proceso de comunicación, de las tareas y textos de los participantes, analizador de necesidades, acompañante en el proceso de aprendizaje, consejero, estimulador y organizador del progreso, (que no es poco).

Se trata de atender a los distintos estilos de aprendizaje que puedan tener los alumnos, combinando tipos de actividades muy variados, para que tengan la opción de decidir cómo trabajar. El profesor deberá orientar a los alumnos acerca de las posibilidades de aprendizaje que les convienen, según se adecúen a las habilidades de cada estudiante.

Finalizada la unidad, encontramos varias auto-evaluaciones para que ellos mismos reflexionen sobre su respuesta personal a las actividades

desarrolladas en el aula y cómo han funcionado las estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas) aplicadas, lo cual les permitirá comprobar qué aspectos necesitan seguir trabajando para mejorar.

4.4. CONTENIDOS TEMÁTICOS, INTERCULTURALES Y LINGÜÍSTICOS:

La elección de estos contenidos temáticos se debe al deseo de trabajar en el aula algo que nos parece muy característico de la cultura española, como es el rodeo que se suele dar para aceptar un cumplido, un regalo o un ofrecimiento.

Para no trabajar este tipo de actuaciones de manera aislada sino dentro de un contexto, surgió la idea de tratar el tema de los cumpleaños, dentro del cual podrían abordarse de manera más o menos natural y contextualizada.

Por último, queremos señalar que los contenidos están muy relacionados entre sí, por lo que no se puede pensar en separaciones tajantes entre la mayor parte de ellos, sino que se trata de continuaciones o ampliaciones de los mismos.

A) TEMÁTICOS:

- 10 rasgos importantes que se deben conocer si se quiere actuar adecuadamente en las relaciones sociales con gente española:
 - La celebración de cumpleaños.
 - El uso del nombre de pila.
 - Las invitaciones en casa.
 - El contacto visual.
 - La relación trabajo-tiempo libre.
 - La negación.
 - La “falsa modestia”.
 - El contacto físico.
 - La insistencia.
 - La puntualidad.

- Elementos y formas de comportamiento relacionados con la celebración social del cumpleaños:
 - Tipos de fiesta.
 - Regalos.
 - Invitados
 - Invitaciones.
 - Comidas
 - Decoración.
 - Mayoría de edad.
 - Canciones.
 - Velas.
 - Etc.

- Felicitaciones.

- Costumbres y formas de comportamiento de los españoles en relación con las visitas a las casas.
 - Puntualidad.
 - Llegada y saludos.
 - Presentaciones.
 - Cumplidos de anfitrión y de huésped.
 - Enseñar la casa.
 - Desarrollo del motivo de la visita.
 - Despedida.
 - Indumentaria.
 - Regalos.
 - Colaboración.
 - Etc.

- Cumplidos: cómo formularlos y reaccionar ante ellos.

- Ofrecimientos: cómo hacerlos, aceptarlos y rechazarlos.

- Asentimientos y negaciones.

- Algunos refranes y frases hechas.

B) INTERCULTURALES:

- Adecuación del lenguaje al soporte comunicativo:
 - Oral: en persona o por teléfono.
 - Escrito: cartas, *e-mails*, mensajes de texto, tarjetas de felicitación, etc.
- Adecuación del registro formal e informal a la situación de comunicación.
- Normas de comportamiento para actuar como un español en cumpleaños y visitas a casas.
- La cortesía social en las relaciones sociales:
 - La aceptación/declinación de halagos y regalos.
 - El ritual que se sigue para la realización de invitaciones: rechazo-aceptación-insistencia.
- Palabras, frases hechas y refranes propios del acervo popular.
- La información extralingüística que se puede obtener de las palabras.
- Práctica del lenguaje no verbal.

C) LINGÜÍSTICOS:

- Léxico relacionado con las fiestas de cumpleaños.
- Elementos léxico-semánticos y estructuras morfosintácticas necesarias para realizar felicitaciones de diverso tipo.
- Conectores discursivos.
- Formas de aconsejar sobre lo que se debe hacer y lo que no.
- Vocabulario y estructuras lingüísticas para elaborar y aceptar cumplidos y regalos.
- Vehículos de expresión, aceptación y rechazo de invitaciones.

- Fórmulas para asentir o negar una opinión, una petición, una propuesta, etc.

4.5. ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN Y TIEMPO QUE SE REQUIERE:

Para el desarrollo completo de esta unidad didáctica se requieren seis sesiones, de dos horas de duración cada una (12 horas en total). En cada una de estas sesiones se trabaja alguno de los contenidos enunciados en el punto anterior.

Las actividades se organizan según las fases de motivación, exposición, integración-reflexión y aplicación, tratando de favorecer así la adquisición y conexión de conocimientos. Además, este modelo de estructuración permite que los alumnos puedan desarrollar un lenguaje autónomo y creativo, tal y como señalan Ellis (1987), Faerch y Kasper (1983).

Si en ciertas ocasiones observamos que falta la fase de motivación, se debe a que los contenidos están tan interrelacionados que pueden considerarse como una ampliación de lo visto con anterioridad, por lo que no necesitan de un período estimulador. Asimismo, en ocasiones se confunden la etapa de exposición con la de integración y reflexión, pues he querido aplicar una enseñanza inductiva de la materia.

Por último, hay que señalar el momento concreto en el que esta unidad didáctica sería tratada en el aula, que correspondería a un período medio o avanzado dentro del curso general, pues se dan por entendido muchas estructuras e ideas básicas de la lengua y la cultura española, y se requiere un cierto sentido de unidad en el grupo.

4.6. GUÍA DEL PROFESOR: ACTIVIDADES, PROCEDIMIENTOS, RECURSOS Y MATERIAL:

El papel principal del material es el de promocionar el uso comunicativo de la lengua, por ello se busca la continua interacción entre los estudiantes,

aunque la defensa que hacemos de la libertad de elección del alumno, según los distintos estilos de aprendizaje, nos llevan a dar la opción de que los ejercicios puedan realizarse también de forma individual.

Las actividades están diseñadas de manera que el alumno pueda reflexionar sobre el sistema lingüístico y cultural español. El enfoque comunicativo e intercultural abogan por el trabajo contextualizado, pues de esta manera se pueden analizar todos los elementos que conforman lengua y cultura.

A continuación, paso a señalar resumidamente la intencionalidad de cada una de las actividades:

PRIMERA SESIÓN

Objetivos:

- _ Introducir los contenidos que se van a ver a lo largo de la unidad didáctica.
- _ Preparar para experimentar las diferentes etapas de adaptación e interacción con otra cultura mediante un periodo de residencia.
- _ Despertar el deseo por cuestionar valores y presuposiciones culturales propios y ajenos, fomentando actitudes positivas hacia la diferencia y la variación cultural.
- _ Capacitar para el compromiso con las convenciones de la comunicación verbal y no verbal.
- _ Motivar el descubrimiento de otras perspectivas en la interpretación de fenómenos como la celebración de un cumpleaños en la cultura española.
- _ Conseguir que el alumno vaya pasando del nivel intercultural en el que se encuentra al nivel transcultural.
- _ Ofrecer marcos adecuados para la comparación y evaluación de las variaciones interculturales relativas a toda una serie de fenómenos sociales españoles con los de su país, profundizando en el estudio de las motivaciones de uno y otro, para obtener un contraste constructivo y un mejor entendimiento de las motivaciones de cada uno.

Actividad A. Esta primera actividad pretende ser una introducción a los contenidos que se van a tratar en la unidad didáctica. Se trata de despertar el interés de los alumnos en los temas que trabajarán a continuación. Para ello se les pide que reflexionen sobre una serie de aspectos que, a primera vista, pueden parecer generales para todas las culturas, pero que ellos mismos comprobarán, mediante la confrontación con el sistema cultural español y con el de los países del resto de los estudiantes, que no es así.

El ejercicio consta de cuatro partes: una primera de trabajo individual para contestar a las preguntas según sus propios conocimientos e intuiciones; una segunda de puesta en común con el resto de los compañeros; una tercera de investigación personal o en grupos; y una última de confrontación con el resto de la clase de la información conseguida.

Si el profesor lo estima conveniente, puede encargarse de elaborar la respuesta española a todas las partes del cuestionario y entregárselas por escrito a sus alumnos, aunque recuerdo que van a trabajar todos esos puntos a lo largo de la unidad.

En cuanto al material que se requiere para llevar a cabo esta actividad, únicamente se necesitarían revistas, libros y acceso a Internet, si la fase de investigación se llevara a cabo en el aula. Si, por el contrario, preferimos que los alumnos trabajen esta parte en casa, para que puedan preguntar también a gente española, no se precisaría mayor material que la unidad didáctica en sí. De esta forma se producirá interacción tanto dentro como fuera del aula.

Al final, el ejercicio comprende el trabajo de las cuatro macrodestrezas: comprensión lectora/ auditiva, producción escrita/oral.

Actividad B. En este apartado se inicia la exposición de conocimientos. Mediante la observación de tres fotografías en las que aparecen reflejados distintos tipos de celebración de cumpleaños (infantil, juvenil y de adultos), se pide a los alumnos que traten de deducir qué se está festejando, cuáles son los

elementos que les han orientado y, por supuesto, que lo comparen con su propia cultura.

La finalidad de esta segunda actividad es que los alumnos se fijan en los distintos componentes que conforman una fiesta típica de cumpleaños en España (la tarta, las velas, los regalos, la decoración, etc.), las diferencias entre unos cumpleaños y otros (según la edad del homenajeado); y que comparen todo esto con los rasgos propios de este tipo de celebraciones en sus respectivos países.

Quizá pueda parecer algo muy básico e infantil para un grupo con las características que hemos descrito, pero se trata tan sólo de un pretexto motivador para los estudiantes con el que pretendemos ir adentrándoles en el tema de la unidad didáctica. Además, detenernos en todos estos aspectos les ayudará a descubrir ciertos rasgos propios de la cultura española en los que, posiblemente, nunca habían recapacitado.

Se puede concebir como una actividad para realizar individualmente, en parejas o en grupos. Lo ideal es que se haga una lluvia de ideas al principio, para que todos realicen sus aportaciones sobre lo que observan en las imágenes y las preguntas que se les realizan; que luego reflexionen individualmente acerca de sus culturas, en contraste con la española; y, por último, comunicar aquello que sea más relevante al resto de la clase.

Por todo ello, se trata de un ejercicio muy completo en el que se encuentran presentes las cuatro macrodestrezas.

Actividad C. Verificar si han comprendido lo expuesto en el ejercicio anterior. Se trata de un ejercicio de apoyo a la incorporación de los nuevos conocimientos. Se puede hacer individualmente (con lo que sólo se trabajaría la producción escrita y comprensión lectora), en parejas o en grupo (con lo que se trabajarían las cuatro macrodestrezas).

Actividad D. Asentamiento y ampliación de las ideas más relevantes relacionadas con los cumpleaños. Es un ejercicio para realizar preferentemente en parejas, aunque, como siempre, se puede realizar sin problemas de forma individual. Además, si se opta por la primera opción se estarían trabajando las cuatro macrodestrezas.

Actividad E. Aplicación menos guiada de lo que se ha aprendido, para realizar individualmente, en parejas o en grupos.

Predominan las destrezas de comprensión lectora y producción escrita, aunque se puede hacer más comunicativa si se realiza en parejas o en grupo.

Actividad F. Enseñar algo tan particular de un cumpleaños español como es la canción de “Cumpleaños feliz”, junto a otras dos canciones populares, “Feliz en tu día” y “Por ser un chico excelente”.

No consideramos necesario que se pongan las canciones más de dos veces ya que son muy sencillas y repetitivas, por lo que no deben requerir de un mayor número de repeticiones.

Con esta actividad se fomenta el desarrollo de la comprensión auditiva y se pretende introducir el exponente de las felicitaciones, así como la reflexión sobre todo lo cultural que se encierra en esas canciones.

Los alumnos rellenarán individualmente las canciones y podrán poner en común sus respuestas personales a las preguntas que se les plantean.

Como material adicional se requiere un reproductor de música. En los anexos añadimos la versión escrita de estas canciones.

Actividad G. Exposición teórico-práctica de cómo se realiza una felicitación en español. Es mejor que se dejen unos minutos para que cada uno lea la información que se les proporciona en la unidad y que luego se expliquen las

dudas y se comenten las impresiones, haciéndoles que recapaciten en lo más importante.

Por ello, esta actividad trabaja la comprensión, tanto lectora como auditiva (de las explicaciones del profesor).

Actividad H. Que los alumnos digieran las ideas pertinentes acerca de las felicitaciones (adecuación al evento, al tipo de interlocutor, etc.).

Se da pie a la confrontación de todos estos aspectos con las distintas culturas de los alumnos y se fomenta el trabajo de la producción oral y la comprensión auditiva.

En el apartado 4.8. encontraremos la versión escrita de los diálogos.

Actividad I. Se trata de que los alumnos utilicen lo aprendido acerca de la adaptación del tipo de felicitación a la situación concreta de comunicación.

Es una actividad que se puede hacer individualmente, para favorecer la integración personal de los conocimientos, o en parejas, si lo que se quiere primar es la interacción entre alumnos.

Potencia el desarrollo de las destrezas de producción oral/escrita y la comprensión auditiva.

Actividad J. Otro ejercicio más para practicar los numerosos recursos escritos que se utilizan en español para felicitar.

Para su desarrollo se requiere del uso de Internet, aunque es una actividad muy sencilla que no precisa de grandes conocimientos cibernéticos. Si resultara imposible el acceso a esta herramienta y se deseara realizar la actividad, se puede recurrir al tradicional sistema de tarjetas de felicitación.

Una buena idea sería intercambiar las tarjetas con los compañeros de clase, para fomentar así la cohesión del grupo. Al optar por esta opción, el profesor tiene que tener cuidado de que ningún miembro se quede sin tarjeta (pues esto podría ocasionarle sentimientos negativos), por lo que sería correcto que él mismo designara a quién dedicará la tarjeta cada uno.

SEGUNDA SESIÓN

Objetivos:

- _ Equipar a los alumnos con un número de estrategias de cortesía asociadas a los contextos de los que trata la unidad didáctica.
- _ Concienciar a los aprendices sobre la importancia de la adecuación sociocultural en la interacción, así como advertirles sobre los efectos perjudiciales del fallo pragmático.
- _ Ayudar a reconocer y reproducir mensajes implícitos en la comunicación.
- _ Desarrollar estrategias para explicar y minimizar los malentendidos interculturales y los estereotipos asociados a la variación cultural de los patrones de aceptación de cumplidos y regalos, así como de la aceptación/declinación de proposiciones.
- _ Todos los objetivos enmarcados bajo el apartado “Saber ser”.
- _ Capacitar al alumno para que siga el ritual español de la aceptación de cumplidos/regalos, y de ofrecimientos (rechazar-insistir-aceptar/rechazar).
- _ Ofrecer marcos adecuados para la comparación y evaluación de las variaciones interculturales relativas a toda una serie de fenómenos sociales españoles con los de su país, profundizando en el estudio de las motivaciones de uno y otro, para obtener un contraste constructivo y un mejor entendimiento de las motivaciones de cada uno.

Actividad K. Con esta actividad se pretende que los alumnos reflexionen sobre las costumbres españolas a la hora de visitar la casa de algún conocido. Para ello, adjuntamos un ejemplo de posible interacción comunicativa.

Los alumnos deberán estar atentos a todo aquello que caracterice ese tipo de interacción social, y compararlo después con lo que se hace en sus culturas.

Sería interesante poner entre todos en común lo que les haya resultado más significativo y las similitudes y diferencias con sus propias costumbres.

Se trabajan las destrezas de producción oral y comprensión auditiva.

Actividad L. A la vez que se muestran al alumno fórmulas para aconsejar acerca de lo que se debe hacer o no, se le invita a pensar acerca de lo que él considera que haría un español al ser invitado a casa de una persona española a comer.

Tiene como objetivo introducir un nuevo contenido y estimular a los alumnos a que descubran cómo se hacen advertencias y cómo comportarse en la situación propuesta.

Se trabajan la comprensión auditiva y lectora, así como la producción escrita y oral. Esta última práctica tendría lugar si el ejercicio se hace en parejas, que resultaría más apropiado para favorecer la interacción y hacerlo más ameno; y también, al poner en común las impresiones y respuestas de cada uno en las preguntas de reflexión del final de la actividad.

La audición será escuchada dos veces. Si el profesor estimara necesario una tercera vez para corregir las respuestas de los alumnos, podría realizarse sin problema.

Actividad M. Actividad de aplicación de las estructuras que se utilizan en español para advertir algo a alguien, y de contraste entre las costumbres españolas y las del país del estudiante en cuanto al comportamiento ante invitaciones a una casa.

Fomento de las destrezas de producción escrita (escribir el listado de normas), producción oral (decidir en parejas qué poner y exponer tus normas al resto de los compañeros, así como comentar lo que otros digan), y comprensión auditiva (escuchar lo que cada alumno ha hecho).

Actividad N. Este apartado quiere ser una manera divertida de mostrar al alumno algunas de las principales costumbres españolas, relacionadas con un cumpleaños de adultos celebrado en casa.

Al exponer las ideas en forma de carta, se muestran los rasgos que el género epistolar tiene para intercambios informales.

Es una actividad de comprensión lectora y producción escrita, que podría ser también oral si se pone en común con los demás compañeros.

Actividad Ñ. Es la segunda parte del ejercicio. Mirek recibe la respuesta de su amiga española, pretexto con el que los estudiantes reciben toda la información necesaria para comprender el por qué de las preguntas que nuestro personaje se hacía en la primera carta.

Aparte de ese contenido, se pone el foco de atención también en el tipo de lenguaje empleado en esta segunda carta, inapropiado para su destinatario. Con ello se pretende practicar la adecuación del lenguaje escrito a situaciones formales e informales. Asimismo, los marcadores discursivos de la carta aparecen muy marcados, para que el alumno los pueda reconocer e incluir en su repertorio gramatical, discursivo y estratégico.

Se potencia la puesta en marcha de las destrezas de comprensión lectora y producción escrita.

Actividad O. Práctica de varios puntos de la materia vista hasta el momento: cultura de cumpleaños, conectores discursivos, etc.

La exposición al resto de la clase tiene como finalidad la práctica de las destrezas de producción oral y comprensión auditiva, así como la búsqueda de opinión y de confrontación de ideas.

Actividad P. Recapitulación de lo aprendido en las primeras tres sesiones: se pone en práctica la forma de escribir cartas a personas cercanas y los conocimientos sobre algunas celebraciones y costumbres españolas.

Si se considera pertinente se puede realizar en clase, pero es un ejercicio que no debería presentar problemas para el alumno, por lo que si se manda como deberes de casa le prestarán mayor dedicación y se evitará perder mucho tiempo en el aula. El profesor lo recibirá en su correo electrónico, lo corregirá y mandará sus observaciones a cada alumno.

Se trata de una actividad de práctica de la producción escrita, y de fomento del uso de los nuevos medios técnicos en la enseñanza de español a extranjeros.

TERCERA SESIÓN

Objetivos:

- _ Concienciar a los aprendices sobre la importancia de la adecuación sociocultural en la interacción, así como advertirles acerca de los efectos perjudiciales del fallo pragmático.
- _ Ofrecer marcos adecuados para la comparación y evaluación de las variaciones interculturales relativas a toda una serie de fenómenos sociales españoles con los de su país, profundizando en el estudio de las motivaciones de uno y otro, para obtener un contraste constructivo y un mejor entendimiento de las motivaciones de cada uno.
- _ Capacitar al alumno para que siga el ritual español de la aceptación de cumplidos/regalos, y de ofrecimientos (rechazar-insistir-aceptar/rechazar).
- _ Todos los objetivos enmarcados bajo el apartado “Saber ser”.
- _ Hacer del alumno el verdadero motor de la clase, y del profesor un consejero y ayudante.
- _ Atender al proceso individual del aprendiz, permitiéndole decidir entre diversas opciones.

Actividad Q. El objetivo de este apartado es introducir un nuevo contenido, los cumplidos. Para ello adjuntamos un diálogo escrito en el que se refleja el tipo de actuación de los españoles ante estos actos de habla. Si el profesor conoce otro material (vídeos, audiciones, etc.) donde aparezca reflejado este tipo de interacción, podrá usarlo sin problema, ya que esta actividad no es más que una propuesta adaptable a las necesidades o contextos concretos de enseñanza.

Lo más importante es que los alumnos observen el comportamiento verbal y no verbal de los españoles en estas situaciones, e intenten sacar sus propias conclusiones sobre las motivaciones que llevan a actuar así y lo que ocurriría en caso de no seguir estos rituales.

En el segundo apartado se proponen preguntas que ponen el énfasis en la comparación constructiva entre culturas y la observación de los mecanismos y rituales de los cumplidos en España.

Por último, un cuadro explicativo recopila las ideas más importantes con las que se tiene que quedar el alumno para comportarse adecuadamente en una situación como ésta.

Al realizar esta actividad se trabajan las cuatro macrodestrezas.

Actividad R. Introducción de un nuevo contenido: los ofrecimientos. Esta primera actividad está diseñada para despertar el interés de los alumnos en descubrir otro tipo de ritual español muy característico.

Se puede realizar la reflexión de manera individual o colectiva –si se opta por esta última opción se trabajarán un mayor número de destrezas–.

Al final encontramos un cuadro informativo que aclara y recoge lo más significativo acerca de los ofrecimientos.

Actividad S. Integración y reflexión individual o conjunta de lo que queremos que los alumnos aprendan acerca de los cumplidos en la cultura española.

Predomina la comprensión lectora, pero también se puede ejercitar la auditiva y la oral si la actividad se desarrolla en parejas o en grupo.

Actividad T. Este ejercicio proporciona a los alumnos un amplio repertorio de fórmulas que les serán muy útiles para sus relaciones sociales con españoles. Debido a la alta carga cultural que estas estructuras presentan, se les pide que traten de clasificarlas según su uso y que investiguen sobre ellas para tratar de sacarles el máximo partido posible.

Sus distintas fases propician el trabajo de todas las destrezas y competencias, ya que no sólo tienen que clasificar las fórmulas, sino también buscar información, interactuar con otros hablantes de español y redactar un diálogo.

Para que todo esto pueda ser así, se pide a los alumnos que realicen la parte de la investigación fuera del aula.

Actividad U. Distintas actividades de integración y reflexión de los conocimientos. Se propicia la familiarización de los alumnos con un entorno virtual que puede serles muy útil, como el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes.

Son actividades para hacer de forma individual, y que requieren del acceso a Internet, pero, por si no se dispusiera de esta herramienta, he reproducido aquellas que me parecían más interesantes.

A excepción de la producción oral, se trabajan todas las demás destrezas.

Actividad V. Puesta en práctica de lo aprendido, de una manera menos controlada y productiva para el alumno.

Se fomenta la interacción oral, aunque en la primera fase se pide al alumno que escriba los cumplidos que intercambiará con el compañero.

Actividad W. Ejercitación de cómo se hace un ofrecimiento: propuesta-rechazo-insistencia-aceptación/rechazo.

Esta actividad se realiza en parejas y fomenta la aplicación libre de lo que ya se sabe. Se trabajan las competencias generales y las comunicativas. En cuanto a las destrezas, están presentes todas menos la comprensión lectora.

Actividad X. Igual que la actividad anterior pero poniendo el énfasis en el lenguaje no verbal. Para favorecer la motivación de los alumnos se forman dos grupos en la clase para realizar una especie de competición entre ellos.

CUARTA SESIÓN

Objetivos:

_Concienciar a los aprendices sobre la importancia de la adecuación sociocultural en la interacción, así como advertirles acerca de los efectos perjudiciales del fallo pragmático.

_ Ayudar a reconocer y reproducir los mensajes implícitos en la comunicación.

_ Preparar para experimentar las diferentes etapas de adaptación e interacción con otra cultura mediante un periodo de residencia.

_ Capacitar para el compromiso con las convenciones de la comunicación verbal y no verbal.

_ Conseguir que el alumno vaya pasando del nivel intercultural en el que se encuentra al nivel transcultural.

_ Hacer del alumno el verdadero motor de la clase, y del profesor un consejero y ayudante.

- _ Atender al proceso individual del aprendiz, permitiéndole decidir entre diversas opciones.
- _ Repasar los contenidos más importantes de la unidad didáctica.
- _ Permitir una evaluación por parte del profesor y una auto-evaluación por parte de los alumnos.

Actividad Y. Persigue el aprendizaje de varias frases hechas españolas, escogidas por su frecuencia de uso y por el alto componente cultural que encierran. La actividad está diseñada de manera que se trabajen todas las macrodestrezas.

Actividad Z. Para asegurarnos de la correcta comprensión de los contenidos de esta sección, se procede a un ejercicio de aplicación que presenta dos posibilidades –se podrá optar por una de ellas o por la realización de las dos–. La primera es más individualista y pondera la competencia escrita, y la segunda comporta una mayor interacción oral, además del trabajo de redacción de una historia.

Actividad AA. Se trata de la última actividad de aplicación que propone la unidad didáctica, y pretende ser una recapitulación de todo lo visto a lo largo de las distintas sesiones.

Es muy libre, ya que sólo se dan las instrucciones y pautas de lo que tienen que hacer, pero será el alumno el que tome las decisiones. En su elaboración se ponen en marcha las cuatro macrodestrezas.

Actividad BB. Como señalaba al explicar los objetivos de la unidad didáctica, antes de realizar la tarea final encontramos esta recapitulación de los aspectos más importantes que el alumno debe haber aprendido.

Se trata de un conjunto de 16 preguntas, algunas de múltiple elección, otras de verdadero o falso, de relleno de huecos, etc., con las que se pretende repasar todo lo visto en las sesiones de clase, algo que les será muy útil para la realización del juego final.

Es un trabajo individual que se puede utilizar también como evaluación del producto para el profesor y para el alumno, pero cuya primera intención es servir de repaso, poner de relieve los contenidos más importantes de la unidad y aquello que se debe revisar.

Tras su realización, el profesor debe estar dispuesto a explicar a los alumnos todas las dudas que se les presenten, así como reforzar los aspectos en los que encuentre un mayor número de confusiones.

QUINTA SESIÓN

Objetivos:

- _ Atender al proceso individual de aprendizaje de cada alumno.
- _ Fomentar un enfoque que no se refiera sólo al producto sino también, y muy especialmente, al proceso.
- _ Permitir una evaluación por parte del profesor y una auto-evaluación por parte de los alumnos.
- _ Poner en práctica el trabajo diseñado como tarea final, con el que el profesor evaluará todo el proceso seguido por cada alumno a lo largo de las distintas sesiones para la consecución de los objetivos.
- _ Hacer del alumno el verdadero motor de la clase, y del profesor un consejero y ayudante.

Actividad CC. Elaboración del juego que constituye la tarea final. Se pretende con ello poner de relieve si se han conseguido los objetivos señalados para esta unidad didáctica.

Serán los propios alumnos los que decidan la forma del juego, dentro del marco que se les proporciona. Su realización comporta la práctica de las cuatro macrodestrezas.

De esta manera se demuestra la prioridad de la autonomía del alumno dentro de un enfoque que está basado en el proceso, puesto que esta tarea final está concebida como un instrumento de evaluación para el profesor,

evaluación de los conocimientos que han alcanzado los alumnos, y de cómo han ido trabajando, cuánto se han esforzado e involucrado en la resolución de las tareas, etc.

Actividad DD. Uso del juego que han elaborado los alumnos como tarea final. El profesor deberá evaluar no sólo si los alumnos contestan bien o mal a las preguntas que se les formulen durante las dos horas de clase, sino también, y sobre todo, al esfuerzo, la participación y el interés que hayan mostrado durante su preparación y puesta en práctica.

SEXTA SESIÓN

Objetivos:

- _ Hacer del alumno el verdadero motor de la clase, y del profesor un consejero y ayudante.
- _ Atender al proceso individual del aprendiz, permitiéndole decidir entre diversas opciones y proporcionándole el material que necesite para reforzar su aprendizaje.
- _ Fomentar un enfoque que no se refiera sólo al producto sino también, y muy especialmente, al proceso.
- _ Hacer que los alumnos pongan en práctica en tiempo real, mediante la creación de un contexto auténtico, los contenidos de la unidad didáctica, para evaluar si se han cumplido los objetivos.

Actividad EE. Antes de comenzar la celebración de la fiesta, se les da a los alumnos un tiempo para que realicen esta autoevaluación, que pretende que cada estudiante reflexione individualmente sobre su trabajo y avances personales.

Además, se les da la opción de que continúen profundizando en los aspectos que más les haya costado o llamado la atención, mediante un trabajo personal.

Actividad FF. Fiesta final con la que se pone el cierre a la unidad didáctica “¡Te invito a mi cumple!”. En ella, los alumnos tendrán que poner en

práctica los contenidos estudiados, aplicándolos en tiempo real y en una situación auténtica, con lo que se comprobará si se han cumplido los objetivos marcados. Por ello, puede utilizarse por alumnos y profesor como instrumento de evaluación.

- Como indicaba en apartados anteriores, este trabajo se puede concebir como uno de los últimos temas que se den en un curso de español de estas características, puesto que los contenidos requieren de una serie de conocimientos previos importantes; y acabar con una fiesta la unidad didáctica es el broche ideal para finalizar un curso con un grupo. No obstante, no habría ningún problema para continuar con las clases tras esta unidad.

- En cuanto al material necesario para el desarrollo de la unidad didáctica, se ha ido especificando en cada una de las actividades, pero paso a resumirlo a continuación. Aparte del soporte escrito, requeriríamos:

- Ordenadores con acceso a Internet.
- Reproductor de música.
- Cartulinas de colores, tijeras y rotuladores para la elaboración de la tarea final.

4.7. MATERIAL PARA EL ALUMNO:

UNIDAD DIDÁCTICA ESTÁS INVITADO

PRIMERA SESIÓN

OBJETIVOS:

- _ Conocer los rasgos y elementos que conforman una típica fiesta de cumpleaños española: tipos de celebración, regalos, alimentos, etc.
- _ Saber cuáles son los procesos de interacción social en el país meta y compararlos positivamente con los de mi país.
- _ Aprender los elementos léxico-semánticos y las estructuras morfosintácticas necesarias para realizar felicitaciones de diverso tipo.
- _ Distinguir y aplicar un lenguaje apropiado con unas determinadas estructuras y recursos, de acuerdo al contexto y al canal que se emplee.
- _ Elaborar textos coherentes y cohesionados siguiendo el género epistolar: cartas, e-mails y tarjetas de felicitación.
- _ Conocer algunos rasgos de los mecanismos de redacción de un mensaje de texto para móviles y mensajes de voz en un teléfono.
- _ Poder combinar en tiempo real conocimientos, destrezas y actitudes para interactuar con interlocutores de lengua española, tomando en consideración las diferencias existentes entre mi cultura y la cultura meta.
- _ Poder extraer información extralingüística de los tipos de interacción social relacionados con celebraciones como el cumpleaños.
- _ Familiarizarse con los nuevos medios de comunicación como fuentes importantes para conseguir materiales auténticos y reales con los que trabajar.

MOTIVACIÓN

A. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN CLASE: 15 MINUTOS.

CALENTANDO MOTORES: ¿QUÉ ES "NORMAL" EN MI CULTURA?

Contesta con un "sí" o "no" a las cuestiones que se plantean en el recuadro, primero pensando en tu propio sistema cultural, y después tratando de averiguar lo que crees que contestaría un español.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Celebrar siempre los cumpleaños, sea cual sea tu edad..... 2. Utilizar el nombre de pila para hablar con cualquier persona..... 3. Invitar a alguien a tu casa..... 4. Mirar a los ojos cuando se habla con otra persona..... 5. Cumplir con el trabajo es más importante que las relaciones de amistad o la familia..... 6. No se suele dar un <i>no</i> a secas por respuesta..... 7. Aceptar directamente un halago, regalo o cumplido..... 8. El contacto físico es aceptado..... 9. Repetir varias veces una proposición antes de que sea aceptada..... 10. La puntualidad es algo muy valorado.....

- ⬇ Entre todos los alumnos, poned en común vuestras respuestas.
 - ¿Coinciden con las de otros países?
 - ¿Pensáis todos lo mismo acerca de la cultura española?

⬇ ACTIVIDAD PARA HACER EN CASA: Para ver si vuestras opiniones han sido acertadas, buscad información preguntando en la calle, a amigos o en la red. Algunas páginas que te pueden servir de ayuda son: <http://cvc.cervantes.es/oteador>, www.ozu.es, <http://espanol.yahoo.com>, y www.ole.com. También podéis documentaros buscando en revistas y libros donde se trate el tema cultural, como la *Guía de usos y costumbres de España*, de la editorial Edelsa; viendo películas españolas o de cualquier otra forma que se os ocurra.

- ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención?

⬇ A lo largo de esta unidad irás descubriendo si tus investigaciones sobre lo que ocurre en la cultura española con respecto a estos diez puntos eran correctas o no. Por eso, cuando termines de trabajarla, sería interesante que volvieras a este cuestionario y contestaras de nuevo cada punto con la ayuda de tus nuevos conocimientos. ¡Te sorprenderás de todo lo que has aprendido!

EXPOSICIÓN, INTEGRACIÓN Y REFLEXIÓN

B. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 10 MINUTOS.

Todas estas fotos se refieren a un mismo evento. ¿Sabes de qué se trata?



➤ Ahora, individualmente o en parejas, reflexionad un poco sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos te han hecho pensar que se trata de ese evento?
- ¿Crees que se celebran de la misma manera según quién sea el homenajeado?
- ¿Ocurre lo mismo en tu país?

C. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 10 MINUTOS.

Relaciona las siguientes imágenes con la celebración de un cumpleaños infantil, juvenil o entre adultos. Puede que algunas de ellas sean comunes a varios tipos:

INFANTIL	JUVENIL	ADULTOS



GLOBO



ALCOHOL



REGALO



INVITACIÓN



CENA FORMAL



VELAS



TARTA



PIÑATA



TARJETA

D. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 10 MINUTOS.

Mirek acaba de aprender lo que es un cumpleaños en España, pero tiene muy mala memoria y ha olvidado algunas cosas. Individualmente o en parejas, intentad ayudarle. Para ello os damos algunas pistas:



El cumpleaños es el día del _____ de tu nacimiento.

Les hace especialmente ilusión a los _____.

La mayoría de edad se cumple a los _____ años.

Es costumbre invitar a los _____ y _____ a almorzar, merendar o cenar.

Los invitados hacen _____.

El postre tradicional es una _____.

Se ponen tantas _____ como años se cumplan.

VELAS 18 ANIVERSARIO TARTA NIÑOS FAMILIARES REGALOS AMIGOS

E. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 10 MINUTOS.

Esta es una de las páginas del álbum de fotos del cumpleaños de Montse, pero la homenajeada ha olvidado los pies de fotos. ¿Puedes ayudarla? Te damos algunas sugerencias:

PARTIENDO LA TARTA

SOPLANDO LAS VELAS

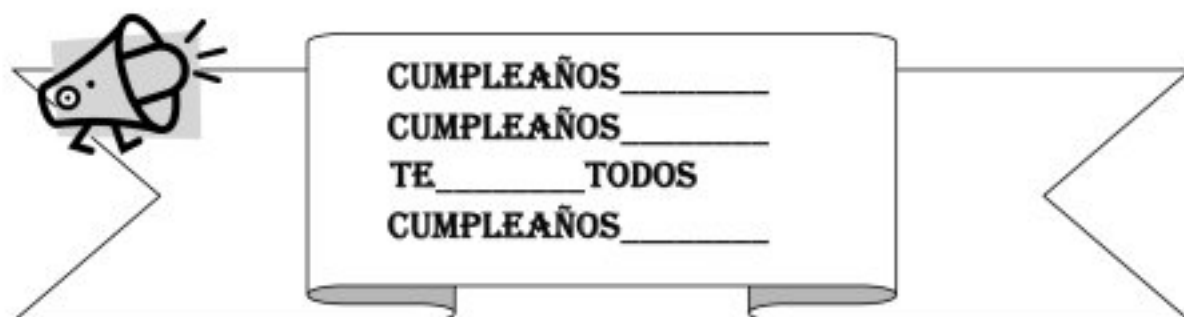
EN LA FIESTA
CON LA PIÑATA

CANTANDO 'CUMPLEAÑOS FELIZ'
ABRIENDO LOS REGALOS

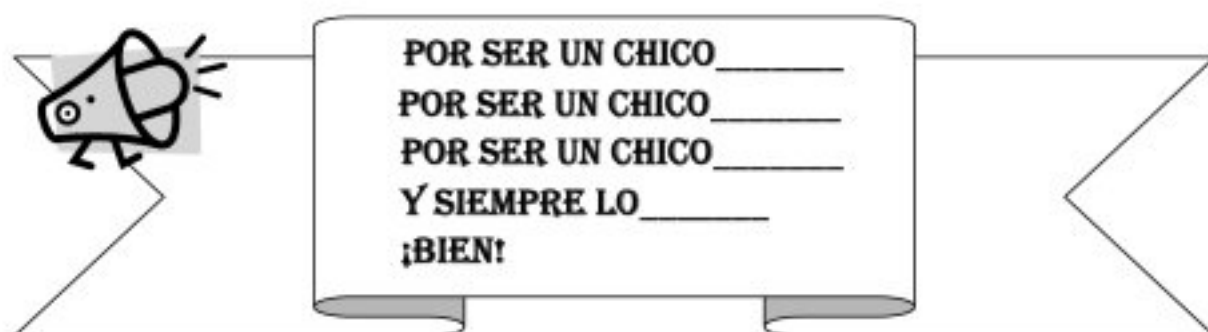
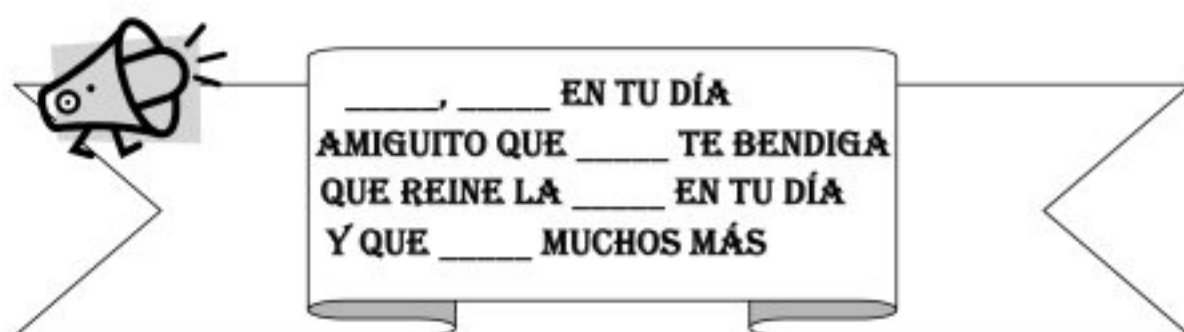


F. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 15 MINUTOS.

¿Sabes cuál es la canción que se canta en los cumpleaños? A la versión que tú tienes le faltan algunos huecos. Rellénala con la audición que vas a escuchar¹⁶.



✚ ¿Conoces alguna otra canción que se cante en España en eventos como cumpleaños o celebraciones de santo? Escuchemos dos canciones más.



✚ ¿En qué tipo de evento crees que se canta cada una? ¿En qué momento?

✚ ¿Qué crees que se hace justo después de cantar estas canciones?

✚ ¿Qué características tendrán los homenajeados?

✚ En tu opinión, ¿qué reflejan acerca de la cultura española?

¹⁶ Está disponible la versión escrita de estas canciones en la página 123 de los anexos.

✚ ¿Existen también este tipo de canciones en tu cultura? ¿Cuándo se cantan?

✚ Subraya los elementos que se utilizan para felicitar.

G. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 20 MINUTOS.

Fíjate en la estructura que se sigue en las felicitaciones, especialmente cuando son escritas:

1. Felicitar: empleando fórmulas fijas o combinándolas con otras más personales.
2. Exponer tus deseos y sentimientos hacia esa persona.
3. Posibilidad de que aparezca alguna alusión a la celebración del evento.
4. Despedida.



o **MENSAJE AL MÓVIL:**

Muxas flicidads!Sxo q lo pass muy bien, q lo clbrs kn la gnt q t kiere y q t rgaln muxas cosas.1bt!Muak!

o **LLAMADA DE TELÉFONO:**

¡Felicidades guapa! ¿qué tal te lo estás pasando? ¡Te han regalado muchas cosas? Bueno, que disfrutes mucho de tu día. Ya lo celebraremos juntas. ¡Un beso!

o **E-MAIL:**

Muchísimas felicidades! Te deseo todo lo mejor en este nuevo año y espero que lo podamos celebrar juntas hasta que seamos viejecitas. Mil besos de tu hermana que te quiere un montón! 😊

o **TARJETA DE FELICITACIÓN:**

¡Enhorabuena! Ya lleváis 22 años casados, ¡qué bien! Por 22 años más llenos de cariño y alegría. Un abrazo enorme de vuestros hijos que se sienten muy orgullosos de vosotros.

Felipe ANA

o **EN PERSONA:**

¡Enhorabuena por tu ascenso! Me alegro mucho de que hayas sido tú el elegido porque la verdad es que te lo merecias. ¡Qué lo disfrutes!

✚ ¿Se parecen estas felicitaciones a lo que se hace en tu país?

H. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 30 MINUTOS.

Ahora vamos a ver tres vídeos¹⁷ en los que aparecen personas que tienen algo que celebrar. Observa bien cómo les felicitan y trata de rellenar esta tabla.

	1	2	3
¿Quién/es es/son el/los protagonista/s? (Edad, sexo, etc.)			
¿Qué celebra/n?			
¿Cómo le/s felicitan?			
¿Cómo reacciona/n el/los protagonista/s?			

✚ Compara tu tabla con la de tus compañeros y reflexionad sobre las semejanzas y diferencias con vuestras propias culturas.

APLICACIÓN

I. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 15 MINUTOS.

Las siguientes personas tienen algo que celebrar y tú quieres felicitarlas, ¿cómo lo harías? ¿Qué les dirías?

Alberto cumple hoy 6 años.	
Hoy es el santo de tu vecina, una señora mayor que se llama Inmaculada.	
Tu mejor amiga celebra su aniversario de boda.	
Un compañero tuyo ha conseguido un importante ascenso laboral.	

¹⁷ Ver transcripciones de los vídeos al final de la unidad didáctica, en las páginas 124 y 125.

J. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 20 MINUTOS.

INTERCAMBIO DE TARJETAS: métete en la dirección <http://es.greetings.yahoo.com>, elige la postal que más te guste, escribe un pequeño mensaje de felicitación para cualquier familiar o amigo tuyo (si no sabes por qué felicitarle puedes inventar el motivo) y mándasela por correo electrónico.

SEGUNDA SESIÓN



OBJETIVOS:

- _ Distinguir y aplicar un lenguaje apropiado con unas determinadas estructuras y recursos, de acuerdo al contexto y al canal que se emplee.**
- _ Emplear correctamente las normas de cortesía en distintos tipos de interacción social.**
- _ Conocer y utilizar una serie de palabras, frases hechas y refranes propios del acervo popular.**
- _ Elaborar textos coherentes y cohesionados siguiendo el género epistolar: cartas y e-mails.**
- _ Ser capaz de elaborar el programa de un evento por escrito y exponerlo oralmente.**
- _ Saber utilizar correctamente los distintos marcadores discursivos.**
- _ Conocer los rasgos y elementos que conforman una típica fiesta de cumpleaños española: tipos de celebración, regalos, canciones, alimentos, etc.**
- _ Ser capaz de actuar como un nativo en diversos tipos de interacción social como los cumpleaños, las visitas a una casa ajena, etc.**
- _ Aprender los rituales sociales que se llevan a cabo cuando se es invitado a una casa en España para asistir a algún evento: llegadas y saludos, presentaciones, cumplidos de anfitrión y de huésped (ofrecer algo para tomar, invitar a sentarse, hacer alusiones a la casa y al barrio, etc.), enseñar la casa, llevar regalos, etc.**
- _ Poder combinar en tiempo real conocimientos, destrezas y actitudes para interactuar con interlocutores de lengua española, tomando en consideración las diferencias existentes entre mi cultura y la cultura meta.**

MOTIVACIÓN

K. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 15 MINUTOS.

Vas a ver las imágenes de un vídeo en el que una pareja ha sido invitada a comer en casa de una amiga. Intenta ordenar la secuencia y deducir a quién corresponde cada intervención del diálogo que aparece debajo de cada fotograma.

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <ul style="list-style-type: none">- ¡Muy buenas! ¡Bienvenidos!- ¡Hola! ¿Llegamos muy tarde?- ¡Qué va! Llegáis justo a tiempo. Pasad, pasad.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <ul style="list-style-type: none">- ¡Qué bueno está el arroz!- ¿Te gusta?- Sí, está riquísimo.- ¿Quieres un poquito más?- No, gracias, es que estoy ya llena, pero me ha encantado.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

3



- _ Mira, este es el despacho donde trabajo.
- _ ¡Qué amplio y luminoso! ¡Ojalá tuviera yo uno así!

4



- _ ¿Habéis encontrado bien la dirección?
- _ Sí, ningún problema.
- _ La zona es preciosa, ¿eh? Y muy céntrica.
- _ Pues nada, ahora que sabéis donde vivo tenéis que venir más a menudo.

5



- _ Toma, un Rioja para tu bodega.
- _ Ay, pero si no hacia falta.
- _ Para que la disfrutes.
- _ Pues ahora mismo la abrimos.

6



- Este es Carlos, mi padre. Él es Roberto.
- Hola, mucho gusto.
- Igualmente, encantado.

7



- Bueno, muchas gracias por todo.
- A vosotros por venir.
- La próxima en mi casa, ¿vale?
- Vale, ya hablamos y quedamos. ¡Qué os lo paséis bien!
- Lo mismo digo, adiós.



En esas escenas habrás encontrado reflejadas formas de cortesía y maneras de actuar que tienen los españoles en situaciones como ésta. Míralas otra vez y fíjate en las formas de saludar y de presentarse, los gestos, los ofrecimientos, etc. ¿Qué es diferente en tu cultura?

EXPOSICIÓN, INTEGRACIÓN Y REFLEXIÓN

L. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 20 MINUTOS.

Radhia y Jan han sido invitados en casa de su amiga Rocío para comer. Como están un poco nerviosos, porque no saben bien cómo deben comportarse, deciden llamar a su profesora de español. ¿Qué consejos les da ésta?

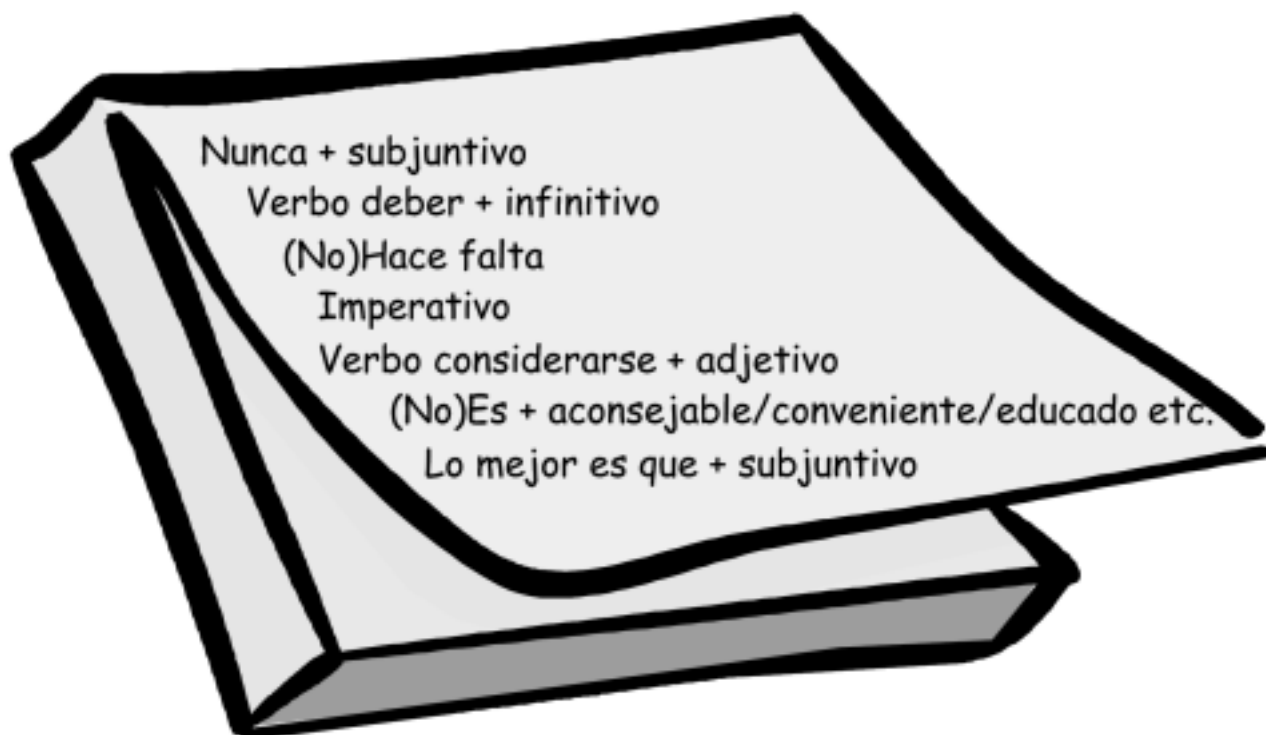
Complétalos con lo que escuches.



Las partes en gris no aparecerán en el libro del alumno. Estas las rellenarán de acuerdo a lo que escuchen en la audición.

- _ Se considera maleducado acudir a la cita más de treinta minutos después de la hora prevista.
- _ ¡Nunca os quitéis los zapatos al entrar en la casa!
- _ No debéis empezar a comer hasta que no lo hagan los anfitriones.
- _ Nunca hagáis ruido con la boca al comer, ni eructéis ni mastiquéis con la boca abierta.
- _ Es aconsejable colocar la servilleta sobre las rodillas. La servilleta en el cuello se reserva sólo para los niños.
- _ Vestíos de acuerdo a la ocasión: si es una comida entre amigos no hace falta arreglarse demasiado.
- _ Es recomendable que consultéis si debéis aportar algún plato o bebida y si quiere que le ayudéis con la preparación del evento.
- _ Es de bien nacidos ser agradecidos. Es mejor que agradezcáis la invitación obsequiándole con algún regalo.

- Ahora contesta a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué cosas te han llamado más la atención?
 - ¿Qué crees que significa el refrán "Es de bien nacidos ser agradecidos"? ¿Podrías traducirlo literalmente a tu lengua? ¿Existe alguna expresión parecida?
 - ¿Te has fijado en la estructura que utiliza para advertir a sus amigos de lo que deben hacer y lo que no?



M. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 20 MINUTOS.

Intenta escribir un listado de normas sobre este mismo tema para alguien que se encuentra en tu país. Podéis agruparos con compañeros de vuestra misma nacionalidad. Luego lo pondréis en común con el resto de la clase.



N. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 15 MINUTOS.

Mirek ha asistido a su primera fiesta de cumpleaños española y se ha quedado tan sorprendido que decide escribirle la siguiente carta a su amiga Vanesa. Léela con atención:

13 de abril de 2007

Querida Vanesa:

Acabo de llegar de una cena a la que me invitó una compañera de trabajo con motivo de su cumpleaños, y no sabes la cantidad de cosas raras que he visto.

Nada más llegar a la casa empezó a enseñarme cada una de las habitaciones, ¿para qué querría ver yo todos los cuartos si no estoy interesado en comprar el piso ni alquilarlo?

He de decir que me sentí un poco mal al comprobar la cara que puso cuando vio que llegaba con dos amigas más, ¿debería haberla avisado? No quise llegar con las manos vacías y le llevé de regalo una ensalada que había preparado. Pienso que a lo mejor no le gustan las verduras porque se quedó extrañada, ¿tú qué crees?

Otra cosa que me llamó la atención fue que abriera los regalos que le iban dando, ¿no te parece muy maleducado? Yo habría esperado a que los invitados se fueran para hacerlo.

Además creo que metí la pata preguntándole cuántos años cumplía, porque todos me miraron extrañados y ella me contestó diciendo que "taitantos", ¿qué significa eso?

Pero lo más impactante fue cuando llegaron unas primas tuyas y empezaron a darle tirones de la oreja, ¡y ella ni se quejaba!

Una cosa que sí me gustó mucho fue la costumbre que me explicaron de apagar todas las velas de un soplo, al tiempo que se formula un deseo.

En fin, creo que nunca acabaré de entender a estos españoles...
Un beso muy grande: Mirek

✚ ¿Te sorprenden las mismas cosas que a Mirek o son parecidas a lo que ocurre en tu país?

✚ ¿Por qué crees que actuaban así la anfitriona y los demás invitados?

✚ ¿Qué piensas que significa la palabra 'taitantos'?

Ñ. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 30 MINUTOS.

Poco después Vanesa contestó a su amigo con una carta, pero se ha roto en varios trozos y ahora Mirek no sabe cómo ordenarla. Individualmente o en parejas, intentad recolocar cada parte.

1

Sin más, se despide con un cordial saludo: Vanesa.

2

16 de abril de 2007

Estimado Mirek,

El motivo por el que escribo esta carta es para comunicarle que no es que los españoles seamos raros, es que cada cultura tiene sus propias costumbres. Pero no se preocupe, ya que estoy convencida de que en poco tiempo irás integrándote y dándole significado a cada uno de esos signos.

3

Abrir el regalo en presencia de la persona que te lo ha dado es lo correcto, pues, si no se hiciera así, se consideraría como un desprecio, una falta de valoración por parte del homenajeado.

4

En fin, espero que le hayan servido de ayuda mis aclaraciones y que disfrute de su próxima fiesta de cumpleaños participando activamente en todas estas tradiciones.

5

En segundo lugar, estoy segura de que si usted hubiese comunicado a la anfitriona de que deseaba ir acompañado de alguien más, no habría habido ningún problema. Por el contrario, aparecer con dos personas más sin avisar con antelación no se considera muy educado.

6

En cuanto al tema de la ensalada, los invitados suelen obsequiar a los anfitriones con algún regalo, como muestra de agradecimiento de la invitación, y más aún si el motivo de reunión era el cumpleaños de su amiga. Los regalos pueden ser de muchos tipos, según la relación personal que se tenga con el homenajeado. Algunas posibilidades son: una botella de vino u otro tipo de bebida alcohólica, un postre, una bandeja de pasteles, una caja de bombones o un ramo de flores.

7

Lo primero que tiene que saber es que si su amiga le enseñó la casa no fue para intentar alquilarla o para presumir, sino como un gesto de familiaridad, ya que ella quiso compartir algo tan importante como su hogar con usted.

8

Asimismo, he de aclararle que no hay problema en preguntarle a una persona la fecha de su cumpleaños, pero otra cuestión más delicada es preguntarle directamente la edad. Hay gente que no tiene ningún problema en decirlo pero, suele ocurrir, que a partir de cierta edad se quieren aparentar menos años de los que se tiene, y de ahí que resulte incómodo cuando alguien te pregunta cuántos años tienes.

9

Por último, y en respuesta a lo que me comentaba usted, una curiosa costumbre consiste en darle a quien cumple años tantos tirones de orejas como años cumpla: si la persona cumple 20 años, por ejemplo, cada asistente a la fiesta tiene derecho a tirarle cariñosamente 20 veces de la oreja.

10

Por lo que respecta a la palabra *taitantos*, se utiliza de forma divertida cuando alguien tiene de 31 años en adelante y no quiere confesar su auténtica edad. Procede de un acortamiento de la palabra *treintaitantos*, *cuarentaitantos*, *cincuentaitantos*, etc.

✚ ¿Te has/Os habéis ayudado de los conectores discursivos para ordenar la carta? Subráyalos.

✚ ¿No notas raro el tipo de lenguaje que emplea Vanesa para hablar con su amigo? Trata de transformarla para que el registro empleado no sea tan formal.

APLICACIÓN

○ DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 20 MINUTOS.

(En parejas o individualmente) Imagina que trabajas en una empresa española que organiza cumpleaños. Primero decide quién es el homenajeado y luego elabora un programa detallado de la celebración: lugar, hora, invitaciones, comida, etc.

✚ Explicad al resto de la clase el programa que habéis elaborado. ¿Qué les parece?

P. ACTIVIDAD PARA HACER EN CASA.

Ahora, escribe un e-mail a un amigo o familiar tuyo contándole en qué consiste la celebración de un cumpleaños en España.

TERCERA SESIÓN

OBJETIVOS:

- _ Saber advertir sobre lo que se debe hacer y lo que no en un determinado contexto.**
- _ Poder formular cumplidos y “rechazar” cortésmente los halagos/regalos que se nos hagan.**
- _ Emplear correctamente las normas de cortesía en distintos tipos de interacción social.**
- _ Conocer y utilizar una serie de palabras, frases hechas y refranes propios del acervo popular.**
- _ Todos los objetivos enmarcados bajo los epígrafes “Saber hacer” y “Saber aprender”.**
- _ Aprender los rituales sociales que se llevan a cabo cuando se es invitado a una casa en España para asistir a algún evento: llegadas y saludos, presentaciones, cumplidos de anfitrión y de huésped (ofrecer algo para tomar, invitar a sentarse, hacer alusiones a la casa y al barrio, etc.), enseñar la casa, llevar regalos, etc.**
- _ Reconocer y reproducir mensajes implícitos en la comunicación.**
- _ Ser capaz de actuar como un nativo en diversos tipos de interacción social como los cumpleaños, las visitas a una casa ajena, etc.**
- _ Desarrollar estrategias para minimizar los malentendidos interculturales y los estereotipos asociados a la variación cultural de los patrones de aceptación de cumplidos y regalos, así como de la aceptación/declinación de proposiciones.**
- _ Familiarizarse con los nuevos medios de comunicación como fuentes importantes para conseguir materiales auténticos y reales con los que trabajar.**

MOTIVACIÓN

Q. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 20 MINUTOS.

MODESTIA APARTE: Merche recibe en casa la visita de su prima Olga. Observa cómo se comportan ambas¹⁸.

✚ Contesta ahora a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo reaccionan los personajes cuando son halagados con algún cumplido?
- ¿Te parece raro o maleducado su comportamiento?
- ¿Cómo actuarías tú?
- ¿Te has dado cuenta de los mecanismos que utilizan los interlocutores para realizar cumplidos?

EXPOSICIÓN

CULTURILLA GENERAL

En la cultura española no está bien visto que alguien presuma de sí mismo o de lo que hace. De ahí que:

- . Cuando nos hagan un cumplido debemos_____ y auto-subestimarnos humildemente.
- . Cuando nos hagan un regalo debemos_____ a la persona que nos lo ha dado.
- . Cuando hagamos un regalo es cortés_____.

QUITARLE IMPORTANCIA ALABAR RECHAZAR EL HALAGO

R. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 15 MINUTOS.

¿Sabes lo que hay que hacer cuando te ofrecen algo? Contesta positiva y negativamente a las siguientes proposiciones. Comprueba después tus respuestas con las de tus compañeros, ¿coinciden?

- ¿Quieres un poco más de vino?
- ¿Te gustaría tomar un café, un té, leche...?
- ¿Te apetece una cerveza?
- ¿Más tarta?
- ¿Quieres que te ponga un poco más?

¹⁸ Ir a las páginas 126 y 127 para ver los diálogos.

CULTURILLA GENERAL

. Cuando alguien te ofrece algo no has de aceptar a la primera, a no ser que haya mucha confianza entre vosotros. Lo cortés es esperar a que la persona insista en su proposición para poder asentir.

. Siempre que declines el ofrecimiento has de excusarte diciendo el motivo por el que lo rechazas.

INTEGRACIÓN Y REFLEXIÓN

S. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 10 MINUTOS.

¡Veamos si lo has captado! A las siguientes personas les han hecho una serie de cumplidos. Elige la opción que crees más adecuada como respuesta, pensando siempre en el ritual español en estos casos.

A. ¡Qué guapa estás hoy Marta!

B. Ya lo sé / Gracias / ¿Qué dices? Pero mira qué pelos llevo!

A. Me encanta tu camiseta.

B. ¿En serio? Pues me ha costado baratísima/ A mí también / Muy amable.

A. ¡Qué chulo está tu bolso!

B. Muchas gracias / ¿Te gusta? Cuando quieras te lo dejo / Es de Chanel.

A. Te ha salido buenísimo el pastel.

B. Sí / Está para chuparse los dedos / ¿Sí? Pues se hace en un momento, es facilísimo.

A. Me tienes que dar la receta.

B. Toma / No quiero / Claro, ahora mismo te la escribo.

(En un cumpleaños)

A. Toma, mi regalo.

B. ¡Ay! Pero ¿por qué te has molestado? Pero si no hacía falta.../ Muchas gracias / Menos mal, ya creía que no me ibas a regalar nada.

A. Es un detallito/ Me ha costado un pastón/ Te va a encantar.

(Lo abre. Es un collar)

B. No me gusta mucho, la verdad / Tengo ya otro igual / ¡Es precioso! ¡Me encanta!

A. Si es que tengo muy buen gusto / Si quieres se puede cambiar, tengo el ticket/ ¿Has visto qué buena soy?

B. No está mal / Para regalarme esto mejor no te hubieras molestado/ Ahora mismo me lo pongo, porque además, me viene muy bien.

T. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN CLASE: 15 MINUTOS.

En español, como en tu lengua, existen muchísimas formas para aceptar, rechazar o evadir una propuesta, una petición, una opinión, etc. Aquí tienes algunas de ellas. ¿Por qué no tratas de ordenarlas según su función? Te proponemos tres grupos:

1. FÓRMULAS DE ACEPTACIÓN.
2. FÓRMULAS DE RECHAZO.
3. FÓRMULAS DE EVASIÓN.

Venga. ¿Tú crees? ¡Qué va! Sí. Bueno... ¡Ni mucho menos! De ninguna manera. Nanai (de la China). Dónde va a parar. Anda que no. ¿De verdad?	Vale. Por supuesto. Nada de eso. Ni pensarlo. No. Desde luego. Vaya que sí. ¡Qué disparate! ¿Qué dices? Es que... ¡Anda ya!	De eso, nada. Ya será menos. Cómo no. Volando. Menos lobos. Lo que pasa es que... ¡Ni hablar! Di que sí. Y que lo digas. Claro. ¡Y un jamón!
---	---	--

✚ ACTIVIDAD PARA HACER EN CASA: Y ahora, investiga sobre el uso de estas expresiones. Puedes consultar a tus amigos españoles, que te dirán que son muy importantes la entonación y el contexto. Pregúntales cuándo puedes usarlas, con quién, para qué y qué efecto producen. Con la información que obtengas, trata de crear un diálogo donde aparezcan, al menos diez de estas fórmulas. Luego los leeréis en el aula y el profesor y tus compañeros te dirán si las has empleado correctamente.

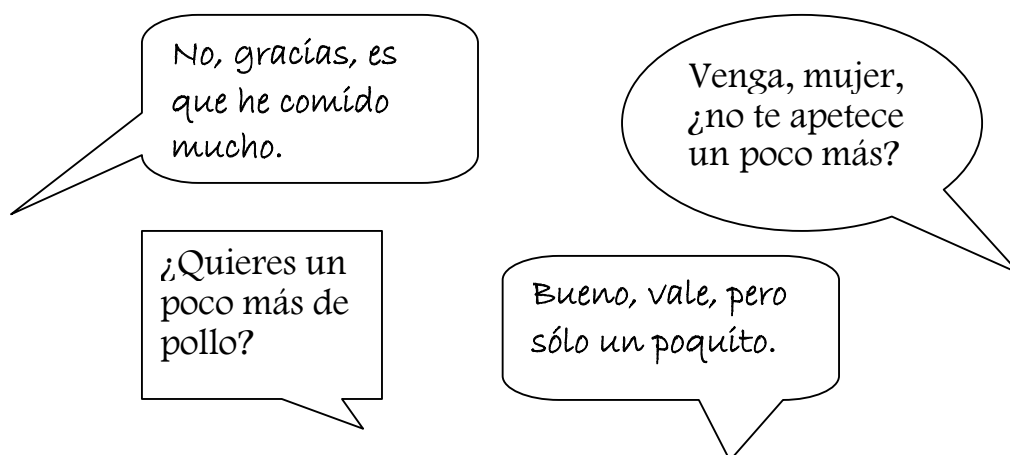
U. DURACIÓN COMPLETA DE LAS ACTIVIDADES: 20 MINUTOS.

TRABAJEMOS EN LA RED: <http://ave.cvc.cervantes.es>

Dentro de esta página, navegaremos hasta la el nivel B2, Tema 4, Sección 9, actividades 3, 4 y 5.

Por si no se dispone de los medios técnicos necesarios para llevar a cabo estas actividades, paso a transcribir aquí las partes más interesantes:

3. Ya han llegado los invitados a casa de Isabel y Ramón, y están cenando. ¿A quién crees que corresponden estas frases? ¿En qué orden los pondrías?



RAMÓN (ANFITRIÓN)	CELIA

Escucha un fragmento del diálogo que se desarrolló en un momento de la cena y señala las afirmaciones que sean verdaderas.

- Ramón ofrece pollo a su invitada sólo una vez.
- Cuando la invitada rechaza el ofrecimiento de Ramón, éste vuelve a ofrecerle otra vez.
- La invitada acepta el ofrecimiento de Ramón desde el principio.
- Cuando la invitada rechaza el ofrecimiento de Ramón, explica por qué no quiere más.

4. Lee los diálogos y coloca junto a cada frase una Q si se trata de ofrecer algo a alguien, una A de aceptar, una I de insistir o una R de rechazar.

- ¿Os apetece algo para picar? ¿Unas patatas, unas aceitunas...?
- Ah, vale.
- Sí, muchas gracias.

- ¿Te apetece tomar un café?
- No, gracias, es que acabo de tomar uno.
- Venga, hombre, que está recién hecho.
- No, muchas gracias, de verdad, es que ahora no me apetece.

- ¿Quieres tomar algo? ¿Un café o un té?
- Bueno, un té, pero si no es mucha molestia.
- No, no te preocupes. Lo preparo en un momento.

🚦 ¿Qué información extralingüística puedes deducir de estos diálogos (tipo de relación entre los interlocutores, hora del día, etc.)?

APLICACIÓN

V. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 20 MINUTOS.

¡JUGUEMOS A SER ACTORES! Inventa cinco halagos para decir a tu compañero de clase. Ponedlos en común intentando actuar tal y como lo haría un español en esta situación.

W. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 15 MINUTOS.

Fíjate bien en los elementos lingüísticos utilizados en los ejercicios anteriores para ofrecer algo a alguien, para insistir, aceptar y rechazar propuestas. Elabora cinco ofrecimientos e intercámbialos con tu compañero de la derecha. ¡No olvides excusarte si los rechazas!

X. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 15 MINUTOS.

MÍMICA: formemos dos equipos. Cada miembro tendrá que representar al resto de la clase una de las fórmulas, sin poder hablar, sólo a través de gestos y sonidos. Ganará el equipo que más expresiones acierte.

CUARTA SESIÓN

OBJETIVOS:

- _ Emplear correctamente las normas de cortesía en distintos tipos de interacción social.
- _ Conocer y utilizar una serie de palabras, frases hechas y refranes propios del acervo popular.
- _ Desarrollar estrategias para explicarse y minimizar los malentendidos interculturales y los estereotipos asociados a la variación cultural de los patrones de aceptación de cumplidos y regalos, así como de la aceptación/declinación de proposiciones.
- _ Elaborar textos coherentes y cohesionados.
- _ Reconocer y reproducir mensajes implícitos en la comunicación.
- _ Ser capaz de actuar como un nativo en diversos tipos de interacción social como los cumpleaños, las visitas a una casa ajena, etc.
- _ Repasar todos los contenidos vistos a lo largo de la unidad didáctica.

MOTIVACIÓN

Y. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 25 MINUTOS.

A continuación encontramos un fragmento de la conversación que tuvo lugar durante una cena entre amigos. En él aparecen una serie de frases hechas muy comunes en español. Observa.

CARLOS_ iMadre mía! iMe he puesto las botas!

ALICIA_ Sí, es que estaba todo tan bueno...

CRISTINA (anfitriona) _ ¿Os ha gustado? Pues me alegro mucho, porque yo quería prepararos una cenita rica, con velitas, con lacitos rosas en el mantel, etc.

ALICIA_ (Risas) ¡Pero qué cursi eres!

(Se levanta uno de los invitados para ir al servicio)

LUÍS_ Le voy a poner una aceituna a Carlos en la silla para que cuando se siente se manche.

MARGARITA_ Anda Luís, no seas gamberro y deja de dar la lata.

ALICIA_ Sí, será mejor que no hagas nada porque con lo presumido que es se formaría la de San Quintín.

LUÍS_ ¿Qué dices? Si lleva unos pantalones de los tiempos de Maricastaña.

FERNANDO_ Callaos ya que hay moros en la costa...

MARGARITA_ Bueno chicos, os ayudamos a recoger todo esto, ¿no?

FERNANDO_ ¡Qué va hombre! No os preocupéis, que entre Cristina y yo arreglamos esto en un santiamén.

(Cuando ya se han ido todos y están recogiendo las cosas, a Cristina se le cae una copa de cristal al suelo y se rompe)

CRISTINA_ ¡Vaya! Parece que hoy tengo la negra.

FERNANDO_ No pasa nada cariño, más se perdió en Cuba.

INTEGRACIÓN Y REFLEXIÓN

✚ Individualmente o en parejas, vamos a investigar un poco para tratar de responder a estas preguntas:

- ¿Podrías explicar el significado de las frases y palabras subrayadas?
- ¿Cuál crees que puede ser su origen?
- ¿Existen expresiones similares en tu lengua?
- ¿Qué nos dicen sobre la "cultura" de un país?
- ¿Conoces alguna otra frase hecha utilizada en España?

APLICACIÓN

Z. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 30 MINUTOS.

RECORTES: escribe en un papel una frase hecha española que conozcas y explícala al resto de tus compañeros. Vamos a practicar la expresión escrita. Para ello, entre todos y con la ayuda del profesor, elegid entre estas dos opciones:

1. Meteremos todas las frases en un sobre y sacaremos cuatro papeles al azar. Con ellas tendréis que crear individualmente una pequeña historia.

2. Se harán dos equipos. Cada uno de ellos tendrá quince minutos para escribir un texto en el que aparezcan frases hechas. Ganará el equipo que más frases haya incluido en una historia con sentido.

AA. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 30 MINUTOS.

ROLE-PLAY: En grupos de cuatro, decidid cuál de vosotros será la pareja de anfitriones y la de invitados en el pequeño teatro que vais a representar.

ANFITRIONES
Esta noche habéis invitado a vuestros compañeros a cenar en casa junto a otros amigos. Recordad cuáles son los rituales que se siguen en estos casos y decidid qué cosas vais a ofrecerles.
INVITADOS
Esta noche vuestros compañeros os han invitado a cenar en su casa. Preparaos para no cometer fallos culturales y actuar como lo haría un buen conocedor de las costumbres españolas en tales eventos.

✚ ¿Qué vais a decir? Esta es la secuencia aproximada de la visita (podéis incluir otras cosas).

1. LLEGADAS Y SALUDOS.

2. PRESENTACIONES.

3. CUMPLIDOS DE ANFITRIÓN Y DE HUÉSPED: OFRECER ALGO DE BEBER, INVITAR A SENTARSE, HACER ALUSIONES A LA CASA Y AL BARRIO, ETC.

4. ENSEÑAR LA CASA.

5. CENA.

6. DESPEDIDA.

RECAPITULACIÓN. (AUTOEVALUACIÓN)

BB. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 35 MINUTOS.

RECAPITULACIÓN:

1. Señala los elementos propios de un cumpleaños español de adultos:

Velas Invitaciones Regalos Fiesta Tarta Piñata Globos Licores

2. La mayoría de edad en España se cumple a los:
 - a. 21 años
 - b. 18 años
 - c. 19 años

3. El postre tradicional es:
 - a. Bombones
 - b. Pudín
 - c. Tarta

4. La canción más cantada para un cumpleaños es:
 - a. Feliz en tu día
 - b. Cumpleaños feliz
 - c. Por ser un chico excelente

5. ¿Cuál de las siguientes felicitaciones es correcta para alguien que festeja su onomástica?
 - a. ¡Enhorabuena! Que pases un buen día.
 - b. ¡Felicidades! Que pasas un buen día.
 - c. ¡Felicidades! Que pases un buen día.

6. Completa las siguientes frases con la forma adecuada.
 - a. ¡Muchas felicidades! Que te_____ (regalar) muchas cosas.
 - b. Te_____ (desear) un año lleno de felicidad.
 - c. _____ (esperar) que seas muy feliz en tu día.
 - d. ¡Enhorabuena! Ha ganado unas vacaciones. Que las_____ (disfrutar).

7. Cuando vas por primera vez a una casa y te enseñan las habitaciones, es porque:
 - a. Quieren presumir de casa.
 - b. Quieren que les des tu opinión.
 - c. Quieren ser corteses contigo.

8. Si te invitan a cenar y llegas con alguien más...:
 - a. No hace falta que avises a los anfitriones.
 - b. Debes avisar con antelación a los anfitriones.
 - c. Es considerado como un gesto amistoso.

9. Si preguntas a un joven por su edad:

- a. Se sentirá ofendido.
 - b. Se sentirá halagado.
 - c. Te lo dirá sin sentirse ofendido ni halagado.
10. Cuando alguien cumple años es típico:
- a. Darle tirones del pelo.
 - b. Darle tirones de las orejas.
 - c. Darle tirones de la nariz.
11. ¿Verdadero o falso? Justifica tus respuestas.
- a. Se considera educado eructar después de las comidas.
 - b. Para una cena informal con amigos hay que vestirse de forma muy arreglada.
 - c. No está bien llevar una botella de vino cuando te invitan a cenar en una casa.
12. El refrán "Es de bien nacidos ser agradecidos" significa:
- a. Las personas de familia aristócrata se consideran 'bien nacidas'.
 - b. Las personas educadas agradecen las cosas.
 - c. Las personas que nacen en una determinada época son consideradas como agraciadas.
13. Convierte las siguientes oraciones en advertencias o consejos:
- a. Comer antes que los anfitriones.
 - b. Ayudar al anfitrión con los preparativos.
 - c. Consultar en caso de duda.
14. Completa las siguientes oraciones:
- a. Cuando te hacen un piropo debes_____.
 - b. Cuando te hacen un regalo es educado_____.
 - c. Cuando haces un regalo se considera apropiado_____.
 - d. Cuando alguien te ofrece algo se acepta_____.
 - e. Cuando se rechaza un ofrecimiento_____.
15. ¿Qué tipo de relación entre los interlocutores se deduce de los siguientes diálogos?

Herminia_ ¿Desea tomar algo?

Susana_ No muchas gracias.

Herminia_ ¿Seguro que no quiere tomar nada?

Susana_ Bueno, está bien, un café, pero si no es mucha molestia.

M^a Ángeles_ ¿Quieres algo?

Lorena_ No, que va.

M^a Ángeles_ ¿En serio?

Lorena_ Bueno, venga, un cafelillo.

16. En las siguientes frases hay un malentendido cultural. Elige entre las opciones la mejor explicación de éste.

1. Cuando Rosana celebró su cumpleaños en España le dije "Enhorabuena".

- a. Es mejor utilizar ¡Qué bien!
- b. Se prefiere la forma ¡Felicidades!
- c. Puede sentar mal al homenajado.

2. No puedo entender que si dije a mis invitados que llegaran a las nueve a cenar a mi casa vengan a las nueve y media.

- a. No sabe que esperar no está bien visto.
- b. Desconoce que los españoles no suelen ser muy puntuales en citas informales.
- c. Desconoce que ser puntual está penalizado por la ley en España.

3. El otro día una amiga mía me regaló un ramo de flores. Yo le di las gracias pero me contestó que era una tontería.

- a. Su amiga cree que las flores son insultantes.
- b. No sabe que, cuando se regala algo, los españoles suelen restar importancia a la acción.
- c. Piensa que su amiga tiene problemas mentales.

4. Me invitó a almorzar y me dijo que llevara algo para la sobremesa, por eso compré unas velas.

- a. No comprende que la sobremesa es alargar la reunión después de la comida.
- b. Piensa que es tradicional en España llevar algo para poner en la mesa cuando te invitan a comer.
- c. Cree que es obligatorio si te invitan a comer llevar siempre un elemento decorativo (flores, velas...) para poner sobre la mesa.

5. Le dije a Loli que me gustaba su camiseta y en vez de darme las gracias por el elogio, me explicó dónde se la había comprado y lo que le había costado.
- Loli quiere venderle la camiseta.
 - El interlocutor desconoce cómo se responde a un elogio en la nueva cultura.
 - Loli pensó que el interlocutor quería comprarse una igual.
6. Al llegar a casa de los anfitriones mi mujer y yo nos quitamos los zapatos en la entrada, pero descubrimos que todos los demás invitados no lo hacían.
- Todos son unos maleducados y no tiene consideración.
 - No saben que en España está muy mal visto quitarse los zapatos en público.
 - Los demás no quisieron quitárselos porque tenían los calcetines rotos o les olían los pies.
7. El otro día fui a casa de mi vecina para preguntarle una duda y me ofreció un café. A mí no me gusta el café y ella no paraba de insistir. Al final me fui de la casa enfadada por su actitud.
- Lo cortés es ofrecer varias veces.
 - Su vecina es una pesada.
 - Su vecina quería demostrarle lo bien que hace el café.
8. Estábamos hablando sobre un examen que habíamos suspendido y criticando al profesor cuando Jorge me dijo, "Cállate que hay moros en la costa".
- Jorge es un racista.
 - Jorge no quería seguir hablando del tema porque estaba muy enfadado.
 - Jorge no quería seguir hablando del tema porque había gente que les podía oír.
9. Me ofrecí para comprar las bebidas de la fiesta y Arturo me contestó "¡Y un jamón!".
- Arturo no quería que su interlocutor se encargara de comprar las bebidas.
 - Arturo le estaba pidiendo que también comprara jamón para la fiesta.
 - Arturo es un antipático.

10. Estaba contando lo bien que funciona la empresa que ha creado y le dijeron "¡Menos lobos!".
- La empresa funciona bien menos la parte de los lobos.
 - El interlocutor era demasiado humilde.
 - Lo que querían decirle es que no presumiera tanto y fuera menos fantasioso.

QUINTA SESIÓN

OBJETIVOS:

- _ Permitir una evaluación por parte del profesor y una auto-evaluación por parte de los alumnos.
- _ Elaborar la tarea final, con la que se pretende fomentar el trabajo en grupo y la toma de decisiones por parte del alumno, así como constatar si se han cumplido los objetivos marcados para esta unidad didáctica.
- _ Utilizar el trabajo diseñado como tarea final, con el que el profesor evaluará todo el proceso seguido por cada alumno, a lo largo de las distintas sesiones, para la consecución de los objetivos.

TAREA FINAL. EVALUACIÓN

CC. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 1 HORA.

¡HAGAN JUEGO!: vamos a repasar todo lo aprendido durante esta unidad didáctica. Esta revisión corre a vuestra cuenta. Se trata de elaborar entre todos un juego que sirva de repaso y evaluación final. Las únicas indicaciones que debéis seguir es que el juego cumpla estas reglas:

- 30 preguntas de cultura.
- 30 preguntas de contenidos lingüísticos.
- 25 de "otros" (pruebas a realizar, etc.)

DD. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 1 HORA.

¡QUE GANE EL MEJOR!: Dedicaremos toda la clase a utilizar el juego que se elaboró en la sesión anterior para la tarea final.

Se formarán dos grandes equipos. Ganará el que más aciertos tenga. El premio consistirá en que los perdedores inviten a merendar a los vencedores en la próxima clase. Así pondremos en práctica los conocimientos estudiados en la unidad (proposiciones, invitaciones, rechazos, halagos, etc.).

✚ Para que todo el mundo tenga regalos el día de la merienda, jugaremos al amigo invisible: poned vuestros nombres en papelitos independientes. Cuando estén todos escritos, se juntan y cada uno sacará un papel. Será a esa persona a quien tengas que comprar tu regalo. Acordad entre todos el precio del regalo (se trata de un detalle así que rondará en torno a los cinco euros). No digas a nadie quién te ha tocado para que así sea una sorpresa hasta el día de la merienda. ¡El/La profe también juega!

✚ Nota para los perdedores: poneos de acuerdo entre vuestro grupo para saber qué es lo que va a aportar cada uno.

SEXTA SESIÓN

OBJETIVO:

- _ Autorreflexión sobre cómo han funcionado las estrategias de aprendizaje de cada uno y qué aspectos debo trabajar más.
- _ Poner en práctica en tiempo real, mediante la creación de un contexto auténtico, los contenidos de la unidad didáctica, para (auto)evaluar si se han cumplido los objetivos.

AUTOEVALUACIÓN

EE. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 30 MINUTOS.

AUTOEVALUACIÓN:

- Intenta calificar tu trabajo durante esta unidad de 1 a 10:
 - Interés y gusto por el trabajo_____
 - Terminar las tareas_____
 - Responsabilidad en mi propio aprendizaje_____
 - Realización de mi lista de conocimientos nuevos_____

- Participación en el trabajo en grupo_____
- Utilización del español para hablar con mis compañeros_____
- Tarea final sobre el juego y la merienda_____

- Piensa en estas preguntas y da tu respuesta personal.
 1. ¿Estás satisfecho con el resultado de tu trabajo?
 2. ¿Te han parecido interesantes los temas que hemos tratado?
 3. ¿Crees que con esta unidad has aprendido nuevas cosas importantes del español?

- Comenta tus impresiones con tus compañeros. Haced una lista de las cosas que os han parecido más y menos interesantes.

- ¿Has encontrado especial dificultad en algún aspecto concreto de las actividades que hemos realizado? ¿En cuál de estas áreas?:

1. Descubrir e identificar los conceptos escondidos tras las palabras y que son compartidos por los miembros que pertenecen a una misma cultura.
2. Entender y aceptar la cultura española en los ámbitos tratados en la unidad didáctica.
3. Conocer y practicar el lenguaje no verbal (gestos, distancia física, etc.)
4. Los elementos lingüísticos relacionados con las áreas temáticas vistas en la unidad didáctica.
5. La comunicación oral en el aula.
6. La expresión escrita.
7. La comprensión de los diálogos y audiciones.
8. Otros.

¿Crees que puedes mejorar tu dominio del español en ese aspecto, mediante un trabajo personal? ¿Estás interesado/a en realizar un trabajo así?

- Si has contestado afirmativamente a la última pregunta, tal vez quieras planificar un poco tu trabajo. Completa esta ficha:

1. ¿Qué aspecto o aspectos vas a trabajar?
2. ¿Con qué materiales?
3. ¿De qué tiempo dispones?

4. ¿En qué días y horas vas a realizar estas tareas?

FF. DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMPLETA: 1 HORA Y 30 MINUTOS.
¡DE FIESTA! Celebremos entre todos nuestra particular fiesta de pseudos-cumpleaños.

4.8. ANEXOS: material complementario para ayudar a la realización de algunas actividades.

Actividad F: canciones

F.1. “Cumpleaños feliz”

*Cumpleaños feliz
Cumpleaños feliz
Te deseamos todos
Cumpleaños feliz*

F.2. “Feliz en tu día”

F.2.a. Versión cumpleaños:

*Feliz, feliz en tu día
Amiguito que Dios te bendiga
Que reine la paz en tu día
Y que cumplas muchos más*

F.2.b. Versión onomástica:

*Feliz, feliz en tu día
Amiguito que Dios te bendiga
Que reine la paz en tu día
Y que seas muy feliz*

F.3. “Por ser un/a chico/a excelente”

*Por ser un/a chico/a excelente
Por ser un/a chico/a excelente
Por ser un/a chico/a excelente
Y siempre lo será
¡Bien!*

Actividad H: 3 felicitaciones

H.1. Felicitación onomástica:

Rocío está en la calle mirando el reloj, esperando a que llegue alguien. Mientras espera, pasa por esa misma calle una amiga a la que hace tiempo que no ve, Carmen.

Rocío_ *¡Carmen! ¡Hola! ¡Cuánto tiempo!* (Se saludan con dos besos)

Carmen_ *¡Hombre Rocío! ¿Qué tal? ¡Qué alegría verte!*

Rocío_ *De verdad, ¿cómo estás?*

Carmen_ *Pues muy bien, trabajando mucho, como siempre. ¿Y tú?*

Rocío_ *Yo bien, liadilla también con el trabajo.*

Carmen_ *Oye, hoy es tu santo, ¿verdad?*

Rocío_ *Sí, sí.*

Carmen_ *Pues ¡muchas felicidades guapísima!* (Se dan dos besos de nuevo)

Rocío_ *¡Muchas gracias primor! Por cierto, esta noche he quedado con dos amigas para invitarles a unas tapas por mi santo. Vente y así hablamos más tranquilamente.*

Carmen_ *¿Sí? ¿A qué hora habéis quedado?*

Rocío_ *A las 21:30, en la plaza de Gracia. ¡Anda vente!*

Carmen_ *Venga vale, pero no me puedo quedar hasta muy tarde porque tengo un millón de cosas que hacer.*

Rocío_ *Bueno, pues te tomas algo y te vas cuando quieras.*

Carmen_ *Vale, pues nos vemos a las 21.30.*

Rocío_ *Perfecto, ¡que te vaya bien la tarde!*

Carmen_ *¡Y a ti! ¡Hasta luego guapa!*

Rocío_ *¡Adiós fea!*

H.2. Felicitación por aprobar el carnet de conducir:

Un grupo de cuatro amigos está tomando unas bebidas en la terraza de un bar. Uno de ellos, Álvaro, recibe una llamada telefónica para

comunicarle que ha conseguido aprobar el carnet de conducir (después de haber suspendido dos veces anteriormente).

Álvaro_ (Colgando el teléfono) *¡Tío! ¡Que he aprobado el carnet!*

Carmen_ *¿Sí? ¡Qué bien!* (Abraza a Álvaro, que está sentado a su izquierda en la mesa)

Virginia_ *¡Olé! ¿Ves como a la tercera va la vencida?* (También le da un abrazo a Álvaro, que está sentado a su derecha en la mesa).

Álvaro_ *Me ha costado, pero sí, ¡por fin!*

Marcos_ *¡Enhorabuena tío!* (Choca la mano con Álvaro, que está sentado enfrente de él en la mesa).

Álvaro_ *Gracias, gracias. Venga, que os invito a una ronda para celebrarlo.*

H.3. Felicitación por haber ganado un partido de fútbol:

Se acaba un partido de fútbol y cada equipo vuelve a su vestuario. En el vestuario del equipo ganador, el entrenador recibe a sus jugadores con sonrisas, abrazos y palmaditas en la espalda.

Entrenador_ *¡Muy bien chicos! Estoy muy orgulloso de vosotros. Ellos empezaron dominando el partido, pero vosotros supisteis recuperar el control de la pelota y marcar dos goles. ¡Bien hecho! Ha sido un gran partido.*

Capitán del equipo_ *Es verdad que ellos atacaron fuerte al principio. Tenemos que seguir entrenando para mejorar.*

Entrenador_ *Así me gusta chicos. Vámonos a celebrar la victoria.*

(Todos aplauden y comienzan a cambiarse)

Actividad Q: “Modestia aparte”

Merche recibe en casa la visita de su prima Olga. Durante la visita, ambas se lanzan una serie de cumplidos.

(Suena el timbre y Merche abre la puerta)

Merche_ *¡Hola prima! (se dan dos besos)*

Olga_ *¡Buenas niña! ¿Qué tal? (entran dentro de la casa)*

Merche_ *¡Qué guapísima vienes!*

Olga_ *Anda ¿qué dices? Traigo unas ojeras. Me he tenido que echar dos capas de maquillaje para camuflarlo.*

Merche_ *Anda sí, ¡exagerada! Te veo guapísima.*

Olga_ *Es que no he dormido bien esta noche y estoy reventada ahora mismo.*

Merche_ *¡Vaya por Dios! ¿Y esa bufanda? ¡Qué bonita es!*

Olga_ *¿Sí? Pues nada, cuando quieras te la presto. Me la regaló mi madre en mi santo. Oye, ¿y tú? ¡Qué collar tan bonito llevas. (Tocando el collar con sus manos)*

Merche_ *¿Te gusta? (Mirando el collar)*

Olga_ *Es precioso, ¿dónde te lo has comprado?*

Merche_ *Pues me costó baratísimo. ¿Tú sabes dónde vive mi suegra?*

Olga_ *Sí, en la calle Molinos, ¿no?*

Merche_ *Exacto, pues en una tienda que han puesto nueva al lado de su portal.*

Olga_ *Ahh, pues me voy a pasar un día a ver qué cosas tienen.*

Merche_ *Sí, sí, pásate, que tienen cosas monísimas y muy bien de precio.*

(Tomando café y unos dulces)

Olga_ *Oye Merche me han encantado los dulces.*

Merche_ *¿Estos?*

Olga_ *Sí, sí, están buenísimos.*

Merche_ *Pues los he hecho yo misma, ¿qué me dices?*

Olga_ *¿En serio?*

Merche_ *¡Facilísimo niña! Si quieres te doy la receta.*

Olga_ *Ay sí, lo que pasa es que seguro que a mí no me salen tan buenos. Tú es que eres muy buena cocinera.*

Merche_ *Que no, que no. Es que no tiene ninguna complicación.*

Olga_ *Bueno, pues dame un papel y un boli que la apunto ahora mismo.
¡Qué ricos!*

CONCLUSIONES

Convencidos de que la enseñanza de idiomas debe adoptar una concepción abarcadora de lengua y cultura como una realidad indisoluble, hemos realizado un repaso del concepto de saber cultural y la función que éste ha ejercido en el panorama lingüístico-pedagógico durante las últimas décadas. Nos hemos centrado en la descripción de cómo se realizan ciertos actos de habla dentro de la cultura española –como los cumplidos, los ofrecimientos, las invitaciones y las felicitaciones–, todos ellos manifestaciones de la cortesía valorizante. Siendo la cultura española una cultura donde predomina este tipo de cortesía, esto es, las muestras de acercamiento y de solidaridad interpersonal, la elección de estos actos de habla cobra una especial importancia, y esperamos que el lector llegue a las siguientes conclusiones:

1. En primer lugar, la importancia de tener en cuenta el saber cultural en el aula de E/LE, porque:

- a) Fomentamos la adecuación y, con ella, disminuimos el fallo pragmático.
- b) Proporcionamos a los alumnos una serie de instrumentos fundamentales para la protección de su imagen y la de su interlocutor.
- c) Ayudamos al estudiante a sentirse capacitado para alcanzar sus fines comunicativos.
- d) Facilitamos conocimientos que ayudarán al aprendiz a entender y saber cómo actuar en ciertas situaciones especialmente propicias para la socialización e integración en nuestra sociedad: la cortesía valorizante.
- e) Favorecemos la comprensión de otros códigos culturales.

En definitiva, conseguimos a alumnos “competentes” desde el punto de vista intercultural.

2. En segundo lugar, constatar la valía de los estudios interculturales, puesto que nos proporcionan información sobre el sistema sociocultural de una comunidad, ofreciendo la oportunidad de saber qué se entiende por comportamiento cortés, no cortés y descortés. Las investigaciones ayudarán a evitar los famosos malentendidos interculturales y los fallos en la comunicación, haciendo que el alumno pueda interactuar de manera más eficaz y se eviten la generación de estereotipos, el aislamiento del hablante o la ofensa del receptor.

3. Por último, esperamos que haya quedado claro que la información cultural no debe darse por sobreentendida, ya que está socialmente determinada.

BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, P. (1979): "Culture Shock and the Cross-Cultural Learning Experience", en HOOPES, D. S.: *Readings in Intercultural Communication II*. Pittsburg, University of Pittsburg, Regional Forum International Education.
- AGUIRRE, A. (ed.) (1997): *Cultura e identidad cultural*. Barcelona, Bardenas.
- ALBELDA, M. (2003): "Los actos de refuerzo de la imagen en la cortesía peninsular", en BRAVO, D. (ed.): *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo, pp. 298-306. Libro-e.
- _____ (2006): "Discordancia entre atenuación/cortesía e intensificación/ descortesía en conversaciones coloquiales", en BLAS ARROYO, J. L., CASANOVA ÁVALOS, M. y M. VELANDO CASANOVA (eds.): *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 577-585.
- _____ (2007): *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. España, Peter Lang.
- ALCARAZ VARÓ, E. (1996): "Los actos de habla", en CENOZ, J. y J. VALENCIA (eds.): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 71-94.
- ÁLVAREZ, A. I. (2005): *Hablar en español: la cortesía verbal, la pronunciación del español estándar, las formas de expresión oral*. Oviedo, Nobel, Ediuno.
- ARNDT, H. y R. W. JANNEY (1985): "Politeness revisited: cross-modal supportive strategies", en *IRAL*, XXIII/4, PP. 281-300.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*. Oxford y Nueva York, Oxford University Press.
- BACH, K. y R. M. HARNISH (1979): *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge, Massachusetts y Londres, The MIT Press.
- BARALO OTTONELLO, M. (2004): "La interlengua del hablante no nativo", en SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, pp. 369-390.
- BARALO, M. et al. (eds.) (1996): *Didáctica del español como lengua extranjera III*. Madrid, Colección Expolingua.
- BARDOVI-HARLIG, K. (1992): "Pragmatics as part of teacher education", en *TESOL Journal* 1/1, pp. 28-32.
- BARDOVI-HARLIG, K. y B. S. HARTFORD (1990): "Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session", en *Language Learning*, 40, pp. 467-501.

- BARNLUND, D. y S. ARAKI (1985): "International encounters: The management of compliments by Japanese and Americans", en *Journal of Cross-Cultural Psychology* 18/1, pp. 9-26.
- BARRO, A. *et al.* (1993): "Cultural studies for advanced language learners", en GRADDOL, D., THOMPSON, L. y M. BYRAM (eds.): *Language and culture*. Clevedon, UK, BAAL and Multilingual Matters.
- BARROS GARCÍA, P. (1999): "La adecuación en el lenguaje oral y escrito", en BECERRA HIRALDO, J. M^a *et al.* (eds.) (1999): *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada, pp. 419-430.
- _____ (2005): "La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas", en MONTROYA RAMÍREZ, M^a I. (ed.): *Enseñanza de la lengua y la cultura española a extranjeros*. Granada, EUG.
- _____ (2006): "La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas", en BARROS GARCÍA, P. y K. VAN ESCH (eds.): *Diseños didácticos interculturales*. La competencia intercultural en la enseñanza del español. Cuadernos de Trabajo, Granada, Universidad de Granada, pp. 11-23.
- BARROS GARCÍA, P. *et al.* (eds.) (1995): *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada.
- _____ (2003): *Enseñanza de la lengua III*: Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada.
- BARROS GARCÍA, P. y K. VAN ESCH (eds.) (2006): *Diseños didácticos interculturales*. La competencia intercultural en la enseñanza del español. Cuadernos de Trabajo, Granada, Universidad de Granada.
- BARROS GARCÍA, P. y M^a J. BARROS GARCÍA (2007): "El léxico y la fraseología descorteses en el lenguaje político", en BARROS GARCÍA, P., ÁGUILA ESCOBAR, G. y E. T. MONTORO DEL ARCO (eds.): *Estudios lingüísticos, literarios e históricos*. Homenaje a Juan Martínez Marín. Granada, Universidad de Granada, pp. 45-58.
- BECERRA HIRALDO *et al.* (eds.) (1999): *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada.
- BEEBE, L. M. y T. TAKAHASHI (1989a): "Do you have a bag?: Social status and patterned variation in second language acquisition", en GASS, S. M. *et al.* (eds.): *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 103-125.
- _____ (1989b): "Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts. Chastisement and disagreement", en EISENSTEIN, M. (ed.): *The Dynamic Interlanguage. Empirical Studies in Second Language Variation*. Nueva York y Londres, Plenum Press, pp. 199-218.
- _____ (1995): "Polite fictions: Instrumental rudeness as pragmatic competence", en ALATIS, J. E. *et al.* (eds.): *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistics and Sociolinguistic Aspects*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Georgetown, Georgetown University Press, pp. 154-168.

- BEEBE, L. M., TAKAHASHI, T. y R. ULISS-WELTZ (1990): "Pragmatic transfer in ESL refusals", en SCARCELLA, R., ANDERSEN, E. y S. KRASHEN (eds.): (1990): *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Grand Rapids, Filadelfia, Newbury House Publishers, pp. 55-73.
- BENADAVA, S. (1984): "La civilisation dans la communication", en *Le français dans le monde* 184. Paris, Edicef, pp. 79-86.
- BERNAL LINNERSAND, M. (2006): "Actos corteses, descorteses y anticorteses en la conversación coloquial española", en BLAS ARROYO, J. L., CASANOVA ÁVALOS, M. y M. VELANDO CASANOVA (eds.): *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 587-604.
- BILLMYER, K. (1990): "'I really like your lifestyle': ESL learner learning how to compliment", en *Penn Working Papers in Educational Linguistics* 6/2, pp. 31-48.
- BLAS ARROYO, J. L. (2001): "'No digas chorradas': La descortesía en el debate político cara a cara. Una aproximación pragma-variacionista", en *Oralia* 4, pp. 9-45.
- BLAS ARROYO, J. L., CASANOVA ÁVALOS, M. y M. VELANDO CASANOVA (eds.) (2006): *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- BLUM-KULKA, S. (1983): "Interpreting and performing speech acts in a second language – a cross-cultural study of Hebrew and English", en WOLFSON, N. y E. JUDD (eds.): *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House, pp. 36-55.
- _____ (1987): "Indirectness and Politeness in Requests: Same or Different?", en *Journal of Pragmatics* 11, pp. 131-146.
- _____ (1996): "Variaciones en la formulación de peticiones", en CENOZ, J. y J. VALENCIA (eds.): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 179-194.
- BLUM-KUKA, S. y E. OLSHTAIN (1984): "Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)", en *Applied Linguistics* 5, pp. 196-213.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. y G. KASPER (1989a): "Investigating cross-cultural pragmatics: an introductory overview", en BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. y G. KASPER (eds.): *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N. J., Ablex.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. y G. KASPER (eds.) (1989b): *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N. J., Ablex.
- BODMAN, J. y M. EISENSTEIN (1988): "May God increase your bounty: the expression of gratitude in English by native and non-native speakers", en *Cross Currents* 15, pp. 1-21.
- BORETTI, S. H. (2001): "Aspectos de la cortesía lingüística en el español coloquial de Argentina", en *Oralia* 4, pp. 75-102.

- BRAVO, D. (1998): "Perspectivas extrapersonales e interpersonales de análisis del discurso hablado: la atribución de significados sociales", en *I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Universidad Complutense de Madrid, Université de París XIII, CD-ROM.
- _____ (1999): "¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: Pragmática social y componentes del face", en *Oralia 2*, pp. 155-184.
- _____ (2001): "Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español", en *Oralia 4*, pp. 299-314.
- _____ (ed.) (2003): *Actas del Primer coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo. Libro-e.
- _____ (2004): "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía", en BRAVO, D. y A. BRIZ (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 15-37.
- _____ (ed.) (2005): *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires, Dunken.
- BRAVO, D. y A. BRIZ (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel.
- BRIZ, A. (1995): "La atenuación en la conversación coloquial: Una categoría pragmática", en CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (ed.): *El español coloquial: Actas del I Simposio sobre el análisis del discurso oral*. Almería, Universidad de Almería, pp. 103-122.
- _____ (1996): "Los intensificadores en la conversación coloquial", en BRIZ, A., GÓMEZ J. et al. (eds.): *Pragmática y gramática del español hablado: Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*. Valencia, Universitat de Valencia, pp. 13-36.
- _____ (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona, Ariel.
- _____ (2004): "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación", en BRAVO, D. y A. BRIZ (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 67-93.
- BROWN, P. y S. LEVINSON ([1978] 1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BURELSON, B. R. y A. W. KUNKEL (eds.) (1996): *Communication Yearbook*, 19. Londres, Sage.
- BUTJIES, D. y M. BYRAM (eds.) (1991): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1989): *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- _____ (1991): "Teaching culture and language: Towards an integrated model", en BUTTJES, D. y M. BYRAM (eds.): *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, pp. 17-32.

- _____ (1995): "Acquiring intercultural competence. A review of Learning Theories", en SERCU, L. (ed.): *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, vol. 1. Aalborg, University Press, pp. 53-71.
- _____ (1997a): *The Sociocultural and Intercultural dimensions of Language Learning and Teaching*. Estrasburgo, Council of Europe Publishing.
- _____ (1997b) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y C. MORGAN (1994): *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y M. FLEMING (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Cambridge, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press.
- BYRAM, M. y G. ZÁRATE (1994): *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M., ZÁRATE, G. y G. NEUNER (eds.) (1998): *Sociocultural competence in language learning and teaching: studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching*. Estrasburgo, Council of Europe Publishing.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to the second language teaching and testing", en *Applied Linguistics*, 1/1, pp. 1-47.
- CANDLIN, C. N. y M. GOTTI (eds.) (2004): *Intercultural Aspects of Specialized Communication*. Berna, Peter Lang.
- CARABELA (1999), nº 45: *Lengua y Cultura en el aula E/LE*. Madrid, SGEL.
- CARABELA (2003), nº 54: *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, SGEL.
- CARRASCO SANTANA, A. (1999): "Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson", en *Pragmalingüística*, 7, pp. 1-44.
- CELCE-MURCIA, M. (ed.) (1991): *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2nd edition. Nueva York, Newbury House.
- CELCE-MURCIA, M., DONNYEI, Z. y S. THURRELL (1995): "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications", en *Issues in Applied Linguistics* 6/2, pp. 5-35.
- CENOS, J., VÁZQUEZ, I. y J. BARNES (1998): "Competencia pragmática, adquisición y enseñanza de lenguas", en VÁZQUEZ ORTA, I. e I. GUILLÉN CALVO (eds.): *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*. Zaragoza, Anubar, pp. 195-200.
- CHAMORRO GUERRERO, M^a D. et al. (2006): *El Ventilador*. Curso de español nivel superior. Barcelona, Difusión.
- CHEN, G. M. y W. J. STAROSTA: (1996) "Intercultural Communication Competence: A Synthesis", en BURELSON, B. R. y A. W. KUNKEL (eds.): *Communication Yearbook*, 19. Londres, Sage, pp. 353-383.

- CLYNE, M. (1998): "Discourse in cross-linguistic and cross-cultural contexts", en MEY, J. L. (ed.): *A Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Amsterdam, Nueva York, Londres, etc., Elsevier, pp. 244-251.
- COHEN, A. (1996): "Investigating the production of speech act sets", en GASS, S. M. y J. NEU (eds.): *Speech Acts Across Cultures*. Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, pp.21-43.
- COHEN, A. D. y E. OLSHTAIN (1981): "Developing a measure of sociocultural competence: the case of apology", en *Language Learning* 31/1, pp. 113-134.
- CONFUCIO (1995): *Los cuatro libros*. Madrid, Alfaguara.
- CORDER, S. P. (1983): "A role for the mother tongue", en GASS, S. y L. SELINKER (eds.): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachussets, Newbury House, pp. 85-97.
- CORTÉS, L. *et al.* (coords.) (2008): *Discurso y Oralidad*. Homenaje al profesor José Luis de Bustos Tovar. *Oralia Anejos* 3/2.
- CORTÉS, M. (2003): *Guía de usos y costumbres de España*. Madrid, Edelsa.
- COULMAS, F. (ed.) (1981): *Conversational Routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. Berlín, Mouton de Gruyter.
- COUPLAND, N., GILES, H. y J. M. WIEMANN (eds.) (1991): *"Miscommunication" and Problematic Talk*. Newbury Park, Londres y Nueva Delhi, SAGE Publications.
- COUPLAND, N., GRAINGER, K. y J. COUPLAND (1988): "Politeness in context: Intergenerational issues", en *Language in Society* 17, pp. 253-262.
- CULPEPER, J. (1996): "Towards an anatomy of impoliteness", en *Journal of Pragmatics*, XXV, pp. 349-367.
- CURCÓ, C. (1998): "¿No me harías un favorcito?: reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular", en HAVERKATE, H., MULDER, G. y C. FRAILE MALDONADO (eds.): *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos*. *Diálogos Hispánicos*, nº 22, Ámsterdam, Rodopi, pp. 129-171.
- DAIKUHARA, M. (1986): "A study of compliments from a cross-cultural perspective: Japanese vs. American English", en *Working Papers in Educational Linguistics* 2/2, pp. 103-135.
- DENIS, M. y M. MATAS PLA (2002): "Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas", en *Estrategias ELE*, De Boeck & Larcier, pp. 42-51.
- DÍAZ PÉREZ, F. J. (2003): *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén, Universidad de Jaén.
- DHOQUOIS, R. (ed.) (1993): *La cortesía. La virtud de las apariencias*. Madrid, Cátedra, Serie Morales.
- DUMITRESCU, D. (2004): "La expresión de buenos deseos hacia nuestro prójimo: ¿un acto de habla cortés automático?", en BRAVO, D. y A. BRIZ (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 265-283.
- ECO, U. (1977): *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Lumen.

- EISENSTEIN, M. R. (ed.) (1989): *The Dynamic Interlanguage. Empirical Studies in Second Language Variation*. Nueva York y Londres, Plenum Press.
- EISENSTEIN, M. y J. BODMAN (1989): "‘I very appreciate’: Expressions of gratitude by native and nonnative speakers of American English", en *Applied Linguistics* 7, pp. 167-185.
- ELLIS, R. (1987): *Second language acquisition in context*. Englewood Cliffs, NJ, PTI.
- ELOSUA, M. R. et al. (1994): *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid, Nancea.
- ESCANDELL VIDAL, M^a V. (1995): "Cortesía, fórmulas conversacionales y estrategias indirectas", en *Revista Española de Lingüística* 25/1, pp. 31-66.
- _____ (1996a): *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- _____ (1996b): "Los fenómenos de interferencia pragmática", en BARALO, M. et al. (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera* III. Madrid, Colección Expolingua, pp. 95-109.
- ESPEJO MURIEL, M. M. (2001): "Bibliografía sobre la cortesía en español", en *Oralia* 4, pp. 315-336.
- FAERCH, C. y G. KASPER (eds.) (1983): *Strategies in interlanguage communication*. Londres, Longman.
- FANT, L. y L. GRANATO (2002): "Can politeness be negative...?", en *SIIS Working Papers* 1. Universidad de Estocolmo. Publicación electrónica.
- FRASER, B. (1980): "Conversational mitigation", en *Journal of Pragmatics*, IV, pp. 341-358.
- _____ (1990): "Perspectives on politeness", en *Journal of Pragmatics*, XIV, pp. 219-236.
- FRASER, B. y W. NOLEN (1981): "The association of deference with linguistic form", en *International Journal of the Sociology of Language* 27, pp. 93-109.
- FRECUENCIA L (1996), nº 2: Revista de didáctica, Español como Lengua Extranjera. Madrid, Edinumen.
- FRECUENCIA L (1996), nº 3: Revista de didáctica, Español como Lengua Extranjera. Madrid, Edinumen.
- FORMA. Cuaderno de didáctica ELE (2002), nº 4: Interculturalidad. Madrid, SGEL.
- FUKUSHIMA, S. (1991): "Offers and requests: Performance by Japanese learners of English", en *World Englishes* 9, pp. 317-325.
- _____ (1996): "Request strategies in British English and Japanese", en *Language Sciences* 18, pp. 671-688. Publicación electrónica.
- GARCÉS CONEJOS, P. (1995): "Revisión crítica de algunos de los postulados de la teoría de la cortesía lingüística propugnada por Brown y Levinson", en *Quaderns de Filologia* I, pp. 43-62.
- GASS, S. M. et al. (eds.) (1989): *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*. Clevedon, Multilingual Matters.
- GASS, S. M. y J. NEU (eds.) (1996): *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter.

- GASS, S. y L. SELINKER (eds.) (1983): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachussets, Newbury House.
- _____ (1992): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam, John Benjamins.
- GEERTZ, C. (2000): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GOFFMAN, E. (1967): *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York, Anchor Books.
- _____ (1981): *Forms of talk*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- GÓMEZ GÓMEZ, L. (1999): "Identidad y alteridad: los contenidos culturales en la enseñanza del español como Lengua Extranjera", en BECERRA HIRALDO, J. M^a et al. (eds.): *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada, pp. 213-219.
- GRADDOL, D., THOMPSON, L. y M. BYRAM (eds.) (1993): *Language and culture*. Clevedon, UK, BAAL and Multilingual Matters.
- GRAFF, M. L. (1993): *Culture shock! Spain. A guide to customs and etiquette*. Oregon, Graphic Arts Center Publishing Company.
- GRICE, H. P. (1975): "Logic and Conversation", en COLE. P. y J. L. MORGAN (eds.): *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nueva York, Academic Press, pp. 41-58.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2004): "Los contenidos culturales", en SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, pp. 835-852.
- GUMPERZ, J. J. y D. HYMES (eds.) (1972): *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- GUMPERZ, J. J. y C. ROBERTS (1980): *Developing Awareness Skills for Interethnic Communication. Occasional Papers No. 12*. Singapur, Seamo Regional Language Centre.
- GUNNARSSON, B-L. (2000): "Discourse, Organizations and National Cultures", en *Discourse Studies* 2/1, pp. 5-33.
- HABERMAS, J. (1998): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- HALL, J. K. (1999): "A prosaics of interaction: The development of interactional competence in another language", en HINKEL, E. (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 137-151.
- HAVERKATE, H. (1987): "La cortesía como estrategia conversacional", en *Diálogos Hispánicos de Ámsterdam* 6, pp. 27-63.
- _____ (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid, Gredos.
- _____ (2003): "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española", en BRAVO, D. (ed.): *Actas del Primer Coloquio Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Universidad de Estocolmo, libro-e, pp. 60-70.

- _____ (2004): "El análisis de la cortesía comunicativa, categorización pragmlingüística de la cultura española", en BRAVO, D. y A. BRIZ (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 55-65.
- HAVERKATE, H., MULDER, G. y C. FRAILE MALDONADO (eds.) (1998): *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos*. Diálogos Hispánicos 22, Ámsterdam, Rodopi.
- HELD, G. (1989): "On the role of the maximization of politeness", en *Multilingua* 8-2/3, pp. 167-206.
- _____ (1996): "Two polite speech acts in contrastive view: Aspects of the realization of requesting and thanking in French and Italian", en HELLINGER, M. y U. AMMON (eds.): *Contrastive Sociolinguistics*. Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 363-384.
- HELLINGER, M. y U. AMMON (eds.) (1996): *Contrastive Sociolinguistics*. Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2004): "La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social", en BRAVO, D. y A. BRIZ (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 95-108.
- _____ (2008): "La presencia de cortesía, y sus características, en la conversación de familiares y amigos", en CORTÉS, L. et al. (coords.): *Discurso y Oralidad*. Homenaje al profesor José Luis de Bustos Tovar. *Oralia Anejos* 3/2, pp. 693-701.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona, Octaedro.
- HERRERA JIMÉNEZ, F. J. (1995): "El uso del material publicitario en la didáctica del E/L2", en BARROS, P. et al. (eds.): *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Granada, Universidad de Granada, pp. 247-251.
- HICKEY, L. (1991): "Comparatively Polite People in Spain and Britain", en *Association for Contemporary Iberian Studies* 4/2, pp. 2-7.
- HICKEY, L. e I. VÁZQUEZ ORTA (1994): "Politeness as Deference: A Pragmatic View", en *Pragmlingüística* 2, pp. 267-286.
- HICKEY, L. y M. STEWART (2005): *Politeness in Europe*. Clevedon, Multilingual Matters.
- HINKEL, E. (1994): "Pragmatics of interaction. Expressing thanks in a second language", en *Applied Language Learning* 5/1, pp. 73-91.
- _____ (1999a): "Introduction: culture in research and second language pedagogy", en HINKEL, E. (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-7.
- _____ (ed.) (1999b): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HOUCK Y GASS (1996): "Non-native refusals: a methodological perspective", en GASS, S. M. y J. NEU (eds.): *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 45-64.

- HOUSE, J. y G. KASPER (1981): "Politeness markers in English and German", en COULMAS, F. (ed.): *Conversational Routine*. La Haya, Mouton, pp. 157-185.
- HYMES, D. (1967): "Models of the interaction of language and social setting", en *Journal of Social Issues* 23/2, pp. 8-28.
- _____ (1970): "The ethnography of speaking", en FISHMAN, J. (ed.): *Readings in the sociology of language*. Nueva York, Mouton, pp. 99-138.
- _____ (1971): "Sociolinguistics and the ethnography of speaking", en ARDENER, E. (ed.): *Social anthropology and language*. Londres, Tavistock, pp. 47-93.
- _____ (1972a): "Models of the interaction of language and social life", en GUMPERZ, J. J. y D. H. HYMES (eds.): *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 35-71.
- _____ (1972b): *Reinventing anthropology*. Nueva York, Pantheon Books.
- _____ (1972c): "On communicative competence", en PRIDE, B. J. y J. HOLMES (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.
- _____ (1974): *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- _____ (1996): *Ethnography, linguistics, narrative inequality*. Bristol, PA, Taylor and Francis.
- IDE, S. (1989): "Preface", en *Multilingua* 8, pp. 97-99.
- _____ (1993): "Preface: The search for integrated universals of linguistic politeness", en *Multilingua* 12/1, pp. 7-11.
- IGLESIAS RECUERO, S. (2001): "Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión", en *Oralia* 4, pp. 245-298.
- INSTITUTO CERVANTES (traducción en español) (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *DIDACTURED. Actividades de la lengua y estrategias (comprensión, expresión, interacción y mediación)*. Madrid, SM ELE.
- JANDT, F. (1998): *Intercultural Communication*. Londres, SAGE Publications.
- JUDD, E. L. (1999): "Some issues in the teaching of pragmatic competence", en HINKEL, E. (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 152-166.
- KASPER, G. (1990): "Linguistic Politeness: Current Research Issues", en *Journal of Pragmatics*, XIV, pp. 193-218.
- _____ (1992): "Pragmatic Transfer", en *Second Language Research* 8, pp. 203-231.
- _____ (1998): "Politeness", en MEY, J. L. (ed.): *Concise encyclopedia of pragmatics*. Oxford, Elsevier Science, pp. 677-684.
- KASPER, G. y S. BLUM-KULKA (1993): *Interlanguage Pragmatics*. Oxford y Nueva York, Oxford University Press.
- KELLERMAN, E. (1977): "Toward a characterisation of the strategy of transfer in second language learning", en *Interlanguage Studies Bulletin* 2, pp. 58-145.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992): *Les interactions verbales*, 3 vols. París, Armand Colin.
- _____ (1996): *La conversation*. París, Seuil.
- _____ (2004): "¿Es universal la cortesía?", en BRAVO, D. y A. BRIZ (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 39-53.
- KIENPOINTNER, M. (1997): "Varieties of rudeness: Types and functions of impolite utterances", en *Functions of Language*, 4, 2, pp. 251-288.
- KIM, Y.Y. (1988): *Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Clevedon, Multilingual Matters.
- KOIKE, D. A. (1989): "Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage", en *The Modern Language Journal* 73, pp. 279-289.
- _____ (1994): "Negation in Spanish and English suggestions and requests: Mitigating effects?", en *Journal of Pragmatics* 21, pp. 513-526.
- _____ (1996): "Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning", en GASS, S. M. y J. NEU (eds.): *Speech Acts Across Cultures*. Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 257-281.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- _____ (1998): *Language and Culture*. Oxford, Oxford University Press.
- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia, Pennsylvania University Press.
- LAKOFF, R. (1973): "The logia of politeness; or minding your p's and q's", en *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago, pp. 292-305.
- _____ (1975): *Language and woman's place*. Nueva York, Harper & Row.
- LAKOFF, R y S. IDE (eds.) (2005): *Broadening the horizon of linguistic politeness*. Filadelfia, John Benjamins Publishing. Libro-e.
- LANTOLF, J. P (1999): "Second culture acquisition", en HINKEL, E. (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 28-46.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1980): *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- LEECH, G. (1983): *Principles of pragmatics*. Londres, Longman.
- LE PAIR, R. (1995): "Estrategias comunicativas de cortesía en peticiones: perspectiva cross-cultural e intercultural", en BARROS, P. et al. (eds.): *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Granada, Universidad de Granada, pp. 421-437.
- LÓPEZ GARCÍA, M^a P. (1999): "Cómo utilizar los estereotipos de forma positiva en el aula de E/LE", en BECERRA HIRALDO, J. M^a et al. (eds.): *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada, pp. 275-283.

- _____ (2001) "Delimitación de campos temáticos en el componente sociocultural de la lengua", en MARTÍNEZ, A. *et al.* (eds.): *Enseñanza de la lengua I*. Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada, pp. 165-174.
- LORENZO-DUS, N. (2001): "Compliment responses among British and Spanish university students", en *Journal of Pragmatics*, 33, pp. 107-127.
- LUQUE DURÁN, J. D. (2007): "La codificación de la información lingüístico-cultural en los diccionarios (inter)culturales", en LUQUE DURÁN, J. D. y A. PAMIES BERTRÁN (eds.): *Interculturalidad y Lenguaje*. El significado como corolario cultural. Vol. I. Granada, Serie Granada Lingvística, pp. 329-373.
- MAESHIBA, N. *et al.* (1996): "Transfer and proficiency in interlanguage apologizing", en GASS, S. M. y J. NEU (eds.): *Speech Acts Across Cultures*. Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 155-187.
- MANES, J. (1983): "Compliments: A mirror of cultural values", en WOLFSON, N. y E. JUDD (eds.): *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, pp. 82-95.
- MANES, J. y N. WOLFSON (1981): "The compliment formula", en COULMAS, F. (ed.): *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 115-132.
- MÁRQUEZ REITER, R. (1997): "Politeness Phenomena in British English and Uruguayan Spanish: The Case of Requests", en *Miscelánea* 18, pp. 159-167.
- _____ (1998): "The teaching of politeness in the language classroom", en VÁZQUEZ ORTA, I. e I. GUILLÉN CALVO (eds.): 291-297.
- MARTÍN PERIS, E. (1994): A de aprender, *Tareas*. Unidades didácticas de Español Lengua Extranjera. Barcelona, Difusión.
- _____ (1995): P de palabra, *Tareas*. Unidades didácticas de Español Lengua Extranjera. Barcelona, Difusión.
- MARTÍNEZ-CABEZA, M. A. (1997): "La cortesía verbal: perspectiva pragmlingüística", en *Actas II Congreso Nacional de Lingüística General*. Granada, pp. 231-245.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. *et al.* (eds.) (1997): *Enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada.
- _____ (2000): *Enseñanza de la lengua I*: Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada.
- _____ (2001): *Enseñanza de la lengua II*: Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada.
- MAZZARA, B. M. (1999): *Estereotipos y prejuicios*. Madrid, Acento Editorial.
- MEIER, A. J. (1995): "Passages of politeness", en *Journal of Pragmatics*, XXIV, pp. 381-392.
- MEO-ZILIO G. y S. MEJÍA ([1980] 1983): *Diccionario de gestos. España e Hispanoamérica*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- MEY, J. L. (ed.) (1998): *A Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Amsterdam, Nueva York, Londres, etc., Elsevier.

- MEYER, A. J. (1991): "Developing transcultural competence: cases studied of advanced language learners", en BUTTJIES, D. y M. BYRAM (eds.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 136-158.
- MEYER-HERMANN, R. (1988): "Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en español hablado)", en *Anuario de Estudios Filológicos*, XI, pp. 275-290.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1997): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", en *Frecuencia-L*, 5, julio, Madrid, Edinumen, pp. 3-14.
- _____ (1999), "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", en *Carabela* 45. Madrid, SGEL, pp. 27-46.
- _____ (2004): "La subcompetencia sociocultural", en SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, pp. 511-532.
- MIQUEL LÓPEZ, L. y N. SANS (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", en *Cable*, 9, Madrid, Difusión, pp. 15-21.
- MONTOYA RAMÍREZ, M^a I. (ed.) (2000): *La lengua española y su enseñanza*. Actas de las VI Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española. Granada, Universidad de Granada.
- _____ (ed.) (2005): *Enseñanza de la lengua y la cultura española a extranjeros*. Granada, Universidad de Granada.
- MÜLDER, G. (1991): "Aproximarse y evitar: Estrategias de cortesía en castellano", en *Foro Hispánico* 2, pp. 69-79.
- NELSON, G. L., W. EL BAKARY y M. AL BATAL (1996): "Egyptian and American compliments: Focus on second language learners", en GASS, S. M. y J. NEU (eds.): *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 109-128.
- NELSON, G. L., M. AL BATAL y E. ECHOLS (1996): "Arabic and English compliment responses: Potential for pragmatic failure", en *Applied Linguistics* 17/4, pp. 411-432.
- NUNAN, D. (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OKUMOTO, Y. (1998): "On cultural differences of compliment responses". [documento html <http://www.kinet.or.jp/yoshi/yoshi/thesis/thesis/html>].
- OLIVERAS, A. (2002): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.
- OLSHTAIN, E. y A. D. COHEN (1983): "Apology: a speech act set", en WOLFSON, N. y E. JUDD (eds.): *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House, pp. 18-35.
- _____ (1991): "Teaching speech act behaviour to nonnative speakers", en CELCE-MURCIA, M. (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2nd edition. Nueva York, Newbury House, pp. 154-165.

- PLACENCIA, M. E. y D. BRAVO (eds.) (2002): *Actos de habla y cortesía en español*. Munich, Lincom Europa.
- PLACENCIA, M. E. y C. GARCÍA FERNÁNDEZ (2005): *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World*. Mahwah, Nueva Jersey y Londres, Lawrence Erlbaum.
- POMERANTZ, A. (1978): "Compliment responses: notes on the co-operation of multiple constraints", en SCHENKEIN, J. (ed.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. Nueva York, Academic Press.
- POYATOS, F. (1994): *La Comunicación No Verbal I. Cultura, lenguaje y conversación II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo.
- POTTER, W. J. (1999): *On media violence*. Sage Publications, California.
- PRIDE, B. J. y J. HOLMES (eds.) (1972): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- RICHARDS, J. C. (ed.) (1985): *The Context of Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y T. RODGERS (1989): "Method: approach, design and procedure", en RICHARDS, J. C.: *The Context of Language Teaching*: Cambridge, Cambridge University Press, pp. 16-29.
- _____ (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- ROBERTS, C. (1998): "Awareness in Intercultural Communication", en *Language Awareness* 7/2-3, pp. 109-127.
- RODA SALINAS, F. J. y R. BELTRÁN DE TENA, (1988): *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (1999): "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica", en *Carabela*, 45, Madrid, SGEL, pp. 5-26.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- SANZ, N. (1999): "Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE", en *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Colegio Miguel de Cervantes de Sao Paulo.
- SAPIR, E. ([1921] 1961): *Culture, language and personality*. Berkeley, University of California Press.
- SCARCELLA, R. C. (1980): "On Speaking Politely in a Second Language", en YORIO, C., C. PERKINS y J. SCHACHTER (eds.): *ON TESOL' 79: The Learner in Focus*. Washington DC, TESOL, pp. 275-287.
- SCARCELLA, R. C., E. S. ANDERSEN y S. D. KRASHEN (eds.) (1990): *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Grand Rapids, Filadelfia, Newbury House Publishers.
- SCARCELLA, R. y J. BRUNAK (1981): "On speaking politely in a second language", en *International Journal of the Sociology of Language* 27, pp. 59-75.

- SCHENKEIN, J. (ed.) (1978): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. Nueva York, Academic Press.
- SCHMIDT, R. y J. C. RICHARDS (1985): "Speech Acts and Second Language Learning", en RICHARDS, J. C. (ed.): *The Context of Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 100-128.
- SCHRADER-KNIFFKI, M. (ed.) (2006): *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos*. Vervuert, Lengua y Sociedad en el mundo hispánico.
- SCOLLON, R y S. W. SCOLLON (1995): *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford, Blackwell.
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- _____ (1979): *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEELYE, H. N. (1993): *Teaching Culture*. Lincolnwood, Illinois, National Textbook Company.
- SERCU, L. (ed.) (1995): *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, vol. 1. Aalborg, University Press.
- SIFIANOU, M. (1992a): *Politeness Phenomena in England and Greece*. Oxford, Clarendon Press.
- _____ (1992b): "The use of diminutives in expressing politeness", en *Journal of Pragmatics*, XVII, 2: 155-173.
- STENHOUSE, L. (1967): *Culture and Education*. Londres, Thomas Nelson and Sons, Ltd. (Versión en español (1997): *Cultura y Educación*. Sevilla, Kikiriki Cooperación Educativa).
- STEWART, E. (1972): *American cultural patterns: A cross-cultural perspective*. Yarmouth, ME, Intercultural Press.
- TANAKA, S. y S. KAWADE (1982): "Politeness strategies and SLA", en *Studies in Second Language Acquisition* 5, pp. 18-33.
- THOMAS, J. (1983): "Cross-cultural pragmatic failure", en *Applied Linguistics* 4/1, pp. 91-112.
- _____ (1984): "Cross-cultural discourse as 'unequal encounter': Toward a pragmatic analysis", en *Applied Linguistics* 5/2, pp. 226-235.
- TROSBORG, A. (1995): *Interlanguage pragmatics: requests, complaints, and apologies*. Berlín, Mouton de Gruyter.
- TURNER, K. (1996): "The principal principles of pragmatic inference: politeness", en *Language Teaching* 29/1, pp. 1-13.
- VALDES, J. M. (ed.) (1986): *Culture Bound*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VÁZQUEZ ORTA, I. (1995): *A Contrastive Study of Politeness Phenomena in England and Spain*. Duisburg, LAUD.
- VÁZQUEZ ORTA, I. e I. GUILLÉN CALVO (eds.) (1998): *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*. Zaragoza, Anubar.
- WATTS, R. J. (2003): *Politeness*. Cambridge, Cambridge University Press.

- WATTS, R. J., IDE, S. y K. EHLICH (1992): *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- WIERZBICKA, A. (1985): "Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts. Polish vs. English", en *Journal of Pragmatics* 9, pp. 145-178.
- _____ (1987): *English Speech Act Verbs. A Semantic Dictionary*. Sidney, Academic Press.
- _____ (1991): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter.
- WOLFSON, N. (1981): "Invitations, compliments and the competence of the native speaker", en *International Journal of Psycholinguistics* 24/4, pp. 7-22.
- _____ (1983): "An empirically based study of complimenting in American English", en WOLFSON, N. y E. JUDD (eds.): *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House, pp. 82-95.
- _____ (1989): "The social dynamics of native and nonnative variation in complementing behaviour", en EISENSTEIN, M. R. (ed.): *The Dynamic Interlanguage. Empirical Studies in Second Language Variation*. Nueva York y Londres, Plenum Press, pp. 219-236.
- WOLFSON, N. y E. JUDD (eds.) (1983): *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- ZIMMERMANN, K. (2005): "Construcción de identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos", en BRAVO, D. (ed): *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo-Buenos Aires, Dunken, pp. 245-271.



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN PAÍSES BAJOS

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN