

***Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas — UC
Año académico 2021- 2022***

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

***Desarrollo de la competencia intercultural en clase de ELE
a través del trabajo con actos ritualizados***

Trabajo realizado por María do Rego Viadé

Dirigido por Dra. Marta Gancedo Ruiz

RESUMEN

Todo hablante como miembro de una comunidad sociocultural adquiere una serie de saberes compartidos ya establecidos de tipo lingüístico, social y cultural, que permiten que la comunicación tenga lugar. Dichos conocimientos varían de unas comunidades a otras e influyen en cómo se realizan e interpretan los diferentes actos de habla. Es por esto que, en el presente Trabajo Final de Máster abordaremos la didáctica de la competencia pragmática e intercultural en el aula de ELE a partir de la enseñanza de actos de habla ritualizados como el saludo, la disculpa, el agradecimiento y el piropo.

Para ello, se utilizará una metodología cualitativa y cuantitativa que permita, a partir de cuestionarios de hábitos sociales, conocer los comportamientos comunicativos más comunes y esperables de la comunidad sociocultural española en la realización de dichos actos. Con base en la información sociopragmática obtenida se diseñará una propuesta didáctica para favorecer y enriquecer los intercambios comunicativos de los aprendientes en contextos españoles.

Palabras clave: competencia intercultural – actos de habla ritualizados – saludo – disculpa – piropo – agradecimiento – cuestionario de hábitos sociales

ABSTRACT

Every speaker as a member of a socio-cultural community acquires a series of already established and shared linguistic, social and cultural knowledge, which allow communication to take place. This knowledge varies from one community to another and influences how different speech acts are performed and interpreted. For this reason, this Master's Final Project will address the didactics of pragmatic and intercultural competence in the Spanish as a foreign language classroom on the basis of the teaching of ritualised speech acts such as greetings, apologies, thanking and compliments.

A qualitative and quantitative methodology will be used, using tests of social habits, to determine the most common and expected communicative behaviours of the Spanish sociocultural community in the performance of these acts. Based on the sociopragmatic information obtained, an educational proposal will be designed to favour and enrich the communicative exchanges of learners in Spanish contexts.

Keywords: intercultural competence - ritualised speech acts - greetings - apologies - compliments - thanking – test of social habits

<u>I. INTRODUCCIÓN</u>	<u>6</u>
<u>II. MARCO TEÓRICO.....</u>	<u>9</u>
1. La competencia comunicativa	9
2. La competencia sociocultural	16
2.1. Caracterización de la competencia sociocultural.....	17
2.2. Los contenidos socioculturales en los documentos curriculares	19
2.2.1. El <i>MCER</i>	19
2.2.2. El <i>PCIC</i>	20
3. La competencia pragmática	21
3.1. Caracterización de la competencia pragmática y sus implicaciones en ELE. 24	
3.2. El encuentro intercultural: la interferencia pragmática.....	27
3.3. Los contenidos pragmáticos en los documentos curriculares.....	28
3.3.1. El <i>MCER</i>	28
3.3.2. El <i>PCIC</i>	28
3.4. La cortesía: estudio del fenómeno desde la perspectiva basada en hábitos ...	29
4. La competencia intercultural y sus implicaciones en ELE.....	30
<u>III. APLICACIÓN PRÁCTICA.....</u>	<u>34</u>
5. Estudio del comportamiento comunicativo de los españoles.....	34
5.1. El enfoque de la investigación.....	34
5.2. Método de análisis	41
5.2.1. El cuestionario de hábitos sociales.....	42
5.2.2. Diseño del cuestionario	44
5.3. Resultados y conclusiones del análisis	45
6. Propuesta didáctica	55
6.1. Metodología	55
6.2. Objetivos de las secuencias didácticas	55
6.3. Propuesta de evaluación.....	56
6.4. Contenidos de las secuencias didáctica	57
<u>IV. CONCLUSIONES.....</u>	<u>63</u>

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 66

VI. ANEXOS 77

Anexo I: Esquema Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)	77
Anexo II: Esquema Leech (1983)	77
Anexo III: Cuestionario de hábitos sociales	78
Anexo IV: Resultados del análisis	81
Anexo V: Fichas del alumno para la Secuencia nº 1.....	89
Anexo VI: Fichas del alumno para la Secuencia nº 2	94
Anexo VII: Fichas del alumno para la Secuencia nº 3.....	96
Anexo VIII: Fichas del alumno para la Secuencia nº 4.....	98
Anexo IX: Fichas del alumno para la Secuencia nº 5	100
Anexo X: Fichas del alumno para la Secuencia nº 6.....	106
Anexo XI: Fichas del alumno para la Secuencia nº 7	109
Anexo XII: Fichas del alumno para la Secuencia nº 8.....	112

I. INTRODUCCIÓN

La comunicación humana es un fenómeno que no se limita a lo intrínsecamente lingüístico, a la mera codificación y descodificación de un código, sino que abarca todo lo que se realiza dentro de una sociedad, puesto que implica cambios a nivel cognitivo, pero también en la relación entre los interlocutores: es una actividad social (Bravo, 2015: 56), y, como tal, en cada intercambio comunicativo se evidencian los patrones socioculturales de cada comunidad. Según el lingüista inglés Geoffrey Leech (1998: 41), «no podemos comprender debidamente la propia naturaleza de una lengua a menos que comprendamos su pragmática, esto es: cómo se usa el lenguaje en la comunicación». De esta afirmación se podría deducir que las relaciones establecidas entre el lenguaje y los demás elementos que conforman el proceso comunicativo son imprescindibles no solo para comprenderlo, sino también para emplearlo. Esto parece algo evidente tanto cuando nos referimos a nuestra lengua materna (LM), como también en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). Precisamente, el objetivo que se persigue en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2) o de una LE es que el aprendiente logre comunicarse, que desarrolle y adquiera la competencia comunicativa. Para ello, es imprescindible el desenvolvimiento simultáneo de subcompetencias tales como la sociolingüística, la pragmática, la discursiva, la estratégica y la gramatical.

Asimismo, y tomando como base lo apuntado por diversos documentos curriculares, los objetivos para la enseñanza de una LE, en nuestro caso el español (ELE, en adelante), comprenden tres grandes dimensiones que el estudiante debe desarrollar: la de ser un agente social, la de ser un hablante intercultural y la de ser un aprendiente autónomo. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) (*PCIC*, en adelante) define, en su introducción, que el hablante intercultural «debe ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes».

Existen numerosos trabajos en los que se ha demostrado que aquello que hacemos con nuestras palabras varía de una cultura a otra. Para Austin (1962), estas *cosas* son los denominados *actos de habla*, las unidades básicas de la comunicación lingüística, con las que se realizan diferentes acciones, como dar una orden, hacer una petición, una promesa, una aserción, etc. Esta realización está sujeta a un conjunto de reglas convencionales

compartidas por una comunidad de hablantes y cuya infracción repercute en los efectos comunicativos de dichos actos, como se define en el *Diccionario de términos clave de ELE* (VV. AA., 2008).

En el presente Trabajo Final de Máster (en adelante, TFM) se profundizará en el campo de la pragmática aplicada a la enseñanza de ELE, concretamente en la *teoría de los actos de habla*, dentro de la cual hemos querido centrarnos en cuatro de ellos. Tras una revisión bibliográfica se ha detectado una ausencia de estudios en el caso del *saludo*, de la *disculpa* y del *agradecimiento*; y, en el de la realización y reacción al *piropo*, por ser específico de la cultura española. Nuestra intención es cubrir este aspecto poco atendido dentro del campo científico, como así lo sostienen estas autoras:

Con respecto a actos de habla, sin embargo, existen muchas lagunas sobre la realización de actos genéricos como saludos y despedidas, peticiones, agradecimientos, disculpas, quejas y ofertas en diferentes comunidades hispánicas, sobre las condiciones para su realización, las secuencias en las que se dan diferentes actos de habla, las funciones interaccionales y discursivas que cumplen y sobre las normas de cortesía que entran en funcionamiento en su realización (Placencia y Bravo, 2002: 17).

Estos cuatro actos de habla o actividades comunicativas, siguiendo la denominación propuesta por Bravo (2019), tienen en común que el comportamiento lingüístico que se produce viene determinado por variables socioculturales y por procedimientos bastante ritualizados, de modo que, para que el intercambio comunicativo sea eficaz, se espera que los interlocutores cumplan ciertas pautas. Así pues, estos *actos de habla ritualizados* o *actividades comunicativas ritualizadas*¹ también deberán trasladarse a la enseñanza de ELE, puesto que para que los aprendientes adquieran una verdadera competencia comunicativa que les permita interactuar con miembros de la comunidad de habla hispana, concretamente española, en este caso, tendrán que conocer dichos patrones y modelos de comportamiento.

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar en este trabajo son dos:

- Conocer los patrones de comportamiento culturales de interlocutores nativos españoles en diferentes actos de habla ritualizados y sus formas lingüísticas.

¹ Estas denominaciones serán utilizadas de forma sinónima en el presente trabajo.

- Crear una propuesta didáctica orientada al desarrollo de la dimensión intercultural del aprendizaje de español general para estudiantes extranjeros de nivel B1 con base en actividades comunicativas ritualizadas: el saludo, la disculpa, el agradecimiento y el piropo.

Para ello, concretamos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las expectativas que cada hablante tiene con relación a cada interlocutor en el desarrollo de los respectivos actos ritualizados.
- Diseñar un cuestionario de hábitos sociales que permita la caracterización de los actos de habla ritualizados seleccionados.
- Analizar la información pragmalingüística y sociopragmática obtenida, reconociendo los esquemas que se siguen en la interacción entre los interlocutores.
- Identificar las estrategias que los estudiantes puedan aplicar de manera autónoma para la comprensión de aspectos socioculturales, siendo el principal objetivo la resolución de posibles conflictos interculturales o lingüísticos.
- Diseñar actividades que contribuyan al desarrollo de la competencia pragmática y sociocultural de los estudiantes en actos de habla ritualizados en contextos hispanohablantes.

Con el fin de alcanzar los objetivos mencionados se ha seguido la siguiente disposición. En primer lugar, se han asentado las bases teóricas sobre las que se sostiene este trabajo (*capítulo II*). Estas se desarrollarán gradualmente, partiendo de las premisas más generales a las más concretas, y se desglosarán en diferentes epígrafes. En segundo lugar, en la parte denominada *aplicación práctica (capítulo III)*, se hallan nuestras aportaciones personales, por un lado, el estudio de los hábitos sociales, con su respectiva metodología y el análisis de los resultados, y, por otro, la propuesta de aplicación didáctica, con su propia metodología y la secuencia de actividades basada en la información obtenida. Por último, se detallarán las conclusiones obtenidas en esta investigación (*capítulo IV*) y se indicarán futuras vías de investigación.

II. MARCO TEÓRICO

1. La competencia comunicativa

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE tiene como objetivo principal que el aprendiente sea capaz de comunicarse en dicha lengua, esto es, que desarrolle y adquiera la competencia comunicativa. Sin embargo, para poder hacer frente a todas las nuevas necesidades de la comunicación, es imprescindible que el aprendizaje coincida con el uso práctico y real de la LE. Matte Bon (1998) entiende que hay ciertas similitudes entre construir una casa y aprender una lengua, puesto que en ambos casos son necesarios tanto las herramientas como los mecanismos: «enseñar a construir casas es, pues, proporcionar *herramientas para entender los principios y los mecanismos* que permiten que una construcción se sustente y hacen que otra se derrumbe» (Matte Bon, 1998: 63; la cursiva es suya). Además de conocer el sistema lingüístico y sus reglas, también es importante atender a la variación de los significados dependiendo de los contextos y de cómo el uso de los recursos produce distintos efectos en el interlocutor. La competencia comunicativa supone el desarrollo de las herramientas y de los mecanismos, referidos en la analogía anterior, para hacer un uso de la lengua de manera natural, al igual que los hablantes de esa comunidad de habla.

Para comprender qué es la *competencia comunicativa* deberemos remontarnos a su contexto de nacimiento en la segunda mitad de los años sesenta. Se originó como reacción a la noción de *competencia lingüística*, acuñada dentro de la gramática generativa, pero también ha recibido influencia de teorías como la antropología y la sociolingüística, y, sobre todo, «procede de toda una tradición etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado» (Llobera, 1995: 10). El desarrollo de este concepto ha tenido grandes implicaciones en el ámbito de la adquisición y de la didáctica de lenguas. Su importancia ha sido tal que, hoy en día, es una de las nociones clave dentro de la metodología de enseñanza de LE.

El término *competencia* se introdujo en la disciplina lingüística en la obra *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis* de Noam Chomsky (1965). Con este concepto se refirió al conocimiento que el hablante y el oyente ideal tienen de su lengua, por oposición a la *actuación*, esto es, al uso real que se hace de la lengua en situaciones concretas. El lingüista centró su interés en el primero, entendiendo por competencia el conocimiento

de las reglas gramaticales y, en definitiva, de cuestiones meramente lingüísticas: «a grammar of a language purports to be a description of the ideal speaker-hearer's intrinsic competence» (Chomsky, 1965: 4). Todo esto se enmarca en una postura de rechazo al modelo conductista, que explicaba la adquisición del lenguaje como un hábito aprendido. Así pues, para Chomsky, el ser humano posee un mecanismo biológico innato que es el que le permite el aprendizaje, a partir de la asimilación de dichas reglas. Por consiguiente, la *competencia lingüística* se relaciona con el estudio del lenguaje de una comunidad homogénea, en la que el oyente-hablante ideal tiene un conocimiento lingüístico perfecto (Chomsky, 1965: 3).

Precisamente, esta abstracción del objeto de estudio fue el principal motivo de crítica a esta propuesta, en especial, desde el marco de la etnografía de la comunicación. Gumperz y Hymes fueron los editores del trabajo fundacional de esta disciplina, *The Ethnography of Communication* (1972)², y en él defendieron el estudio del lenguaje y de la comunicación desde una perspectiva social y contextualizada, es decir, en relación con la correspondiente cultura y sociedad. Consideraron que el análisis a partir de las interacciones sociales garantizaba identificar los hábitos lingüísticos y comunicativos propios de cada comunidad de habla, superando así la visión de la lingüística tradicional, centrada en la gramática y en el léxico. En definitiva,

la etnografía de la comunicación quiere determinar cuáles son los conocimientos que posibilitan la comunicación humana, cuáles las habilidades necesarias para actualizarlos y explicar los procesos de adquisición de estos conocimientos y habilidades: quién habla a quién, dónde, cómo, cuándo y para qué (Oliveras, 2000: 17).

Como alternativa al concepto chomskiano, Hymes (1972)³ propone la noción de *competencia comunicativa*, la cual no se restringía al conocimiento de las reglas gramaticales, sino que añadía la habilidad o la destreza de su uso. Establece que no solo debe tenerse en cuenta si los enunciados formulados son correctos o no, sino también si son apropiados al contexto en el que se producen. Así, se incorpora una dimensión social

² Esta obra se publicó inicialmente como un artículo para un número especial de la revista *American Anthropologist* en 1964. La versión definitiva se presentó en 1972.

³ Hymes presentó en 1971 el concepto de *competencia comunicativa* en una ponencia titulada «On Communicative Competence». Esta se publicó un año más tarde, motivo por el que se refiere la versión de 1972. Con todo, este concepto ya había sido formulado en 1967, como el propio Hymes apunta en su trabajo de 1974. En este TFM citamos este artículo por la traducción publicada en español en Llobera 1995.

y se le presta atención al contexto sociolingüístico. El autor caracteriza la *competencia* como la capacidad individual de uso de la lengua, incluyendo por igual tanto el conocimiento como la puesta en práctica del mismo: «[es] el término más general para la capacidad de la persona. Esta competencia depende tanto del conocimiento (*tácito*) como del uso (*capacidad*)» (Hymes [1972] 1995: 38; las cursivas son suyas). Del mismo modo, amplió este concepto a través de cuatro dimensiones: la gramaticalidad (la actuación lingüística deber ser formalmente posible), la factibilidad (las expresiones, si bien pueden ser correctas gramaticalmente, no necesariamente pueden emitirse), la adecuación (la actuación debe producirse de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce) y el darse en la realidad (el uso de la lengua debe estar atestiguado). Como explica Widdowson (1989), el concepto de *competencia comunicativa* de Hymes «incluye el conocimiento de aspectos del lenguaje distintos de la gramática -de lo que es factible, apropiado, realmente realizado- e incluye la habilidad para usarla. Hay, por tanto, ocho elementos para el modelo donde Chomsky tenía solamente dos» (Widdowson [1989] 1995: 85).

Tras el gran impacto que esta noción tuvo en la lingüística aplicada desde su formulación, diversos autores han ido desarrollando y perfilando su significado. Seguidamente nos centraremos en la aportación de Canale y Swain (1980), la cual podría considerarse la más influyente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Melero Abadía, 2012: 3). Estos autores entienden la *competencia comunicativa* como la interacción entre la competencia gramatical y la sociolingüística, sustituyendo la referencia de Hymes a la idea de la habilidad de uso: «the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use» (Canale y Swain 1980: 6). Considerarán, además, que la competencia comunicativa tiene tres componentes o subcompetencias: la gramatical, la sociolingüística y la estratégica. Más tarde, Canale (1983) revisará el trabajo y añadirá una cuarta: la competencia discursiva. Esta se había integrado dentro de la sociolingüística en el modelo anterior. A continuación, pasaremos a describirlas⁴.

En primer lugar, la *competencia gramatical* incluye «el conocimiento de elementos

⁴ Con la excepción de la competencia sociolingüística, que será desarrollada en el epígrafe §2.

léxicos y reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología» (Canale y Swain, 1980: 29; la traducción es nuestra), esto es, el conocimiento lingüístico y la comprensión y expresión literal de los enunciados. En segundo lugar, la *competencia estratégica* estaría constituida por «estrategias de comunicación verbales y no verbales que pueden entrar en acción para compensar los fallos de comunicación» (Canale y Swain, 1980: 30; la traducción es nuestra), sean estos gramaticales o sociolingüísticos. En tercer lugar, la *competencia discursiva* se refiere al «modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros. [...] La unidad de un texto se alcanza por medio de la *cohesión* en la forma y la *coherencia* en el significado» (Canale [1983] 1995: 68; las cursivas son suyas).

El modelo desarrollado por Canale y Swain (1980) y su revisión por Canale (1983) tuvieron una importante influencia en la adquisición y enseñanza de lenguas, puesto que han supuesto una profunda revisión de los contenidos y de las destrezas que los aprendientes de LE deben adquirir (Galindo Merino, 2005: 433). Asimismo, han servido como base para el desarrollo de más modelos, tanto en el ámbito de la adquisición como en el área de evaluación, como apunta Cenoz Iragui (2004: 457). Sirvan de muestra las propuestas de Van Ek ([1986] 2000), Bachman (1990) y Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), en las cuales se profundizará seguidamente.

Comenzaremos por la propuesta de Van Ek ([1986] 2000), considerada el modelo más detallado de descripción de la competencia comunicativa para su aplicación a la didáctica de LE según Oliveras (2000). La intención del autor, como el propio título de la obra indica (*Objectives for foreign language learning*), es la de establecer los objetivos necesarios para el aprendizaje de LE. A diferencia de Hymes, en este caso, se decanta por el término *habilidad comunicativa* para denominar los contactos interpersonales, incluyendo los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarios en dicha interacción: «communicative ability [...] is now understood to cover almost the whole range of interpersonal contacts, including the knowledge, skills and attitudes required for fruitful interaction» (Van Ek [1986] 2000: 24). Esta abarca la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, la sociocultural y la social. De entre las grandes contribuciones del autor deben resaltarse, por un lado, la introducción, por

primera vez, de dos competencias nuevas: la sociocultural y la social⁵ y, por otro lado, el énfasis que realiza al afirmar que estas competencias no están aisladas, sino que se complementan:

It should be understood, however, that they are not discrete elements. Rather, they are different aspects of one and the same concept, different aspects to focus on for the purpose of a systematic exploration of the concept. [...] In fact, many times we look at a particular aspect of communicative ability we shall at the same time see this ability as a whole, only the focus will be different each time (Van Ek [1986] 2000: 32).

Van Ek considera que el componente básico que permite la comunicación verbal es la *competencia lingüística*, entendida como el conocimiento del vocabulario y de las reglas estructurales, de modo que así es posible producir e interpretar enunciados gramaticalmente correctos según su sentido locutivo, esto es, según su significado convencional. Con todo, el éxito de la comunicación requiere la capacidad de utilizar e interpretar dichas formas lingüísticas con adecuación a la situación (según el entorno, los interlocutores y la relación que se tenga con ellos, etc.). Esto es posible gracias a la *competencia sociolingüística*, quien también se ocupa del sentido ilocutivo de los enunciados, en los que se presta atención a la intención del emisor (Van Ek [1986] 2000: 33). La *competencia discursiva* es la que permite emplear estrategias apropiadas a la construcción e interpretación de los textos (Van Ek [1986] 2000: 41), mientras que la *competencia estratégica* es la que proporciona recursos para solventar problemas comunicativos, sean estos en nuestra lengua materna, sean en una LE que estamos aprendiendo (Van Ek [1986] 2000: 49).

La siguiente aportación al desarrollo del concepto es el realizado por Bachman (1990). El autor, continuando con el cambio en la nomenclatura introducido por Van Ek ([1986] 2000), utiliza el término *habilidad lingüística comunicativa*. Así, bajo la voz *habilidad* incluye el conocimiento o competencia, nociones en ocasiones diferenciadas, y la capacidad para ejecutar esta última en el uso comunicativo de la lengua: «la *habilidad lingüística comunicativa* puede ser descrita como compuesta del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado» (Bachman [1990] 1995: 107-108). Esta estaría

⁵ Estas serán analizadas en detalle en el epígrafe §2. *La competencia sociocultural*.

compuesta por la competencia lingüística, la competencia estratégica⁶ y los mecanismos psicofisiológicos (neurológicos y fisiológicos) implicados en el uso de la lengua. En este trabajo nos centraremos solamente en la descripción de la primera, la cual comprende, a su vez, la organizativa y la pragmática.

La *competencia organizativa* se relaciona con las habilidades para el control de la estructura formal de la lengua, lo que permite tanto producir como reconocer frases gramaticalmente correctas y organizarlas para formar textos (Bachman, 1990; 1995: 110). Estas habilidades son de tipo gramatical y textual. La *competencia gramatical* se refiere al uso lingüístico mientras que la *competencia textual* incluye las convenciones para unir enunciados y formar textos, por medio de la cohesión y de la organización retórica (Bachman, 1990; 1995: 111). En cuanto a la *competencia pragmática*, esta se refiere a las relaciones entre el usuario y el contexto comunicativo y entre los signos y los referentes⁷.

Por último, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) proponen un nuevo modelo con el que organizar los conocimientos sobre la competencia comunicativa y sus componentes. Pretenden realizar una descripción actualizada y detallada para que pueda ser aplicada, o al menos consultada, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE:

our aim therefore has been to organize the knowledge available about language use in a way that is consumable for classroom practice. This knowledge is still fragmentary, but [...] [it's] need a comprehensive and accessible description of the components of communicative competence in order to have more concrete pieces of language to work with at the fine-tuning stage (1995: 29).

En su modelo recuperan la noción de *competencia comunicativa*, la cual incluye cinco componentes: la discursiva, la lingüística, la accional, la sociocultural y la estratégica. Esto lo representan con una serie de formas geométricas, ocupando una posición central la competencia discursiva, la cual se relaciona directamente con las demás (la lingüística, la accional y la sociocultural) y todas, a su vez, se ven afectadas equitativamente por la *competencia estratégica*, puesto que esta se refiere al uso de estrategias de comunicación, ya sean de tipo compensatorio, interactivo o de reparación (Celce-Murcia, Dörnyei y

⁶ Se profundizará en esta competencia en el epígrafe §2. *La competencia sociocultural*.

⁷ Se profundizará en esta competencia en el epígrafe §3. *La competencia pragmática*.

Thurrell, 1995: 26). La relación entre las dimensiones es un aspecto fundamental de este paradigma (véase *anexo I*).

La *competencia discursiva* incluye «the selection, sequencing, and arrangement of words, structures, sentences and utterances to achieve a unified spoken or written text» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995: 13) y comprende la cohesión, la deixis y la coherencia, entre otras. La *competencia lingüística* se corresponde, en líneas generales, con el término de competencia gramatical enunciado por Canale y Swain (1980), pues comprende el componente gramatical, el morfológico, el fonológico, el ortográfico y el léxico. Sin embargo, se hace un gran énfasis en este último, ya que se incluyen las construcciones léxico-gramaticales o construcciones formulaicas (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995: 17). La *competencia accional* o *pragmática* se identifica con la habilidad para transmitir y comprender la intención comunicativa⁸. Finalmente, la *competencia sociocultural* incluye factores del contexto social, estilísticos, culturales y de comunicación no verbal (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995: 23)⁹.

Con la presentación de estos modelos se pretende trazar, de manera generalizada, la evolución del concepto de *competencia comunicativa* desde su consolidación en la década de los setenta hasta nuestros días, pues sigue completamente vigente. Así, en el documento en el que se establecen las bases comunes para la enseñanza de lenguas en Europa, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) (en adelante, *MCER*)¹⁰, la competencia comunicativa ocupa un papel central en el aprendizaje de lenguas:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de *competencias*, tanto *generales* como *competencias comunicativas lingüísticas*, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas *condiciones* y *restricciones*, con el fin de realizar *actividades de la lengua* que conllevan *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con *temas* en *ámbitos* específicos, poniendo en juego las *estrategias* que

⁸ Se profundizará en ella en epígrafe §3. *La competencia pragmática*.

⁹ Tras esta presentación, se explicarán sus características en el epígrafe §2. *La competencia sociocultural*.

¹⁰ El Consejo de Europa publicó la versión original del *MCER* en el año 2001. El Instituto Cervantes fue el encargado de traducir esta obra al español en 2002. Esta será la versión que empleamos en este trabajo.

parecen más apropiadas para llevar a cabo las *tareas* que han de realizar (Consejo de Europa, 2002: 13; la cursiva es suya).

De esta cita es posible extraer que las *competencias comunicativas* son aquellas que posibilitan la actuación a partir del uso de la lengua, lo que abarca no solo el componente lingüístico, sino también el sociolingüístico y el pragmático. Estos dos últimos se caracterizarán en sus correspondientes epígrafes. Ahora, nos centraremos en las *competencias lingüísticas*, que incluyen los conocimientos y las destrezas referidas al léxico, a la fonología y a la sintaxis, pero también a la disposición cognitiva de estos y a la accesibilidad que se tiene a estos conocimientos. Asimismo, a diferencia de las denominaciones de otros modelos, el *MCER* se refiere a *las competencias*, en plural, ya que estas se conciben como la suma de conocimientos, destrezas y habilidades, es decir, las características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

Como se podrá observar, desde la enunciación del término *competencia*, el foco de interés se ha ido alejando de la gramática y cada vez se le ha ido prestando una mayor atención al contexto y, en definitiva, al componente sociocultural. Precisamente, este será el objeto de análisis del siguiente apartado.

2. La competencia sociocultural

La *competencia sociocultural* es uno de los componentes descritos como parte de la competencia comunicativa. Si bien su tratamiento ha diferido de unos modelos a otros, es posible afirmar que en todos se incluye, de algún modo, este contenido, generalmente asociado bien a la competencia sociolingüística, bien a la competencia discursiva o bien como componente independiente. Su papel ha sido progresivamente más significativo dentro de los diferentes modelos de competencia comunicativa y, también, en el ámbito de la enseñanza de LE, lo que González Plasencia (2019) atribuye a la propia evolución de la noción de *competencia comunicativa* y al incremento de la atención al contexto y a la integración de la realidad cultural.

Para partir de una definición del concepto de *competencia sociocultural* acudiremos a la propuesta del *Diccionario de términos clave de ELE*, en donde se caracteriza como «la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la

actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla» (VV. AA., 2008). Estos marcos serían las referencias culturales, las rutinas y usos la lengua y las convenciones sociales y comportamientos ritualizados no verbales. Todos deben tenerse en consideración ya que pueden variar dependiendo de las diferentes comunidades.

2.1. Caracterización de la competencia sociocultural

Las primeras referencias hacia la consideración de las premisas culturales en relación con el lenguaje se realizaron desde los estudios sociolingüísticos y etnográficos. Gumperz (1972) enfatiza, en el prefacio de su obra, que la competencia comunicativa no puede separarse del contexto y de la aceptación en el mismo: «what a speaker needs to know to communicate effectively in culturally significant settings [...] the central notion is the appropriateness of verbal messages in context or their acceptability in the broader sense» (Gumperz, 1972: vii). En esta misma línea continua la propuesta de Hymes (1972), quien relaciona la competencia comunicativa con la adecuación al contexto y a las reglas sociolingüísticas. Canale y Swain (1980) establecen la existencia de la *competencia sociolingüística*, que Canale mantiene en la revisión del modelo en 1983. Esta se refiere a la adecuación de los enunciados a los diferentes contextos sociolingüísticos. Para ello se deben tener en cuenta las reglas socioculturales seguidas en la interacción, las variables contextuales y los propósitos de la interacción. Insiste en que su importancia no es menor que el componente gramatical, sino que «la competencia sociolingüística es crucial en la interpretación de enunciados por su significado social» (Canale [1983] 1995: 67).

El modelo de Van Ek (1986) es el primero en el que se enuncia de forma autónoma la *competencia sociocultural*, diferenciándola de la competencia sociolingüística y la social. Estos tres componentes que acabamos de mencionar conforman, junto con otros tres, y en igualdad de condiciones, la denominada *habilidad comunicativa*. Así pues, la *competencia sociocultural* se refiere al conocimiento sociocultural en que se utiliza la lengua, lo que incluye tanto las convenciones y rituales sociales (comunicación no verbal, cortesía, etc.) como las experiencias universales (condiciones de vida, relaciones interpersonales, valores y actitudes) (González Plasencia, 2019: 202). Constituye el marco de referencia en el que se sitúa una lengua, algo esencial para su correcto uso, pero también para el (re)conocimiento del marco en el que se inserta y que, ineludiblemente,

difiere del propio: «it is essential to the correct and appropriate use of a language, and thus a condition for “extending the learner's horizon of communication beyond that of his own linguistic community”. [...] it will “enable him to realise the validity of other ways of organising, categorising and expressing experience, and of other ways of managing personal interactions” » (Van Ek [1986] 2000: 51). Asimismo, señala que para la adquisición de esta competencia durante los procesos de enseñanza-aprendizaje debería incorporarse la dimensión afectiva del aprendiente: «teaching and learning for socio-cultural competence should go beyond the cognitive domain and address the learner’s attitudes, opinions, value-systems and emotions as well» (Van Ek [1986] 2000: 52). Relacionada en gran medida con la anterior, aunque formulada de forma independiente, se encuentra la *competencia social*. Van Ek recuerda que la lengua es una actividad social, una interacción, de forma que debe existir una voluntad para interactuar. Esto requiere motivación, actitud, autoconfianza, empatía y habilidades necesarias para manejar diferentes situaciones sociales. Esta inclusión dentro de los objetivos a alcanzar en la adquisición de una LE se hace con un claro objetivo: «que el fomento del desarrollo de la personalidad del alumno no se considere como algo adicional al “aprendizaje del uso de una lengua extranjera”, sino como parte integrante del mismo» (Van Ek [1986] 2000: 57; la traducción es nuestra).

Bachman (1990), a diferencia de Van Ek, no distingue entre competencia sociolingüística y sociocultural. Solo reconoce la existencia de la primera, la cual establece como subcompetencia de la pragmática. La define como «la sensibilidad hacia las convenciones de la lengua o el control de estas, que están determinadas por las características del contexto específico en que se utiliza la lengua» (Bachman, 1990; 1995: 116). Como explica González Plasencia (2019), el autor se centra exclusivamente en los aspectos culturales que tienen su correlato en la comunicación, ya que considera que el aprendiente debe ser sensible a las diferentes variedades lingüísticas y registros e interpretar los referentes culturales. Sin embargo, «cualquier aspecto cultural que no afecte directamente al discurso queda fuera del modelo de habilidad lingüística comunicativa y, por lo tanto, de los objetivos de la enseñanza de LE» (González Plasencia, 2019: 203). Asimismo, especial atención merece la caracterización que hace de la *competencia estratégica*, separada de los componentes lingüísticos. En ella también se menciona el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y de las pautas culturales, ya que es la que permite relacionar el componente lingüístico con los conocimientos del

usuario de la lengua (conocimiento sociocultural y del mundo) y, a su vez, con los rasgos contextuales en los que ocurre la comunicación (Bachman, 1990; 1995: 108).

En el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), continuando con la propuesta de Van Ek (1986), se retoma la competencia sociocultural como una de las integrantes. La lengua no se concibe como un sistema de codificación de la comunicación, sino como una parte integral de la identidad de los individuos, que también permite la organización social dentro de la tradición cultural de cada comunidad. Partiendo de estas premisas, la *competencia sociocultural* «se refiere al conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma adecuada en el contexto social y cultural general de la comunicación, de acuerdo con los factores pragmáticos relacionados con la variación en el uso de la lengua» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995: 23). Dentro de ella se incluyen las variables contextuales, las culturales, las cuestiones de comunicación no verbal y la adecuación estilística. Esta caracterización nos lleva a retomar la reflexión realizada por Cenoz Iragui (2004: 458): «[los autores] consideran las competencias sociolingüística y pragmática como independientes, pero relacionadas entre sí y con el resto de las competencias», puesto que los rasgos que especifican como propios de esta competencia se entremezclan con el campo pragmático.

2.2. Los contenidos socioculturales en los documentos curriculares

2.2.1. El MCER

A diferencia de algunos de los modelos que acabamos de analizar, en el *MCER* no se incluye una competencia sociocultural propiamente dicha. Los tres componentes que se reconocen como parte de la competencia comunicativa son el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. La *competencia sociolingüística* se define de la siguiente manera:

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las *condiciones socioculturales* del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las *convenciones sociales* (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la

comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia (Consejo de Europa, 2002: 13-14; la cursiva es nuestra).

Como se puede observar, sí se hace referencia al conocimiento de reglas sociolingüísticas y de pautas culturales de una cierta comunidad. Con todo, en el *MCER* se contemplan otras aptitudes necesarias para la consecución de la competencia comunicativa que no son de tipo lingüístico. Estas son las *competencias generales*, entre las que se refieren los distintos saberes: saber (conocimiento declarativo), saber hacer (las destrezas y las habilidades), saber ser (la competencia «existencial») y saber aprender (la capacidad de aprender). Particularmente, dentro de los conocimientos declarativos que el aprendiente de una LE debe adquirir, junto con el conocimiento del mundo y la conciencia intercultural, se encuentra el *conocimiento cultural*. Esto es una gran diferencia con respecto a los anteriores modelos, ya que, al no denominarlo competencia, no se proporcionan descriptores de los distintos niveles, como sí ocurre en las propiamente lingüísticas. El conocimiento cultural implica «el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma» (Consejo de Europa, 2002: 100). Así, frente a otros aspectos del conocimiento, «es probable que no se encuentre en su experiencia previa [en la del alumno], y puede que esté distorsionado por los estereotipos» (Consejo de Europa, 2002: 100). El *MCER* establece siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural: la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

2.2.2. El PCIC

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) trata el componente cultural en tres inventarios separados. A diferencia de las habituales descripciones que se hace por niveles, del A1 al C2, en este caso se incluyen tres fases: la de aproximación, la de profundización y la de consolidación.

El primero de los inventarios es el de los *referentes culturales*, que incluye conocimientos generales sobre los países hispanos (geografía, población, gobierno y

política, organización territorial y administrativa, economía e industria, medios de comunicación, medicina y sanidad, educación, medios de transporte, religión y política lingüística). También se mencionan acontecimientos sociales y culturales (premios, festivales, hallazgos arqueológicos, hitos históricos, etc.) y a protagonistas tanto del pasado (personajes históricos y legendarios, etc.) como del presente (referentes culturales, personajes de los medios de comunicación, artistas, etc.). Por último, se mencionan creaciones culturales (literatura y pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura y artes plásticas).

El segundo es el de los *saberes y comportamientos socioculturales*. En él se recogen las condiciones de vida y la organización social de los países hispanos (unidad familiar, el calendario y los días festivos, las comidas y bebidas, la educación y la cultura, las actividades de ocio, los hábitos y aficiones, los horarios y ritmos cotidianos, características y tipos de viviendas, tiendas y establecimientos, el medio ambiente, etc.). Además, se abarcan las relaciones interpersonales (tanto en el ámbito personal como en el público, en el profesional y en el educativo). También se trata la identidad colectiva y el estilo de vida (participación ciudadana y pluralismo, minorías étnicas y religiosas, la tradición y los cambios sociales, las fiestas, ceremonias y celebraciones).

El tercero es el de las *habilidades y actitudes interculturales*. Este inventario contempla la configuración de la identidad cultural plural (la conciencia de la cultura propia, el reconocimiento de la diversidad y la aproximación a otras culturas, además de las actitudes necesarias para ello, principalmente la empatía, la curiosidad y la tolerancia). Se incluye la asimilación de saberes culturales (en relación con los otros dos inventarios), así como la interacción y la mediación cultural (acompañadas, cada una, de las habilidades y actitudes requeridas para ello).

3. La competencia pragmática

Empezaremos delimitando el área de estudio de la pragmática, disciplina en la que se enmarca este TFM. Para ello, nos basaremos en la siguiente definición:

Se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados

concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios (Escandell Vidal, 1993: 16).

Así pues, podemos establecer que la pragmática es la responsable de determinar las relaciones existentes entre las formas lingüísticas y el uso que se hace de ellas: es un estudio del uso del lenguaje. Leech (1983) estableció que la *pragmática* abordaría el estudio de las condiciones generales del uso del lenguaje y distinguió dos áreas dentro de ella. Por un lado, la *sociopragmática* analiza las condiciones específicas de un determinado uso lingüístico, estableciendo un puente entre la sociología y la pragmática. Por otro, la *pragmalingüística* estudia los recursos lingüísticos disponibles en una lengua para expresar determinadas funciones pragmáticas (Leech, 1998: 54-55) (véase *anexo II*).

De acuerdo con esta clasificación, este TFM se adscribiría al ámbito de la sociopragmática, puesto que este enfoque estudia la relación entre los actos de habla con las variables socioculturales. No obstante, nuestro posicionamiento teórico se localiza dentro de la *pragmática sociocultural*, la cual comprende tanto a la pragmática como a la sociopragmática (Bravo, 2015: 50). A continuación, se refleja una definición extraída de uno de los trabajos de Diana Bravo, lingüista fundadora de esta corriente, en la que se enfatiza, por un lado, el estudio del lenguaje dentro de su respectivo sistema sociocultural, y, por otro, el hincapié que se hace en la metodología de investigación:

El objetivo de una pragmática sociocultural sería el de describir la producción y la interpretación de los mensajes transmitidos por los enunciados dentro del propio sistema socio-cultural al cual se adscriben los hablantes en estudio. Desde esta perspectiva no basta con justificar la interpretación en los propios conocimientos del/la analista (*introspección*) sino que es necesario acceder a las intuiciones y percepciones del usuario de la lengua (*consulta*) (Bravo, 2010: 21; las cursivas son suyas).

El estudio explícito de la relación entre discurso y sociedad, según la propuesta de Bravo (2009), debe incorporar una perspectiva sociocultural y disponer de mecanismos adecuados para su interpretación. La autora propone referirse a *actividades comunicativas*, en lugar de a actos de habla, ya que estas engloban los recursos comunicativos y los actos en sí, además de las estrategias pragmáticas empleadas (Bravo,

2019: 277). Dada esta ampliación del concepto de comunicación¹¹, el objeto de análisis es la relación del mensaje con los elementos extralingüísticos:

Se considera que el/la hablante de una lengua está provisto/a de recursos interpretativos que provienen de su entorno social y de sus experiencias comunicativas previas, los cuales parcialmente no comparte con esas mismas personas (individuo). Estos recursos se ponen en operación en la interacción y se proyectan en los significados emergentes de la misma, creando nuevas alternativas (Bravo, 2004: 8).

La pragmática sociocultural concibe al hablante como un agente social que construye sus conocimientos con el uso habitual del lenguaje en la interacción dentro de la *comunidad sociocultural*¹² a la que pertenece. En ella llega a adquirir una serie de saberes compartidos, ya establecidos, de tipo lingüístico, social y cultural, que permiten que la comunicación tenga lugar. Dichos conocimientos, que varían de unas comunidades a otras, influyen en cómo se realizan e interpretan las diferentes actividades comunicativas. Esto rebatiría lo que la pragmática tradicional sostenía: la universalidad de los actos de habla (cf. Austin, 1962; Searle, 1969; Brown y Levinson, 1987). Para Bravo (2019), los actos de habla se perciben de diferente manera en función de factores socioculturales, de ahí la importancia de considerar el contexto situacional y sociocultural en el análisis de cada acto en cada comunidad. Además, para su estudio debe tenerse en cuenta no al hablante real que participa en un intercambio comunicativo puntual, como se analizaba desde la pragmática tradicional, sino que se considerará que dicho hablante representa los usos habituales de la lengua de su comunidad: «los actos se describen de modo distinto dependiendo de cuál sea el *contexto del usuario ideal*, término que refiere al uso habitual de la lengua en su contexto situacional y sociocultural» (Bravo, 2019: 271)¹³.

¹¹ Bravo (2010) argumenta que la pragmática tradicional había concebido el lenguaje como un elemento autónomo del contexto en el que se encuentra, de modo que los estudios se fundamentaban en el análisis de los actos de habla. Estos se entendían como universales en todas las culturas y de ellos se interpretaba el contexto interno, es decir, los *enunciados* de los hablantes, quienes emiten mensajes objetivos y claros, en los que lo que se quiere decir coincide siempre con lo que se dice. Así, en estas investigaciones, se parte del supuesto de que todos los hablantes de una comunidad comparten una serie de conocimientos lingüísticos y situacionales que se ponen en práctica en un momento concreto. Sin embargo, dichos saberes no se identifican, sino que es el investigador quien los infiere basándose en las experiencias comunicativas.

¹² Bajo el concepto de *comunidad sociocultural* propuesto por Bravo (2004: 19) se incluyen las nociones de comunidad de lengua, identidad de grupo y pertenencia cultural.

¹³ El concepto de *contexto del usuario* tendrá una gran relevancia dentro de la pragmática sociocultural. Con todo, cabe estacar que esta noción no pretende establecer relaciones sociológicas, como indagar en el orden social reflejado en las prácticas, o asociar un determinado comportamiento comunicativo con una cierta ideología (Bravo, 2009: 31-32).

3.1. Caracterización de la competencia pragmática y sus implicaciones en ELE

La *competencia pragmática* es un componente básico más de la competencia comunicativa. Si bien el primer modelo en el que se enunció directamente este nombre fue el de Bachman (1990), su contenido siempre se integró dentro de otros. Antes de trazar la evolución histórica de la noción, veamos la definición que proporciona el *Diccionario de términos clave de ELE*:

Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro (VV. AA., 2008).

Si revisamos la caracterización que hemos trazado anteriormente (§1) del modelo original de competencia comunicativa de Hymes (1972), aunque no se nombró explícitamente la competencia pragmática, sí aparecen menciones, desde un primer momento, a la capacidad de *uso de la lengua*, a la *factibilidad* de las expresiones, entendida como la posibilidad de enunciar las mismas, y a la *adecuación* al contexto sociolingüístico. Por su parte, Canale y Swain (1980) tampoco incluyeron el término pragmática, pero sí refieren *estrategias* para compensar fallos comunicativos (competencia estratégica), la *adecuación* a los diferentes *contextos sociolingüísticos*, a las *reglas socioculturales* y a los *propósitos de la interacción* (competencia sociolingüística) en combinación con los conocimientos gramaticales. En cuanto a la propuesta de Van Ek [(1986) 2000], las referencias a la pragmática son visibles en todo su modelo, pues abarca, además de los elementos estrictamente lingüísticos, aquellos que permiten que el intercambio comunicativo sea eficaz: la *adecuación* a la situación (competencia sociolingüística); las *estrategias* para la correcta producción e interpretación de los textos (competencia discursiva); los *recursos* para solventar problemas comunicativos (competencia estratégica); la atención a los *rituales comunicativos y sociales* de cada comunidad lingüística (competencia sociocultural), así como lo relacionado con la *voluntad del aprendiente de comunicarse* en una lengua distinta a la suya y de *aceptar diferentes situaciones sociales* de las que formar parte

(competencia social). Como se puede comprobar, los conocimientos pragmáticos han sido una constante en todos los modelos propuestos de competencia comunicativa.

Con todo, este concepto no se formuló explícitamente hasta el modelo de Bachman (1990), unos años más tarde. En dicho trabajo sobre la denominada habilidad lingüística comunicativa se propone *ab initio* el desarrollo de los conocimientos pragmáticos, pues este término se configura aludiendo a la competencia en el *uso adecuado y contextualizado de la lengua*. Como se ha explicado previamente, este se basa en tres elementos, siendo uno de ellos la competencia lingüística, la cual está conformada, a su vez, por la competencia organizativa (definida en §1), y por la competencia pragmática. Para la elaboración de esta última, el autor se basó en la siguiente definición del concepto de *pragmática*:

a la pragmática debe asignársele un dominio empírico consistente en reglas convencionales del lenguaje y manifestaciones de estas en la producción e interpretación de frases. En concreto, debería hacer una contribución independiente al análisis de las condiciones que hacen aceptables las frases en alguna situación para hablantes de la lengua (Van Dijk [1977: 189-90] *apud* Bachman, 1990; 1995: 112).

Con base en esta idea, Bachman (1990) establece que la *competencia pragmática* se refiere a las relaciones entre los signos y los referentes lingüísticos, y entre los usuarios de la lengua y el contexto comunicativo. Esta estaría integrada, a su vez, por la *competencia ilocutiva*, relacionada con el conocimiento de las convenciones pragmáticas que permiten utilizar e interpretar los enunciados con el acto de habla que el hablante quiere realizar; y por la *competencia sociolingüística*, entendida como la adecuación a las diferentes situaciones contextuales (Bachman, 1990; 1995: 112-114).

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) reconocen la existencia de la *competencia accional o pragmática*, que identifican con la habilidad para transmitir y comprender la intención comunicativa al realizar e interpretar los actos de habla atendiendo a las funciones lingüísticas: «actional competence is defined as competence in conveying and understanding communicative intent, that is, matching actional intent with linguistic form based on the knowledge of [...] speech acts and speech act sets» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995: 17).

Los estudios pragmáticos han determinado que la adquisición de la competencia pragmática implica, a su vez, la *subcompetencia pragmalingüística*, referida al conocimiento y dominio de los recursos lingüísticos y de las funciones que se utilizan en relación con los actos de habla (Cenoz Iragui, 2004: 458), y la *subcompetencia sociopragmática*, entendida como el conocimiento y dominio de los patrones socioculturales asociados a las diversas situaciones específicas de comunicación (Félix-Brasdefer y Cohen, 2012: 651). El desarrollo de esta competencia se realiza, como apunta Agustín Llach (2005: 98-99), en función del contacto con la lengua y con la cultura meta, con independencia del nivel del aprendiente o de la clase de LE.

La enseñanza de la pragmática en la didáctica de LE implica la formación sobre cómo interactuar adecuadamente, adaptando el comportamiento lingüístico a los patrones socioculturales de una comunidad de habla. Esto puede realizarse, por ejemplo, favoreciendo la reflexión acerca de los propios comportamientos culturales y sobre las estructuras necesarias o, quizás, con un análisis de tipo contrastivo con otras lenguas. Sin embargo, también puede proporcionársele al aprendiente una cierta instrucción teórica de los aspectos pragmáticos (Agustín Llach, 2005: 99, citando a Kasper, 2001): se pueden enseñar qué son las estrategias pragmáticas, como la atenuación o la intensificación; qué son los marcos de conocimiento¹⁴; qué son los tipos de registros; qué son los actos de habla y la fuerza ilocutiva; qué son las implicaturas y las inferencias; qué es la cortesía, etc. Asimismo, el aprendiente no debe tener un nivel determinado, sino que la competencia pragmática puede, y debe, al igual que el resto de elementos de la competencia comunicativa, integrarse desde los niveles iniciales: «research in interlanguage pragmatics has demonstrated that pragmatics can be taught in the classroom from beginning levels of language instruction» (Félix-Brasdefer y Cohen, 2012: 650).

La consolidación de la competencia pragmática como componente esencial y autónomo dentro de la competencia comunicativa se debe, como sostiene Agustín Llach (2005: 96), al progresivo reconocimiento de la importancia de la comunicación intercultural y a las consecuencias que el desconocimiento pragmático puede tener tanto para la propia interacción como para la imagen del hablante.

¹⁴ Los *marcos de conocimiento* son «el conjunto de estructuras cognitivas basadas en experiencias pasadas que filtran y dan forma a las percepciones y cuya función principal consiste en ayudar a procesar, organizar y comprender las informaciones y experiencias nuevas» (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008).

3.2. El encuentro intercultural: la interferencia pragmática

Durante el proceso de aprendizaje de una LE se produce un contacto entre, al menos, dos culturas diferentes, la del aprendiente y la de la lengua meta. Ante esta situación, este debe, en primer lugar, esforzarse por comprender diferentes comportamientos y manifestaciones, para, en segundo lugar, imitarlos (Andión Herrero, 2002: 130). En las interacciones interculturales¹⁵ es habitual que cada interlocutor recurra a sus conocimientos lingüísticos y socioculturales previos. En el caso de que dichos conocimientos le faciliten su aprendizaje de la L2 se habla de *transferencia positiva*, pero, en el caso de conducirle a un error se produce una *transferencia negativa* o *interferencia*, lo que supone un impedimento para la comunicación.

Las interferencias pueden producirse en cualquier ámbito de las lenguas. Aquellas que se producen por falta de adecuación al contexto dada la diversidad de factores socioculturales constituyen la *interferencia pragmática*. A diferencias de otras tipologías, sus consecuencias son muy negativas para la propia comunicación y para la imagen del interlocutor porque se interpreta no como un desconocimiento de las normas y sí como un acto descortés o malintencionado. Esto favorece el malentendido y la creación de estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura (Escandell Vidal, 2004: 193).

Los errores pragmáticos se deben, por un lado, a errores de *transferencia pragmalingüística*, en el caso del uso de una fórmula propia de una lengua con un significado del que carece en otra (Escandell Vidal, 2009: 99). Un ejemplo sería la utilización, por parte de un hablante alemán, de la fórmula «por favor» al entregarle algo a alguien, en lugar de «toma, aquí tienes», por imitación al término «Bitte» (Agustín Llach, 2005: 97). Por otro lado, los errores de *transferencia sociopragmática* consisten en el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y de las expectativas de comportamiento propias de otra cultura (Escandell Vidal, 2009: 103). Esto ocurriría con la respuesta a una felicitación: mientras un nativo respondería, posiblemente, atenuando el cumplido («¡si me ha llevado cinco minutos!»), un alemán o un inglés respondería con un «gracias», una contestación arrogante para un español (Agustín Llach, 2005: 97).

¹⁵ Rodrigo Alsina (2012: 12) entiende por *comunicación intercultural* la comunicación entre aquellas personas que poseen unos referentes culturales tan distintos que se autoperiben como pertenecientes a culturas diferentes.

3.3. Los contenidos pragmáticos en los documentos curriculares

3.3.1. El MCER

En el quinto capítulo de este documento, titulado «Las competencias del usuario o alumno», se refiere la competencia pragmática dentro del epígrafe 5.2. *Las competencias comunicativas de la lengua*. Se menciona el conocimiento de cómo se organizan, estructuran y ordenan los mensajes (*competencia discursiva*); cómo se utilizan para realizar funciones comunicativas (*competencia funcional*) y cómo se secuencian según los esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (Consejo de Europa, 2002: 120).

Dentro de la competencia pragmática se reconoce la *competencia discursiva*, entendida como «la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua» (Consejo de Europa, 2002: 120), y la *competencia funcional*, que «supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos», dominando, para ello, las micro y las macrofunciones del lenguaje (Consejo de Europa, 2002: 122).

3.3.2. El PCIC

Bajo el epígrafe número seis, «Tácticas y estrategias pragmáticas», el Instituto Cervantes realiza una sistematización de tácticas y estrategias pragmáticas en consonancia con lo establecido en los niveles referidos en el *MCER* (2002). Se hace una distinción entre ambos términos, entendiendo por *tácticas* «la selección de un recurso concreto en cada situación» y por *estrategias* «los procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo». En la introducción de este apartado puede leerse lo siguiente:

pretende ofrecer un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes de español para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica (Instituto Cervantes, 2006).

3.4. La cortesía: estudio del fenómeno desde la perspectiva basada en hábitos

La competencia pragmática busca no solo éxito discursivo sino también social, por lo que es necesario abordar cómo gestionar la imagen social y, por lo tanto, es imprescindible trabajar la cortesía. Empezaremos por definir qué se entiende por *cortesía*, tomando como base esta propuesta:

la cortesía es un código de conducta en las relaciones sociales que, según las culturas y según las situaciones, regula el trato adecuado entre las personas. Facilita la vida social, y de ahí que, entre otras esferas de actuación, se proyecte también en la actividad comunicativa (Albelda Marco, 2013: 5).

Esto coincide, como recoge Escandell Vidal (1995), con la perspectiva presente en las principales investigaciones pragmáticas, en las que se considera que la cortesía determina los intercambios comunicativos en la medida en que posibilita las relaciones sociales a partir de la selección de los recursos lingüísticos que se emplean:

la cortesía iba a entenderse como fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales y su manifestación externa sería el conjunto de “maniobras lingüísticas” de las que puede valerse un hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes (Escandell Vidal, 1995: 33).

Así pues, la cortesía se pone en práctica con el fin de desarrollar la comunicación de forma fluida y adecuada entre los interlocutores. Con todo, la selección de las formas verbales no es una decisión individual o personal, sino que existe un cierto condicionamiento sociocultural. Este origen social implica que la selección de los recursos lingüísticos tenga, al mismo tiempo, una repercusión en la sociedad. En todo acto de habla se proyecta una *imagen* de nosotros mismos, de lo que se quiere transmitir, de ahí la importancia de su gestión dentro de la comunicación. Uno de los primeros investigadores en interesarse por la repercusión de la imagen en la vida social fue Erving Goffman, quien acuñó para ello el término *face* (1967), y quien consideró que la imagen y la naturaleza de los seres humanos son inseparables. Una definición a este respecto es la propuesta por Albelda Marco (2013: 9): «la imagen es un aspecto social, surge de la

condición relacional de los hablantes y está presente siempre en todo acto de habla, en tanto que la lengua es un vehículo de comunicación social». En cada interacción lingüística se presta una determinada atención a la imagen propia que se proyecta y al cómo se trata a los demás interlocutores. Esto es lo que se denomina *negociación de la imagen* y es lo que permite que esta se mantenga, se refuerce o se dañe dependiendo del contexto en que se produce la comunicación. La gestión de la imagen está determinada, además, por el contexto sociocultural.

Del mismo modo que la gestión de la imagen social, la cortesía está presente en todas las culturas, pero los principios y mecanismos en los que se basa difieren de unas sociedades a otras. Las variaciones culturales comprenden las formas verbales y sus usos, además de las estrategias pragmáticas y la valoración social que se hace de las mismas, esto es, el significado que se le atribuye a cada una. También varía la constitución interna de los actos de habla y las expectativas sobre el comportamiento verbal, pues, si el interlocutor no las ve satisfechas, se pueden generar dificultades de comunicación (falta de interés, descortesía, etc.) (Escandell Vidal, 1995: 40-47).

En nuestro trabajo haremos especial hincapié en el análisis de los hábitos sociales de la comunidad de habla española y en cómo estos hablantes gestionan su imagen social en el acto comunicativo. Basándonos en las propuestas de Bravo (2009, 2010, 2015), incidiremos en este aspecto puesto que el conocimiento sociocultural es el que permite establecer una relación entre el mensaje (texto) y la realidad social.

4. La competencia intercultural y sus implicaciones en ELE

Los cambios sociales, económicos y políticos resultantes de la globalización se han visto, también, reflejados en el ámbito lingüístico, pues han favoreciendo el encuentro entre una gran variedad de lenguas y culturas y su relación dentro y fuera de un mismo espacio de convivencia. Esto ha puesto de manifiesto la necesidad de garantizar la comprensión entre las sociedades y sus miembros pues, en el contacto con otras culturas, se evidencia la diversidad: «el hombre necesita trascender su cultura y esto solo puede lograrse explicitando las reglas con que esta opera» (Hall, 1978 *apud* Oliveras, 2000: 28).

En primer lugar, definiremos el concepto de *cultura*, tomando como base la terminología de Miquel y Sans ([1992] 2004). Las autoras consideran que bajo esta etiqueta se distinguen diferentes fenómenos: la *cultura* (la cultura con minúsculas), la *Cultura* (la cultura con mayúsculas) y la *kultura* (la kultura con k). El punto de partida, y en el que debe centrarse la didáctica, es la *cultura*, que comprende «aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido» (Miquel y Sans, 2004: 4). Esto incluye los conocimientos para entender las prácticas cotidianas (significados culturales), aquellos para actuar o participar (cronémica, proxémica, organización de las ciudades, etc.) y los que permiten la interacción (elección de formas lingüísticas y hábitos sociales). A partir de este conocimiento puede accederse, por un lado, al de la *Cultura*, entendida como la historia, la literatura, la geografía, el arte, etc., y, por otro, al de la *kultura*, a lo relacionado con las jergas y el argot (Miquel y Sans, 2004: 4-5). Con todo, estos conocimientos no son estancos y se entremezclan en el uso.

Precisamente, este conocimiento de la *cultura* con minúsculas ha desempeñado un papel secundario en el ámbito de la didáctica de las LE frente al componente lingüístico, tratándose ambos independientemente. Así, la enseñanza de elementos culturales se orientó al estudio de la *Cultura* con mayúsculas, sin profundizar ni en los significados culturales, ni en la falta de relevancia de los mismos para la interacción (Galindo Merino, 2005: 435). Además, la información se transmitía en grandes cantidades y sin relacionarla con experiencias previas de los aprendientes o con sus necesidades y gustos (Miquel y Sans, 2004: 3). A este respecto, Oliveras (2000: 33) afirma que «el modelo seguido en ese tipo de enseñanza es el del nativo, es decir, hay que intentar hablar, ser, actuar, comportarse como el nativo». A partir de la década de los ochenta, la didáctica de la cultura empezó a concebirse de manera indisociable de la de la lengua, siendo cada vez mayor la atención otorgada a las convenciones socioculturales y al componente cultural. De este modo, se elaboró el concepto de *competencia intercultural*.

Byram (1995), a partir de la noción de competencia comunicativa de Van Ek ([1986] 2000), presentó este nuevo modelo basado en la dimensión sociocultural. En él se considera al aprendiente un *intermediario cultural*, pues se reconoce su bagaje cultural y se insta a su uso en el aula de LE, en combinación con los conocimientos de la cultura meta. A su vez, esto supone aceptar las posibles diferencias sociales que un mismo hablante puede tener dependido de las culturas, por eso «tienen que ser mediadores entre

formas distintas de vivir e interpretar el mundo» (Byram, 1995: 54). También se presta atención a los factores emocionales presentes en el proceso de adquisición. El objetivo es conseguir la comprensión y facilitar el encuentro comunicativo intercultural:

El objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros. Eso se consigue trabajando las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, erradicando prejuicios pero también reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia, siempre sin renunciar a la propia identidad (Galindo Merino, 2005: 440).

La competencia intercultural comprende cinco dimensiones o *saberes* que son conocimientos, actitudes y destrezas interrelacionados. El saber ser (*savoir être*) implica cambiar las actitudes etnocéntricas en favor de la curiosidad y la apertura de mente a lo nuevo; el saber declarativo (*savoirs*) supone la adquisición de los conocimientos implícitos y explícitos compartidos por los nativos, incluyendo la posibilidad de reconceptualizar la forma de ver el mundo; la habilidad de interpretación y de relación (*savoir comprendre*) permite explicar y relacionar documentos o acontecimientos de otra cultura con la propia; la habilidad de descubrimiento e interacción (*savoir-apprendre / faire*) implica el aprendizaje a través de nuevas experiencias y, finalmente, la conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*) permite la evaluación de prácticas culturales propias y ajenas (Byram *et al.*, 2002: 11-13).

Este paradigma ha permitido la difusión del enfoque intercultural en las últimas décadas del siglo XX, tanto para la ampliación del concepto, como para su aplicación en la didáctica de LE. Su rápida expansión y aceptación se debe a que en este enfoque se integran componentes cognitivos, pragmáticos y actitudinales (Doyé, 1999 *apud* Méndez García, 2015: 21), quedando reflejado en los documentos de referencia para las lenguas.

En el caso del *MCER* (2002), si bien no se alude explícitamente a la competencia intercultural, sí aparecen términos como *hablante intercultural* y *conciencia intercultural* y los *saberes* anteriormente referidos. Estos últimos forman las competencias generales que debe incorporar el desarrollo de la competencia lingüística, siendo uno de ellos la *conciencia intercultural*. Esta se describe como el conocimiento, la percepción y la

comprensión de las similitudes y diferencias entre el mundo de origen del individuo y el de la comunidad objeto de estudio (Consejo de Europa, 2002: 101). Igualmente, cabría nombrar el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (2013), un documento que incluye una lista de descriptores de las competencias y los recursos para aplicar en el enfoque intercultural en la didáctica de LE.

En cuanto a la enseñanza de esta competencia en el ámbito del ELE, el documento de referencia es el *PCIC* (2006). Como ya hemos mencionado, en él se establece que todo aprendiz debe desarrollar su dimensión como *hablante intercultural*, para lo cual debe identificar y establecer relaciones entre la nueva cultura y la propia. Para ello, se tienen en cuenta, nuevamente, los saberes de Byram, que ya habíamos reflejado como parte de las competencias generales del *MCER*. También, se indica el desarrollo de *actitudes interculturales*, tanto en la interacción oral como en la escrita, esto es, del desempeño de un papel activo en la comunicación intercultural y de ser un *intermediario cultural*: «[que el alumno] llegue a convertirse en un *intermediario cultural* mediante la activación de determinadas estrategias y la capacidad de afrontar situaciones de malentendidos y conflictos de carácter cultural» (Instituto Cervantes, 2006). Para conseguir estos objetivos, el *PCIC* sistematiza los contenidos en tres inventarios¹⁶, en los cuales se «imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de *competencia intercultural*» (Instituto Cervantes, 2006).

¹⁶ Estos son el de los *referentes culturales*, el de los *saberes y comportamientos socioculturales* y el de las *habilidades y actitudes interculturales* que se han detallado en § 2.2.2.

III. APLICACIÓN PRÁCTICA

Este capítulo alberga nuestra aportación personal al campo de estudio. Se ha denominado *aplicación práctica* por el carácter de las informaciones aquí recogidas. Por un lado, el análisis de los patrones de comportamiento culturales, con su metodología y resultados, y, por otro lado, fruto de la investigación, la propuesta didáctica, con su respectiva metodología y el diseño de las actividades.

En primer lugar, se realizará un cuestionario de hábitos sociales (§ 5.2.1), con el fin de recabar información acerca del comportamiento sociocultural de la comunidad española ante el acto de habla del saludo, de la disculpa, del piropo y del agradecimiento. También se indagará acerca de las expectativas de los interlocutores en el transcurso de los mismos. Esta selección se debe al grado de ritualización que presentan y por sus grandes diferencias con respecto a otras culturas. Para recopilar estos datos se seguirá una metodología cualitativa y cuantitativa que se justificará y describirá.

En segundo lugar, y tras la información sociopragmática obtenida en dicho cuestionario, se realizará una *propuesta didáctica* (§ 6). De esta forma, en los materiales creados se trabajarán los comportamientos comunicativos que el análisis de los cuestionarios haya arrojado como los más comunes y esperables dentro de la comunidad sociocultural española, de manera que se contribuirá al favorecimiento y enriquecimiento de los intercambios comunicativos de los estudiantes en contextos españoles.

5. Estudio del comportamiento comunicativo de los españoles

5.1. El enfoque de la investigación

Consideramos necesario comenzar este epígrafe recuperando el concepto de *cultura*, anteriormente mencionado, y su vinculación e importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Si bien el término ya ha sido definido, parece conveniente retomar su acepción como modelo de comportamiento seguido por los hablantes de una lengua, lo que comprende las reglas, las actitudes y las conductas que se emplean en distintas situaciones de la vida, es decir, los hábitos sociales de una comunidad sociocultural: «con el concepto de cultura, se alude tanto a los comportamientos espontáneos, pero fuertemente codificados que adoptan los hablantes

nativos en la comunicación, como a los conocimientos de los hábitos sociales implícitos en los actos de habla» (Úcar Ventura, 2008: 46). Estas prácticas sociales se aprenden durante el proceso de socialización de los individuos, junto con los usos y las estructuras lingüísticas asociadas. No solo regulan las actuaciones de una comunidad de habla, sino que la identifican. Seguidamente señalaremos el grado de ritualización existente en los hábitos sociales que condicionan los actos de habla seleccionados como muestra.

Comenzaremos nuestro estudio del comportamiento comunicativo de los españoles con el acto del saludo. Este concepto tiene su origen en el término latino *salutare*, ‘dar salud’, ‘desearle buena salud al otro’, lo que supone un cierto interés recíproco entre interlocutores. En sus orígenes, era un acto que tenía una significación funcional con el que se comprobaba, por medio del contacto físico, que el otro hablante no portaba armas y que no causaría daños: era una cuestión de integridad y de supervivencia (Areiza Londoño, 2003: 73). Con el tiempo y los cambios en las formas de vida, tanto las costumbres como las construcciones lingüísticas varían, lo que supone que, si bien los usos se alejan de su significado original, su forma se mantiene. Pensemos, por ejemplo, en cómo cambió la forma de saludarse durante los primeros meses de la pandemia del COVID-19, cuando el tradicional apretón de manos o los dos besos en la mejilla fueron sustituidos por un choque de codos: el sentido original del saludo se mantenía, pero se adaptó inevitablemente a la nueva realidad. Se evidencia que el afecto y el reconocimiento entre los interlocutores se antepone al hecho lingüístico, esto es, que «el acto de saludar es una constante comunicativa y una práctica cotidiana al servicio de la relación social» (Areiza Londoño, 2005: 95).

Otras de las características del saludo es que es el evento de apertura de las relaciones lingüísticas, «el acto inaugural de nuestra relación con la gente en el que mutuamente nos declaramos dispuestos a aceptar todos los demás usos vigentes en ese grupo social» (Ortega y Gasset, 1961: 223). Tras el encuentro entre los participantes, estos se identifican socialmente, expresan interés mutuo y aceptan un cierto vínculo afectivo. Este reconocimiento es un indicador de cortesía (Searle [1969] 2017: 72). Sin embargo, esto no implica que la sinceridad sea una característica presente en el acto, sino que en ocasiones este puede funcionar simplemente como un evento funcional, rutinario. Asimismo, las formas lingüísticas empleadas dependen de factores extralingüísticos como la relación de proximidad, el tiempo transcurrido desde la última interacción y de

variables sociales (edad, estrato social, formación académica, procedencia geográfica, etc.), así como por el contexto en el que se produce.

Este acto de habla se considera una práctica universal cuyas diferentes formas (características lingüísticas, kinésicas, oculares, de asiduidad, etc.) vienen determinadas por las convenciones sociales de cada una de las culturas. Con todo, el hecho de no saludar al otro interlocutor representa la imposibilidad de que este participe en el acto, ya que, de una manera indirecta, se le está negando el uso de la palabra (Areiza Londoño, 2003: 84).

El segundo acto de habla que analizaremos es el del agradecimiento, el cual tiene lugar tras la aparición de un estímulo verbal previo (sea este una acción o un deseo) que beneficia a alguien. Es este mismo, el beneficiado, el que se sirve del lenguaje para indicar su agradecimiento o apreciación: «cuando doy las gracias a alguien, implico que aquello por lo que estoy dando las gracias ha sido beneficioso para mí (o al menos se intentaba que fuese beneficioso para mí), etc.» (Searle [1969] 2017: 73). En cierto modo, lo que se pretende favorecer con este acto, como sostiene Leech (1983: 125), son las relaciones sociales: «apologizing, like thanking, can be regarded as an acknowledgement of an imbalance in the relation between *s* and *h*, and to some extent, as an attempt to restore the equilibrium».

El agradecimiento es un acto de habla ilocutivo que se realiza al emitirse el enunciado. Dumitrescu (2005: 377- 378) lo califica además como diádico, porque habitualmente a la expresión de agradecimiento (ej.: *gracias, muchas gracias, te lo agradezco*) le sigue una fórmula de cierre del evento (ej.: *de nada, no hay de qué*). Esta reacción verbal no es igual al estímulo recibido, dando lugar a un par adyacente asimétrico. Asimismo, la autora explica que tanto la expresión de la gratitud como la reacción al agradecimiento presentan un alto grado de ritualización, en lo referido a las fórmulas lingüísticas y en las estrategias para expresarlo, como la intensificación y la atenuación. Estas varían en función de las culturas, en cuanto al carácter obligatorio u opcional tanto del agradecimiento como de su reacción, en su extensión y en el grado de intensificación. También dependen de las situaciones y de las variables sociopragmáticas, esto es, de la relación interpersonal de los participantes y del objeto de agradecimiento:

The social relations of the participants and the inherent properties of the object of

gratitude work together to determine the degree of gratefulness that should be expressed in a given situation. Differences in this respect are obviously subject to cultural variation (Coulmas [1981:75] *apud* Dumitrescu, 2005: 378).

A propósito de la variación cultural, cabe mencionar, igualmente, las expresiones no verbales que pueden acompañar o, en ocasiones, sustituir, a las formas lingüísticas, como las sonrisas, las palmadas en la espalda o la bajada de la mirada, entre otras. En cuanto a las estrategias para contestar al agradecimiento, cabe nombrar la práctica de minimizar directa o indirectamente la importancia del objeto de gratitud. Esto puede realizarse dirigiendo un cumplido de vuelta o disminuyendo los méritos requeridos, con o sin una aceptación previa del motivo de agradecimiento (Dumitrescu, 2005: 378).

El tercer acto de habla objeto de estudio es el de la disculpa. En el *Diccionario de la RAE* (2021), *disculpar* se define en su segunda acepción como «no tomar en cuenta o perdonar las faltas y omisiones que alguien comete» (s. f). Así pues, y a diferencia de otros como el agradecimiento, el acto de habla de la disculpa se caracteriza por ser realizado por el emisor cuando este ha cometido un fallo que atenta contra las normas sociales y por el que necesita rectificar, conseguir el perdón del oyente. El hablante tiene la voluntad, implícita o explícita, de arreglar una determinada situación, sea esta presente o pasada. Una definición al respecto es la siguiente:

El hablante que se disculpa realiza un acto de habla expresivo cuyo objeto ilocutivo es dar a conocer al interlocutor que sea ha violado cierta norma social y que él, es decir, el hablante, se cree, al menos parcialmente, responsable (Haverkate, 1994: 97).

Así pues, el acto de disculparse permite restablecer, mediante el lenguaje, las relaciones sociales entre los interlocutores, que se habían deteriorado dada la conducta de uno de ellos. Esto es posible a partir de la reparación de la imagen del hablante, quien asume haber cometido una ofensa, pero también, y, sobre todo, del oyente, a quien se debe compensar por el daño causado: «las disculpas apoyan al oyente y disminuyen al hablante» (Álvarez y Blondet, 2008: 298). Lo que se busca con una disculpa, dicho de otro modo, es un cierto equilibrio entre el delito y la restauración de la imagen con el objetivo de conseguir la armonía social (Medina López, 2021: 152). Esta rectificación de los hechos puede realizarse de forma pública, entendida como oficial, o privada,

directamente entre los propios implicados, lo que dependerá, fundamentalmente, del ámbito en que se haya producido la ofensa. En este trabajo nos centraremos en las disculpas interpersonales¹⁷.

Los mecanismos lingüístico-pragmáticos que se utilizan para formular una disculpa varían de una lengua a otra y son numerosas las investigaciones acerca de cómo son estos actos de habla. Uno de los trabajos pioneros fue el de Blum-Kulka, House y Kasper (1989), quienes identificaron un total de cinco partes en una disculpa prototípica. Estas fueron adaptadas por Escandell Vidal (1995) para la disculpa en español, quien indicó que al menos dos o tres elementos debían estar presentes. Nos referimos a la expresión de la disculpa (*lo siento, perdone...*), a la aceptación de la responsabilidad (*sí, tienes razón, es mi culpa, no era mi intención...*), a la justificación de lo ocurrido (*es que...*), a la compensación (*si quieres, puedo...*) y al propósito de enmienda (*no volverá a ocurrir...*) (Escandell Vidal, 1995: 43). A su vez, Solís Casco (2005), al igual que la propia Escandell Vidal (2004), sintetizan esta propuesta en tres componentes: un elemento de apertura como una interjección (*uy, ay*) o un apelativo (*oye, cariño*), que puede aparecer o no; un elemento central en el que se expresa la disculpa (*perdone, lo siento muchísimo*) y los denominados movimientos de apoyo, es decir, las justificaciones (*no me he dado cuenta, nunca me había pasado esto, no me gusta hacer esperar a nadie*)¹⁸. Ambas autoras coinciden en señalar que estos apoyos no solo son frecuentes, sino que tienden a acumularse en las disculpas en español. Es por esto por lo que podemos afirmar que las disculpas suelen ser muy elaboradas en comparación con lo que ocurre en otras lenguas: «en español tendemos a producir disculpas muy elaboradas [...] No todas las culturas sienten la misma necesidad de justificarse tanto en las disculpas» (Escandell Vidal, 2004: 188).

Al igual que las fórmulas lingüísticas, cada comunidad codifica de manera diferente

¹⁷ Hemos creído conveniente realizar esta distinción y referir, igualmente, las disculpas públicas u oficiales dada la gran cantidad de investigaciones que toman como base esta línea. Como señala Medina López (2021), esto parece deberse a la aparente tendencia, en las últimas décadas, por parte de gobernantes, políticos, jefes de Estado, líderes religiosos, organizaciones (comerciales, religiosas...), etc., por pedir disculpas públicamente por errores cometidos en el presente o en el pasado. El estudio de las características presentes en dichas disculpas ha dado lugar a la «era de las disculpas» (*age of apology*), entre otros nombres.

¹⁸ En la enumeración de estas justificaciones, Solís Casco (2005: 610) también incluye, a diferencia de Escandell Vidal (1995 y 2004), el comentario generalizador que busca el asentimiento, esto es, la comprensión, por parte del interlocutor, como en estos enunciados: *El tráfico a esta hora es horrible. En esta zona, no hay donde aparcar*. Hemos creído conveniente reflejarlo aquí porque, a nuestro entender, es una estrategia pragmática frecuente en las disculpas en español que debería enseñarse en el aula de ELE.

las condiciones necesarias para que se dé el acto de habla de la disculpa. De forma general podrían señalarse tres circunstancias fundamentales: el emisor debe ser consciente de que ha cometido un error por el que debe pedir perdón, ha de identificar el grado de la ofensa causada y ha de considerar a quién va a dirigir la disculpa y la relación que tiene con el interlocutor (Solís Casco, 2005: 610-611). Esto implica, por un lado, la necesidad de conocer qué y cuándo algo se considera descortés o inapropiado en una cultura determinada ya que, de lo contrario, uno no podrá saber que ha provocado un daño al interlocutor. Por otro lado, es preciso saber la gravedad de la ofensa, pues la disculpa se elaborará en función de la magnitud de la infracción, lo que Goffman (1971: 116) denomina como el *principio de proporcionalidad*. Indiscutiblemente, lo que se acaba de describir está determinado por patrones culturales que difieren de unas lenguas a otras, lo cual también define las relaciones entre los interlocutores. Es así que el conocimiento de las condiciones pragmáticas, en este caso para pedir disculpas, es igual de necesario que el de las expresiones lingüísticas o el de las estrategias correctas para ello.

El cuarto y último acto de habla objeto de estudio en este trabajo es la realización del piropo y la reacción al mismo¹⁹. El origen etimológico del término *piropo* se encuentra en el griego, de *pyr*, ‘fuego’ y *óops*, ‘vista, apariencia’. Se tiene conocimiento de que comenzó a utilizarse en el siglo XVI, de manera oral, para superar las barreras sociales y morales que impedían a un hombre dirigirse, en la calle, y sin permiso, a una mujer desconocida que llamaba su atención, emitiendo algún comentario en forma de versos poéticos e ingeniosos sobre su aspecto físico. Con él se buscaba alabar su belleza, pero no una interacción prolongada (Schreier, 2005: 67-68). El piropo se considera un género típicamente español²⁰ (Diosdado, 1990; Haverkate 2004) difundido por el teatro costumbrista del siglo XIX y XX, en el que se reflejaba el habla de las clases populares (Preisig, 1998)²¹. Así pues, el acto del piropo callejero se define como «la frase o

¹⁹ Con base en el artículo de Schreier (2005), sostenemos que el *piropo* y el *cumplido* son dos actos de habla diferentes, pese a expresar agrado y alabanza. Como podrá comprobarse, ambos difieren en el destinatario, en el motivo y en las repercusiones que tienen. Veamos su definición: «un cumplido es emitido en una situación en la que los interactantes se conocen desde hace tiempo o se acaban de conocer, [...] y en la que se intenta lograr algún beneficio del encuentro. El cumplido consiste en un comentario positivo sobre el aspecto, las cualidades o habilidades del receptor o de uno de sus bienes [...], requiere la aptitud social de reaccionar de forma adecuada. [...] es un instrumento para salvaguardar la imagen positiva del interlocutor [...] y no conlleva consecuencias negativas para el oyente» (Schreier, 2005: 69-71).

²⁰ El acto del piropo también está presente en muchas culturas hispanoamericanas, donde presenta rasgos lingüísticos y estilísticos particulares, diferentes de los españoles.

²¹ Al respecto la autora afirma: «fue en las comedias de costumbres del XIX y del XX que el piropo se convierte en palabra corriente. Creo que el teatro castizo no sólo sirvió de instrumento para propagar la costumbre del piropo, [...] sino que contribuyó a la popularización del término mismo» (Preisig, 1998: 9).

expresión espontánea que un hombre dirige a una mujer desconocida en plena calle o en otro espacio abierto y público» (Preisig, 1998: 1). Autores como Beinhauer (1934), Schreier (2005) y Venclovská (2006) han señalado que debe presentarse como un comentario breve (palabra, expresión, opinión) en forma de rima; debe ser ingenioso y oportuno (evitando en todo momento la grosería) y espontáneo, con la intención de elogiar a una mujer. Siempre ha de decirse en vía pública, con gente presente, justamente en el momento en que el hombre y la mujer se encuentran en la calle, a la misma altura; se emitirá solamente cuando la mujer esté sola o acompañada de otras, nunca cuando vaya con otro hombre; hombre y mujer no deben conocerse y la mujer no deberá responder al mismo. A veces, puede ir acompañado de algún silbido o de gestos de besos, pero no se producirá ningún tipo de contacto físico (*Enciclopedia Universal Multimedia* (s.f.) *apud* Gómez López 2006: 1).

Con todo, los cambios lingüísticos y sociales también han repercutido en este acto de habla, de modo que, en la actualidad, y pese a ser prácticas recientes y poco estudiadas, cabe señalar que el piropo también es formulado de mujeres a hombres (Schreier, 2005: 67) y que no es exclusivamente verbal, pues se reconoce el piropo informático como tal (Níkleva, 2016: 9). En cuanto a su función, si bien se pretendía adular a una mujer o evidenciar un talento literario y retórico (Preisig, 1998: 50), ha ido adquiriendo un matiz más picante, soez y/o vulgar, que obliga a la mujer a aceptar, o más bien, a tener que soportar, lo que un desconocido dice públicamente de ella, juzgándola simplemente por su aspecto físico. Esto no solo puede llegar a entenderse como una invasión de la propia intimidad, sino como una ofensa o una agresión (tanto física como a la imagen social). Por este motivo, en muchos estudios se afirma que el piropo está en extinción²², siendo cada vez más cuestionado ante la incomodidad y el hastío que provoca. Fridlitzius (2009: 19) sostiene que «la historia del piropo nos cuenta que el fenómeno siempre ha vivido entre el arte y la misoginia», afirmación a la que se puede llegar si se observa la evolución tanto de los piropos como de la reacción a los mismos. Sin duda, se presencia el cambio de la configuración de uno de los actos de habla más específicos de nuestra cultura, pues «el piropo hoy está desvirtuado, desnaturalizado y perdiendo espacios, porque piroppear con elegancia o con poesía resulta extemporáneo» (Djukich de Nery, 2004: 6).

²² Calvo Carilla (2000: 21) sostiene que «el piropo, tanto en su vertiente ofensiva como en la meramente laudatoria, *está muerto* en este agonizante fin de siglo». Por su parte, Preisig (1998: 110-114) explica que el fin se debe a los cambios de los años 60 que supusieron el fin del teatro castizo y del soporte del piropo.

5.2. Método de análisis

Para el estudio de la pragmática sociocultural se han desarrollado y consolidado diversas metodologías con las que obtener datos de los propios hablantes acerca de los contextos socioculturales. Esto se ha producido en las últimas dos décadas, principalmente, en el seno del Programa Internacional de Estudios del Discurso de la (Des)Cortesía en Español (EDICE). Hasta entonces, si bien los estudiosos coincidían en la importancia de desenvolver investigaciones rigurosas con las que aproximarse al fenómeno de análisis, los aspectos teórico-metodológicos no estaban completamente asentados (Murillo, 2008: 53). Una de estas propuestas es el *cuestionario de hábitos sociales*, que cuenta con una larga tradición de uso en las investigaciones pragmáticas del mundo hispano, como así lo evidencian los trabajos de Hernández Flores (2002, 2003 y 2009), Boretti (2003), Murillo (2005 y 2008), Contreras Fernández (2008), Bernal (2008), Julián (2013), Rodríguez Alfano y Jiménez Martín (2014), Bernal y Hernández Flores (2016) y Bravo (2019), entre otros. Dada esta amplia trayectoria, y basándonos en la consideración de Bravo de esta metodología como apta para el establecimiento de relaciones directas entre los actos y los hábitos sociales de los usuarios (Bravo, 2019: 272), hemos decidido implementar este tipo de cuestionario en el presente trabajo.

Para recopilar información de hablantes nativos españoles acerca de sus hábitos sociales, hemos diseñado una investigación en la que se empleará una metodología cualitativa y cuantitativa. De acuerdo con la clasificación propuesta por Dörnyei (2007) se trataría de una investigación con métodos mixtos. Consideramos que este hibridismo aportará una mayor objetividad, puesto que no son metodologías de recolección de datos exclusivas, sino que ambas se complementan y entre las dos suplen las carencias a las que de forma individual no consiguen dar respuesta: «I would also hope that we would see more studies that combine qualitative and quantitative research methods, since each highlights “reality” in a different, yet complementary, way» (Lazaraton [2005: 219] *apud* Dörnyei, 2007: 44). Así pues, esta combinación estará presente tanto en la recopilación como en el análisis de los datos.

Por un lado, el enfoque cualitativo se recoge en el cuestionario de hábitos sociales. Las preguntas en él planteadas son abiertas, de modo que los encuestados podrán responder libremente, sin que estas se vean condicionadas o limitadas por categorías

cerradas ya predisuestas. Lo que buscamos es recoger información sobre los contextos situacionales, culturales y sociales, de forma que podamos obtener la experiencia propia y personal de los encuestados, y así estudiar en profundidad y de forma sólida el fenómeno. Dörnyei (2007: 36) propone esta orientación como la más adecuada: «almost every aspect of language acquisition and use is determined or significantly shaped by social, cultural, and situational factors, and qualitative research is ideal for providing insights into such contextual conditions and influences». No obstante, advierte que esta investigación se basa en la interpretación del investigador, quien deberá adoptar una perspectiva de *tabula rasa* para que su opinión no condicione los resultados (Dörnyei, 2007: 38-39). Precisamente, para no incurrir en esto, seguimos una investigación con métodos mixtos.

Por otro lado, el material obtenido se analizará siguiendo un enfoque cuantitativo. Esta orientación nos aportará una sistematización rigurosa y precisa para el procesamiento de los datos, que se organizarán y agruparán en tablas, tras identificar los rasgos comunes: «the quantitative inquiry is systematic, rigorous, focused, and tightly controlled, involving precise measurement and producing reliable and replicable data that is generalizable to other contexts» (Dörnyei, 2007: 34).

5.2.1. El cuestionario de hábitos sociales

El *cuestionario, test o encuesta* de hábitos sociales consiste en un formulario escrito que contiene preguntas, abiertas o cerradas, relativas a los comportamientos sociales que ocurren en la interacción en contextos socioculturales determinados²³.

La primera investigadora en aplicar un *test* de hábitos sociales al estudio de la cortesía de la lengua española fue Hernández Flores (2002 y 2003) y para ello elaboró un modelo basado en la propuesta de Sifianou (1992), que había sido utilizado para comparar la cortesía en Grecia e Inglaterra. Con todo, la información extraída por ambas autoras fue ligeramente diferente. En el caso de Sifianou (1992), se planteó el cuestionario como un

²³ En cuanto a la denominación, hacemos un breve inciso para indicar que no existe unanimidad acerca de cuál escoger. Numerosos autores, basándose en la propuesta de Hernández Flores, han ido adaptando su formulario y han continuado con su denominación como *test*, procedente de la tradición de investigación psicológica. Sin embargo, en este trabajo hemos preferido el término *cuestionario*, como propone Murillo Medrano (2008), a partir de la definición de Kasper (2000), por ser un método que permite obtener información pragmalingüística individualizada de los hablantes, a diferencia de una prueba estandarizada. En cualquier caso, ambas refieren al mismo instrumento metodológico.

mecanismo de recogida de datos y de información sobre valores sociales, mientras que, en el caso de Hernández Flores (2002 y 2003), el documento era un material de apoyo que completaba la interpretación de datos reales que se habían extraído de un corpus. Se utilizaba para apoyar el análisis de la autora. En la mayoría de estudios en español, los cuestionarios se han empleado como apoyo interpretativo, pero no como material de análisis. Esto podría deberse a la posibilidad de que las respuestas proporcionadas no coincidiesen con las dadas en interacciones reales. Como explica Murillo Medrano (2008), esto no sería una debilidad de la metodología, sino una evidencia de la concepción social del comportamiento que está detrás de las manifestaciones comunicativas, esto es, lo que se considera correcto, adecuado o apropiado en ese contexto determinado:

Debe aclararse que no trabajamos con datos reales [...] sino que, más bien, el acercamiento es de índole metapragmático en tanto se parte de una objetivación del hablante sobre su comportamiento verbal en general y en situaciones específicas. Ello impone ciertas limitaciones al trabajo, de las cuales estamos plenamente conscientes: la principal de ellas es que los hablantes pueden decir que se comportan de una manera o que harían tal o cual cosa y, en la práctica, podrían proceder de manera totalmente contraria (Murillo Medrano, 2008: 117).

Teniendo en consideración esta implicación, parece oportuno establecer que dichos cuestionarios permiten examinar los modelos lingüísticos de realización de los determinados actos de habla, obteniendo información sobre el conocimiento social compartido y sobre las actitudes y valores propios de una comunidad (Hernández Flores, 2003: 187). Con todo, tanto Hernández Flores (2009: 61) como Murillo Medrano (2008: 64) concuerdan en que ambas respuestas podrían coincidir, ya que no habría razones para que los informantes mintiesen.

La concepción de los trabajos de Hernández Flores (2002 y 2003) fue seguida por otros como Boretti (2003), Contreras Fernández (2008), Bernal (2008) y Julián (2013). Sin embargo, prestaremos atención al trabajo de Murillo Medrano (2005) por las similitudes que guarda el desarrollo de su estudio con el nuestro, pues, a diferencia de los anteriores, decidió, en primer lugar, recabar información de los hablantes mediante el cuestionario de hábitos sociales y, posteriormente, contrastó la información obtenida con un corpus. Esta misma disposición será la que sigamos en este TFM, con la salvedad de

que, debido a las limitaciones de espacio, nos vemos obligados a tener que proponer para una futura línea de investigación la confrontación de los resultados con un corpus en el que se reflejen más intercambios verbales.

Por último, retomaremos el punto de partida propuesto por Bravo para el análisis de fenómenos sociopragmáticos teniendo en cuenta el contexto del usuario ideal: partir de *premisas socioculturales*, es decir, de «suposiciones acerca de cuáles son los conocimientos socioculturales que los hablantes en estudio comparten como integrantes de un grupo social» (Bravo, 2015: 50), que pueden ser elaboradas a partir de la bibliografía existente o de la experiencia personal del investigador como integrante de una comunidad de lengua. No obstante, siempre deberán ser comprobadas, o al menos comparadas, con las premisas de los usuarios de la lengua de estudio para una correcta interpretación: «se hace necesario acceder en la forma más directa posible a las intuiciones y percepciones de los usuarios de la lengua en cuestión» (Bravo, 2009: 32). En nuestro caso, las premisas socioculturales de las que hemos partido se han basado en nuestra experiencia como miembros de la comunidad sociocultural española.

5.2.2. Diseño del cuestionario

El cuestionario de hábitos sociales se plantea con el objetivo de obtener información metapragmática acerca del comportamiento sociopragmático y pragmlingüístico de la comunidad cultural española ante la realización de cuatro actos de habla ritualizados dentro de diferentes contextos socioculturales: saludar, disculparse, realizar y reaccionar ante un piropo y agradecer y gestionar agradecimientos. Se puede encontrar una muestra del mismo en el *anexo III* de este trabajo.

Para el diseño de este formulario escrito se han tomado como base los criterios propuestos por Hernández Flores (2003), aunque se han adaptado y reformulado los ítems al objeto de estudio de esta investigación. Todas las preguntas planteadas son abiertas, de acuerdo con el enfoque cualitativo que seguiremos, y se han establecido tres secciones. En la primera de ellas se recogen datos sociológicos como la edad, el sexo, el lugar de nacimiento, el de residencia y los años que en ella se ha vivido, el nivel de estudios y la profesión. Lo que se pretende con el establecimiento de estas variables sociales es un mejor análisis e interpretación de los datos (Murillo Medrano, 2008: 67), al poder realizar

una clasificación sociológica básica de los informantes. En la segunda parte se piden muestras lingüísticas de lo que habrían dicho en las situaciones planteadas, en las que se espera la realización de los actos de habla señalados. De estas respuestas se obtiene una información pragmalingüística que se pondrá en relación con los supuestos culturales, obteniéndose así una caracterización sociopragmática (Hernández Flores, 2009: 59). En la tercera parte se pide la opinión acerca del modo apropiado para la realización de dichos actos en contextos determinados²⁴. El objetivo es obtener información más detallada de las normas asociadas al comportamiento social que se siguen en los actos.

La distribución del mismo se hará de forma electrónica, a través del correo y de aplicaciones de mensajería instantánea. La elección de los informantes se ha realizado de manera aleatoria entre la comunidad sociocultural española, ya que no está dirigido a un grupo específico. Esta elección viene dada, simplemente, por una cuestión de proximidad y familiaridad de la autora.

5.3. Resultados y conclusiones del análisis

A continuación, se mostrarán los datos recopilados del análisis de los cuestionarios de hábitos sociales²⁵. Estos pueden comprobarse en el *anexo IV*. Se recibieron un total de 100 respuestas al cuestionario, de las que se consideraron un total de 91, dado que algunos de los informantes no autorizaron la utilización de las mismas. Los datos sociales más significativos de los participantes son los siguientes: la mayoría cuenta con edades comprendidas entre los dieciocho y los treinta años (59%) o tiene más de cincuenta y uno (25%); la distribución por sexos es bastante desigual, predominando considerablemente la participación de las mujeres (81%) frente a la de los hombres (18%); el nivel de estudios es principalmente universitario (89%) y la mayor parte de los informantes nacieron y viven en Galicia (67%).

²⁴ Con respecto al modelo original de Hernández Flores (2003) es esta la parte de nuestro cuestionario donde pueden observarse mayores diferencias, pues la autora busca conocer el significado social de la *cortesía* y los valores que la componen. Para ello, además de mencionar explícitamente el propio término, pide a los informantes que indique qué es, para qué se usa, con quién, en qué situaciones, etc. En el presente TFM, como ya hemos indicado, se sigue el enfoque de la pragmática sociocultural, la cual considera que el estudio de la cortesía comprende todo lo relacionado con la gestión de la imagen, y, por lo tanto, los hábitos sociales. Así pues, el estudio de la cortesía se hará de un modo indirecto, focalizándose en el comportamiento social en lugar de en el significado.

²⁵ Recordamos que los resultados aquí expuestos deberían ser confrontados con datos extraídos de intercambios verbales reales, recogidos en corpus, un trabajo que, por limitaciones de espacio, nos vemos obligados a tener que posponer para futuras líneas de investigación.

En la primera parte de la encuesta se describieron doce situaciones ficticias ante las que se pedía una formulación verbal, y lo más natural posible, de lo que se habría dicho en ellas a diferentes interlocutores. Se esperaba la manifestación de los actos de habla del saludo (preguntas 1-3), de la disculpa (preguntas 4-6), del piropo (preguntas 7-9) y del agradecimiento (preguntas 10-12). La intención era indagar sobre los mecanismos pragmalingüísticos utilizados en función de las variables socioculturales a las que están sujetas estos hábitos sociales ritualizados dentro de la comunidad cultural española.

La primera situación planteada se refería a cómo se produciría un saludo entre amigos, con la peculiaridad de encontrarse ante un grupo: «Como todos los viernes, has quedado con tu grupo de amigos para ir de tapas. Os encontráis fuera de vuestro bar de siempre. ¿Qué les dices exactamente?»²⁶. El 97% de los informantes indicó que realizaría un saludo dirigido a la colectividad, generalmente, a nivel verbal, sin contacto físico, o al menos no se ha manifestado. Solamente en dos casos²⁷ se ha especificado que tras el saludo genérico este se individualizaría acompañándolo de dos besos o de un abrazo. La fórmula lingüística que predomina es *hola* (39%), también referida en ocasiones como *holi*, acompañada de *¿cómo estáis?* o *¿qué tal?* (29%). En otros casos se utiliza directamente *¿qué tal?* o *¿qué pasa?* (24%). En este contexto informal entre amigos las fórmulas *buenos días* / *buenas tardes* rara vez se utilizan (1%). Asimismo, en la mayoría de casos no se hace referencia al tiempo transcurrido desde el último encuentro (84%), en este caso, una semana, ni tampoco se utilizan apelativos considerados cariñosos (apenas un 29% de los casos).

La segunda situación planteada se refiere al saludo en una situación informal con una vecina. La variación, con respecto a la anterior, se relaciona con la edad avanzada de la interlocutora: «Estás en tu jardín. De repente, tu vecina Carmen también sale para regar las plantas. Sabes que tiene 80 años. ¿Qué le dirías exactamente?»²⁸. En este caso, la fórmula de saludo mayoritaria es *buenos días* o *buenas tardes* ya sea como forma única (22%) o acompañada de expresiones como *¿qué tal?*, *¿cómo estás?*, *¿cómo te*

²⁶ Para esta pregunta solamente se han considerado válidas 70 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

²⁷ En la respuesta nº 35 se especificó que el saludo colectivo se acompañaba de dos besos o un abrazo a cada uno de los integrantes del grupo y, en la respuesta nº 100 se indicó que, tras el saludo general, y si se trataba de un grupo pequeño, se daría un abrazo a cada persona.

²⁸ Para esta pregunta se han considerado válidas 90 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

encuentras? (21%). Seguidamente, se encuentra la fórmula *hola* combinada con *¿cómo estás / encuentras?*, con *buenos días / buenas tardes* o con *¿qué tal?* (18%) y de manera única *hola* (12%). Un alto de porcentaje de respuestas (22%) se corresponde con fórmulas que no se inician directamente con ninguna de las anteriores, sino con formas como *¡buenas!*, *¿qué tal?* o *¿cómo va todo?* Por último, cabe mencionar un pequeño, pero significativo porcentaje, que utiliza la primera persona del plural en su forma de saludo (*¿cómo estamos?*, *¿cómo nos encontramos?*, *¿cómo vamos?*). En cuanto al tratamiento, en el 37% de las respuestas se utiliza el ustedeo frente al 19% en las que se tutea. En el 45% restante no se hace ninguna manifestación explícita a este respecto. Otra variable que se ha considerado ha sido la inclusión del nombre de la vecina, *Carmen*, a la hora de formular el saludo. Han sido mayoritarias las respuestas que sí lo indican (66%) frente a las que no (33%), lo que se considera un indicador de familiaridad.

En la tercera pregunta la situación descrita era formal, a diferencia de las anteriores, pues se desarrollaba en la oficina de empleo, a donde el informante había acudido para pedir información: «Te diriges a la oficina de empleo de tu ciudad para informarte sobre las nuevas ayudas. Escribe exactamente lo que dirías: »²⁹. Los resultados obtenidos revelan que la fórmula de saludo mayoritaria es *buenos días* o *buenas tardes* (49%), seguida de la combinación de ambos saludos seguidos: *hola, buenos días* o *hola, buenas tardes* (25%). Antes de la petición, se utiliza la fórmula *hola* por sí sola en el 18% de los casos. Asimismo, cabe mencionar que en casi el 9% de las respuestas la petición de información se hace directamente, sin saludar a la persona a la que uno se dirige. En cuanto a la fórmula de tratamiento elegida, si bien en el 73% de los casos no se ha explicitado esto de manera directa, hemos extraído que en el 21% de las respuestas se opta por el trato de usted, mientras que el tuteo representa casi el 6%.

El siguiente objeto de estudio es el acto de habla de la disculpa. En la cuarta situación se proponía la petición de una disculpa a un amigo. El motivo había sido una discusión de la que el otro interlocutor se había terminado marchando, lo que se presupone como una ofensa grave por parte de nuestros informantes: «En una reunión con amigos sale un tema polémico. Con uno de ellos discutes fuertemente. Él/ella se acaba ofendiendo tanto

²⁹ Para esta pregunta se han considerado válidas 90 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

por lo que le dices que se levanta y se va. ¿Qué le dirías exactamente?»³⁰.

Curiosamente, del total de 75 respuestas válidas, tan solo se sigue la estructura de la disculpa en un sentido estricto en un 29%. En lugar de esto, en la mayoría se realiza un comentario que podría calificarse de tipo conciliador (40%), pues en él se manifiesta la voluntad de solucionar el malentendido, aunque sin llegar a reconocer que se ha cometido una ofensa. Este porcentaje se hace eco de la situación que se vive en un contexto de proximidad y confianza, entre amigos. Precisamente es misma situación de cercanía la que provoca que, en muchos casos, se lleguen a realizar comentarios ofensivos (24%) que van desde la simple despedida (*adiós*) hasta el desprecio, con expresiones formulaicas muy coloquiales (*el que se pica, ajos come; ya volverás, ya; no seas crío; tienes dos trabajos*). En otras respuestas (casi 7%) se alude bien al cambio de tema de la conversación, bien al hecho de posponer la misma a otro momento.

En cuanto al análisis realizado de la estructura de las disculpas, destacamos que en todas se incluye tanto un elemento central como un movimiento de apoyo. Como núcleo de la disculpa aparece *lo siento* en más de la mitad de las respuestas (55%), seguido de *perdón, perdona o disculpa* (36%). La reduplicación de ambas fórmulas (*lo siento/perdón, te pido disculpas*) tan solo aparece el 9% de las veces. En cuanto a los elementos de apoyo, destaca la justificación de lo ocurrido (41%) y la expresión de la falta de intencionalidad (36%). También se ha expresado la inculpación o la aceptación de la responsabilidad (9%) y la oferta de una compensación (9%). Por último, el elemento de apertura aparece en un bajo porcentaje (23%), siendo la interjección *oye* la más repetida.

En la quinta situación, la petición se dirige a un hipotético jefe por un motivo relacionado con la actividad laboral. Se trata de una situación formal en la que la gravedad de la ofensa podría quedar, relativamente, al criterio y a la responsabilidad de cada informante, como así se ha reflejado en las respuestas obtenidas. En cualquier caso, se trata de una ofensa de cierta importancia a un interlocutor que se sitúa en una posición jerárquica superior a la nuestra: «Tu jefe te ha pedido que termines un informe para el día siguiente. Has estado trabajando toda la noche, pero no has conseguido presentárselo a

³⁰ Para esta pregunta se han considerado válidas 75 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

tiempo. ¿Qué le dirías exactamente?»³¹. Precisamente, esto se manifiesta en la formulación de la disculpa en su sentido estricto, manifestada en un 66% de las respuestas. Con todo, en otras se pide la ampliación del plazo de entrega (18%) o se expresa directamente una excusa (16%). Según el análisis realizado de las disculpas, en todas ellas se incluye un elemento central (siendo la fórmula predominante *lo siento* (79%), seguida de *perdón/perdona* o *disculpa* (19%)) y un elemento de apoyo, de entre los que destacan la justificación de lo ocurrido (97%) y, en menor medida, la propuesta de una compensación futura (3,5%). A diferencia de los resultados obtenidos en la *pregunta 4*, no se dan otros movimientos de apoyo y los de apertura son prácticamente inexistentes (3,5%). Asimismo, la diferencia fundamental en cuanto al número de disculpas formuladas directamente (en la *pregunta 4* es del 29%, mientras que en esta es del 66%) se puede atribuir a la diferencia de contexto: el primero es una situación informal entre amigos, mientras que en el segundo se encuadra dentro de uno formal, como es el lugar de trabajo.

En la sexta pregunta se sitúa al interlocutor en una situación informal, un bar, en la que debe pedirle perdón al camarero por tirarle la bandeja, una ofensa que consideramos de tipo leve: «Vas a tomar un café a un bar. Cuando el camarero te va a servir, sin querer le das un golpe en la bandeja y tiras todo al suelo. ¿Qué le dirías exactamente?»³². A diferencia de las situaciones anteriores, tanto en la n° 4 como en la n°5, la estructura de la disculpa se sigue en la totalidad de las respuestas válidas. En esta pregunta, los elementos de apertura están presentes solamente en el 40% de estas respuestas, siendo las interjecciones *ay* o *ay, dios* las más frecuentes (29%), seguidas de otras como *oh, ostras, buah, madre mía, mierda, jope* (11%). Como elemento central, la fórmula *lo siento* es la más empleada (45%), llegando a duplicarse, o a triplicarse, en un 38% de los casos. Las fórmulas *mil perdones, perdona* o *disculpa* se emplean en un porcentaje menor (17%). En lo referente a los movimientos de apoyo, los más frecuentes son la compensación por la ofensa causada (47%) y, en menor medida, también se observa la manifestación de la falta de intencionalidad (17%) y la inculpación (4%). Si prestamos atención a los resultados de las preguntas 4, 5 y 6 en relación con el primero de estos elementos de

³¹ Para esta pregunta se han considerado válidas 87 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

³² Para esta pregunta se han considerado válidas 89 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

apoyo, se pueden observar grandes diferencias, ya que, en la situación informal entre amigos, la oferta compensatoria por la ofensa representaba el 9%, en la situación formal de trabajo era del 3,5%, mientras que, en este caso, también informal, representa un 48%. Esto podría presuponerse porque el destrozo causado es evidente, surgiendo un elevado sentimiento de culpa que es necesario compensar.

En cuanto al bloque de preguntas nº 7, 8 y 9, estas se enunciaron, en la fase inicial del proyecto, con la intención de estudiar el acto de habla del piropo en su realización y en la reacción al mismo. No obstante, nos hemos visto obligados a descartar las respuestas correspondientes a las preguntas 7 y 9 debido a que nos hemos alejado del objeto de estudio ya desde la formulación de las propias cuestiones. La caracterización teórica del piropo realizada anteriormente (§ 5.1) establece unos rasgos muy específicos para este acto de habla, tanto en el contenido como, principalmente, en la forma. Hemos indicado que el piropo lo formula un hombre en un espacio público y que está dirigido a una mujer, motivado por su aspecto físico. Si revisamos el cuestionario de hábitos sociales propuesto (*anexo III*), en la séptima situación se pretende conocer cómo se realiza un elogio, en este caso a un familiar, por haber cocinado un menú delicioso, mientras que en la novena pregunta, la situación propuesta es la de realizar un cumplido a un amigo/a con relación a su aspecto físico, intención que dista considerablemente de lo planteado.

Con todo, consideramos que en la octava pregunta sí se cumplen todos los requisitos teóricos que hemos reflejado en el marco de este trabajo. Concretamente, con la situación propuesta en ella se estudiará cómo es la reacción ante un piropo: «Vas tranquilamente caminando por una calle céntrica de tu ciudad y un hombre te grita: «¡Guapa!». ¿Qué le dices exactamente?». Teniendo en cuenta sus particulares características, se ha considerado oportuno hacer el análisis teniendo en consideración, exclusivamente, aquellas respuestas dadas por mujeres. Así pues, se analizarán como válidas un total de 74 respuestas³³. Cabe recordar, asimismo, la variable etaria, pues el 58% de las encuestadas tiene entre dieciocho y treinta años; el 26 % tienen más de cincuenta y un años, el 14% entre cuarenta y uno y cincuenta y el 2% entre treinta y uno y cuarenta años. La reacción reflejada por un poco más de la mitad de las mujeres de la muestra es ignorar el piropo recibido (55%). Un 24% daría una contestación airada o llegaría a insultar

³³ Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

directamente. A esto habría que añadirle el 11% que no respondería verbalmente, sino que lo haría con una mirada de repulsa. El porcentaje de aceptación o de devolución del mismo es del 8% y del 1%, respectivamente. Si observamos detenidamente todas las posibles reacciones al piropo que acabamos de enumerar, y, a pesar de la clasificación tan detallada de las mismas, el denominador común es una respuesta negativa al piropo y un porcentaje de aceptación es muy bajo.

En cuanto al acto de habla del agradecimiento, se propone un doble objeto de estudio, por un lado, en cuanto a su formulación, y, por otro, en cuanto a la gestión del mismo. Esta dualidad es precisamente la que se plantea en la décima situación. En ella se describe una situación informal, entre amigos, en la que el motivo de gratitud es un favor: «Has quedado para tomar una caña. En el momento de pagar solo tienes un billete de 20€, así que tu amigo/a insiste en pagar porque tiene la cantidad justa. ¿Qué le dirías exactamente? ¿Qué esperarías que te respondiese?»³⁴.

En primer lugar, se han clasificado las respuestas según su tipología, pues la estructura del agradecimiento tan solo se sigue en el 14% de ellas. En las restantes se insiste en el pago de la consumición (50%) y, solamente en el 36%, se acepta la invitación que hace el amigo. Tras el análisis de las estructuras en las que se hace un agradecimiento directamente se ha obtenido que la fórmula predominante para ello es *gracias* acompañada de la intención de realizar una invitación o del ofrecimiento del pago de una próxima consumición (58%). La expresión de la gratitud directamente a través de *gracias* se realiza en un 42% de los casos. En cuanto a la reacción de la gestión del agradecimiento, en la mayoría de las respuestas predominan fórmulas como *de nada, no hay de qué, no te preocupes, ay, por favor o no hay problema* (58%), siendo minoritarias otras como *muchas veces* o *encantado/a* (25%). Curiosamente, en dos casos no se manifestó ninguna respuesta, lo cual podría deberse bien a un simple descuido del encuestado, bien a que no se esperaba una respuesta en esta interacción.

En la onceava pregunta, la situación descrita permite ampliar la caracterización de la gestión del agradecimiento. Al igual que en la anterior, sigue tratándose de un contexto informal, entre amigos, en el que el motivo de gratitud es una invitación: «Tras una cena

³⁴ Para esta pregunta se han considerado válidas 89 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

en tu casa, tus amigos ya se marchan. Han cogido sus cosas y al despedirse te dicen: «¡Nos lo hemos pasado muy bien! ¡Estaba todo muy rico! ¡Gracias por todo!». ¿Cómo les responderías?»³⁵. En la gran mayoría de las respuestas, la reacción al agradecimiento se produce a partir de la devolución de las gracias y/o dirigiendo un cumplido (61%), siendo la fórmula más utilizada *gracias a ti por venir*. En segundo lugar, se sitúa el reconocimiento de la gratitud (28%), con la expresión *me alegro* (60%). En tercer lugar, la negación a la atenuación del agradecimiento (11%) se da a través de fórmulas como *de nada, no es nada* (80%).

Finalmente, en la doceava pregunta se describe una situación formal, en la que el agradecimiento, en este caso, un favor realizado, se debe hacer por parte de un empleado a su jefe. Esto permitirá focalizarse en su formulación: «Has tenido que pedirle a tu jefe que te cambie el turno de trabajo. Ha sido difícil, pero ya está todo solucionado. ¿Qué le dices exactamente?»³⁶. La primera observación que puede realizarse es que, de las 89 respuestas válidas, en casi el 71% de ellas se utiliza alguna estrategia pragmática acompañando a las fórmulas lingüísticas del agradecimiento. En el 29% restante tan solo se manifestó la gratitud. La fórmula de agradecimiento más utilizada es *muchas gracias* (47%), seguida de *gracias* (27%) y de *muchísimas gracias* (19%). También se han empleado, aunque minoritariamente, otras como *te debo una, te lo agradezco, estoy agradecida* (7%).

En cuanto a las estrategias pragmáticas, predomina la justificación del agradecimiento (38%), a través de recursos lingüísticos como *gracias por el favor/por resolver el problema/ por el cambio de turno/ por la ayuda* (83%) o por medio de otros como *lo necesitaba, era importante / significa mucho para mí* (17%). Se intensifica el agradecimiento (32%) a través de recursos como *de verdad, de veras, en el alma* (60%); con *lo que te lo agradezco, te lo agradezco mucho, estoy muy agradecida* (25%) y, también, con los adjetivos *gran* (ayuda) y *enorme* (favor) (15%). La tercera estrategia empleada es la valoración del interlocutor (22%), principalmente, por medio de locuciones como *por tu consideración/ por tu comprensión / por entenderme, ha sido muy*

³⁵ Para esta pregunta se han considerado válidas 90 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

³⁶ Para esta pregunta se han considerado válidas 89 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

amable (57%). En otras respuestas se alude a la dificultad de la situación para enfatizar la labor del interlocutor y a la posibilidad de llegar a compensarlo: *sé que ha sido complicado / que era un lío / que era difícil, no lo olvidaré, espero poder compensarlo* (43%). La última estrategia identificada es la petición de disculpas junto con el agradecimiento (8%) a través de recursos como *siento las molestias ocasionadas/los inconvenientes, perdón y disculpa*.

En la segunda parte del cuestionario se realizaron cuatro preguntas en las que se pedía al informante que caracterizase, de acuerdo con su criterio, cómo debería ser una formulación *adecuada* de los respectivos actos de habla atendiendo a los diferentes contextos. De este modo, se profundizará en el conocimiento de los factores socioculturales que condicionan los cuatro actos de habla dentro de la comunidad cultural española.

En la primera cuestión se preguntaba acerca de cómo debería ser un *buen* saludo cuando, estando en un grupo, te presentan a alguien por primera vez: «¿Cómo crees que debería ser un buen saludo cuando, estando en un grupo, te presentan a alguien por primera vez?»³⁷. Ante esta situación, casi el 84% de los informantes refiere la utilización de una expresión lingüística, siendo mayoritarios los casos en los que no se especifica la identificación del interlocutor (65%) con expresiones como *¿Qué tal? ¡Encantado!* El 35% restante añade en la fórmula del saludo la presentación del hablante como en *Hola, soy... ¡Encantado!* Asimismo, aproximadamente el 17% de los informantes refiere que, además de la expresión lingüística del saludo, incluirían algún tipo de contacto físico: dos besos (71%) y un apretón de manos (29%).

En la segunda pregunta, se busca conocer cómo debe reaccionarse correctamente a un agradecimiento: «¿Cómo consideras que se debe responder apropiadamente cuando alguien te da las gracias por algo?»³⁸. La gran mayoría de las respuestas refiere el uso de la estrategia pragmática de la atenuación del agradecimiento o de la negación del mismo (88%). Esta se concreta mediante recursos como *de nada, no es nada, de nada por dios, de nada un placer* (en el 72% de los casos) o, en menor medida, mediante la expresión

³⁷ Para esta pregunta se han considerado válidas 85 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

³⁸ Para esta pregunta se han considerado válidas 89 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

no hay de qué (28%). También se recoge como opción adecuada para reaccionar adecuadamente a un agradecimiento la devolución del mismo (7%), otra estrategia pragmática que se puntualiza con la expresión *gracias a ti*. Por último, se evidencia el reconocimiento de la gratitud (6%), mediante expresiones como *encantada, un placer o muchas veces*.

La tercera pregunta se corresponde con el acto de habla del piropo: «¿Qué pensarías si una persona no responde a un cumplido/piropo que le has hecho? ¿Depende de algo?». Al igual que lo ocurrido con las cuestiones 7 y 9 de la primera parte del cuestionario, nos hemos visto obligados a eliminarla, puesto que su formulación conducía a error a los informantes.

Por último, en la cuarta pregunta se busca conocer la reacción de un hablante nativo a una petición de disculpa considerada excesiva en proporción con la ofensa causada: «¿Cómo reaccionarías si alguien te pide perdón 3 o 4 veces seguidas porque se ha chocado contigo sin querer?»³⁹. En todas las respuestas obtenidas se observa una atenuación o negación de la disculpa realizada por el otro interlocutor, al que se le contesta con expresiones como *no pasa nada* (48%), *no te preocupes* (41%), *tranquilo* (6%). En muchos casos se hace una referencia a que estas fórmulas lingüísticas irían acompañadas de una sonrisa, buscando expresar ternura. Sin embargo, esta insistencia en la disculpa podría provocar una cierta irritación en el otro interlocutor (6%). Aunque este sea un porcentaje bajo, así lo reflejan algunas respuestas en las que se indica que esta situación podría provocar risa («me daría la risa y lo disculparía», respuesta nº 48) o hacer que al interlocutor se le considere un exagerado («pienso que exagera y le falta control sobre la situación», respuesta nº 56) o un pesado («que es un poco pesado», respuesta nº 100). Concretamente, en la pregunta nº 88 puede leerse «tendría que repetirle 3 o 4 veces que no se preocupe tanto».

³⁹ Para esta pregunta se han considerado válidas 84 de las 100 respuestas obtenidas. Los porcentajes se han extraído sobre el número de respuestas válidas.

6. Propuesta didáctica

Como resultado de la investigación llevada a cabo, presentamos ocho secuencias didácticas para abordar en el aula de ELE los actos de habla ritualizados del saludo, de la disculpa, del piropo y del agradecimiento. Por cuestiones de espacio, se ha decidido presentar en el cuerpo del presente TFM la *Guía del profesor* de cada secuencia, con la explicación de las instrucciones para cada actividad. Los materiales entregados a los aprendientes en cada secuencia, la *ficha del alumno*, se localizan en los anexos del trabajo, como se indicará respectivamente en cada una de las secuencias (del *anexo V* al *XII*).

La secuencia será diseñada para un curso intensivo de español general de un nivel B1, puesto que ya han adquirido competencias básicas tanto gramaticales como lexicales, y empiezan a desenvolverse en el nivel oral y sociocultural. Este curso se llevará a cabo a lo largo de cuatro semanas (12 horas en total) y las clases tendrán una duración de una hora y media, durante dos días a la semana. El grupo meta al que se dirige es un grupo heterogéneo de jóvenes que realizarán un intercambio Erasmus de un cuatrimestre en una universidad gallega.

6.1. Metodología

Para el diseño de las ocho secuencias didácticas se ha seguido una metodología comunicativa, haciéndose especial hincapié en las tres dimensiones que todo aprendiente de ELE debe desarrollar: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo (Instituto Cervantes, 2006).

6.2. Objetivos de las secuencias didácticas

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar con la propuesta didáctica diseñada son tres:

- Ahondar en el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes de ELE.
- Realizar intercambios comunicativos exitosos en contextos españoles en cuanto a los actos de habla del saludo, de la disculpa, del agradecimiento y del piropo, tanto en la ejecución como en la respuesta a los mismos.

- Desarrollar estrategias que les permitan desenvolverse en situaciones interculturales.

Estos se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- Aceptar la diversidad cultural de los países hispanos e identificar aspectos característicos diferentes de los de la propia cultura.
- Conocer las diferencias socioculturales relativas a actos de habla ritualizados establecidos en las situaciones de interacción social de la comunidad española, de manera general (saludo, disculpa, agradecimiento) o específica (piropo).
- Incorporar los conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos a su competencia comunicativa en español.
- Fomentar el interés y la tolerancia hacia los valores y normas de las diferentes culturas hispanas.
- Establecer un control sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje.

6.3. Propuesta de evaluación

En cuanto al dispositivo de evaluación empleado para valorar esta propuesta didáctica se seguirá, fundamentalmente, una *evaluación continua*, a partir de las actividades realizadas en el aula, al mismo tiempo que la *evaluación formativa*, ya que se priorizará la retroalimentación del docente sobre las actuaciones realizadas y sus logros a lo largo del proceso de aprendizaje.

Los instrumentos que se utilizarán serán, por un lado, la evaluación de la participación en el aula, de la motivación y de la interacción con el resto de aprendientes. Por otro lado, a lo largo de las secuencias se han implementado numerosas actividades de coevaluación de los trabajos por parte de otros compañeros del aula, de modo que, indirectamente, se busca la implicación de los alumnos tanto en su proceso de aprendizaje, como en la evaluación del mismo. La evaluación más adecuada de la competencia intercultural sería la comprobación del éxito comunicativo en situaciones reales, sin embargo, dada la imposibilidad de esto, esperamos que nuestra propuesta sea lo más completa posible y permita una actuación adecuada en la práctica real.

6.4. Contenidos de las secuencias didáctica

SECUENCIA Nº 1: INTRODUCCIÓN AL SALUDO

Los materiales correspondientes a la *ficha del alumno* de esta primera secuencia se han incluido, por cuestiones de espacio, en el *anexo V*. La sesión comenzará con una dinámica de presentación, **act. 1** (20'), cuyo objetivo es crear un anuncio sobre sí mismo, activando el léxico ya conocido con relación a las formas de saludo. Estas serán recogidas por el profesor, ya que se prevé que coincidan, lo que permitirá crear la necesidad de conocer otras alternativas. Se incluye una estrategia afectiva de aprendizaje, ya que deberán incluirse aspectos positivos propios, lo que favorece la autoestima y la seguridad. En la **act. 2** (10') se presentan las nuevas formas de saludo, que se clasificarán según el registro. En la **act. 3** (30') se utilizará un vídeo⁴⁰. La primera vez se hará una escucha general para identificar los saludos. Tras una puesta en común, se leerán las frases de **3.1**, que se completarán en una segunda audición. En ellas se presta atención al cuándo emplear unas u otras expresiones. En **3.2** se resaltan posibles respuestas a los saludos mediante un ejercicio de relación, que puede realizarse tras una tercera escucha. El vídeo también puede utilizarse como comprobante. Seguidamente, se propone un pequeño juego de rol para ensayar los saludos y sus respuestas. Para que sea más dinámico se puede utilizar un objeto para indicar los turnos. En la **act. 4** (10') se introduce la reflexión intercultural y el conocimiento de saludos de otras variedades del español. Se leerán dos textos y se plantearán preguntas para garantizar la comprensión y el conocimiento de las diferencias con respecto a España. También se dará la opción, en **4.1**, de ampliar estos datos, al mismo tiempo que se fomenta su curiosidad y responsabilidad de su aprendizaje, ya que deberán buscar cómo hacerlo. Por último, se introduce una cuestión ortográfica: la coma vocativa. En la **act. 5** (20') se presentarán varios tuits con explicaciones de ella, uno de ellos de la RAE. Estos apuntes se ampliarán y ejemplificarán con otros. Para comprobar que se ha entendido, se realizará **5.1**. En **5.2** se busca concienciar acerca de la importancia de una correcta ortografía. En **5.3**, se trabajan las destrezas orales a partir del intercambio de informaciones entre alumnos acerca del uso de los recursos de internet para aprender LE, lo que le permitirá al profesor conocer, un poco más, sus estilos de aprendizaje.

⁴⁰ Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=dzVG3oIi0mY>

SECUENCIA Nº 2: AMPLIACIÓN DEL SALUDO

Los materiales correspondientes a la *ficha del alumno* de esta segunda secuencia se han incluido, por cuestiones de espacio, en el *anexo VI*. Esta tiene como objetivo presentar los gestos que acompañan al saludo y consolidar lo aprendido por medio de un *role play*. La **actividad 1** (25') trabajará la destreza de la comprensión a partir de un texto sacado de un blog⁴¹, en el que se explican (o recuerdan) los gestos utilizados en el saludo en España. Se propone un ejercicio de V/F sobre el mismo (**1.1**), en el que las frases incorrectas deberán corregirse. Seguidamente, se trabajará la competencia intercultural a partir de la interacción oral, reflexionando sobre propia cultura (**1.2**) y favoreciendo la tolerancia y la curiosidad hacia prácticas alejadas (**1.3**). La **act. 2** (20') es otro fragmento de un texto⁴² en el que se explica el origen del saludo con dos besos en nuestra cultura. En **2.1** se comprobará la comprensión del mismo. Seguidamente, se trabajará la interacción oral en **2.2** y **2.3** a partir de pequeñas cuestiones que incentivan el desarrollo de la interculturalidad y la integración en el aula. La **act. 3** (45') es una tarea de mediación escrita, en la que los alumnos deberán explicarle a un extranjero que no haya visitado nunca España cómo se saluda, qué expresiones y qué gestos se utilizan atendiendo a las diferentes situaciones e interlocutores. Se realizará en el aula, puesto que así podrán recibir la ayuda del docente.

SECUENCIA Nº 3: INTRODUCCIÓN A LAS DISCULPAS

Los materiales correspondientes a la *ficha del alumno* de la tercera secuencia se han incluido, por cuestiones de espacio, en el *anexo VII*. Esta se inicia con la **actividad 1** (5'), a través de una lluvia de ideas, con la que se activará el léxico ya conocido relativo a la formulación de disculpas. En la **act. 2** (5') se plantean dos situaciones diferentes para las que los aprendientes deberán proponer una fórmula. Seguidamente, podrán comprobar si esta coincide con las opciones de **2.1** (10') y justificarán su respuesta, atendiendo al contexto y a la adecuación al mismo. En la **act. 3** (15') se elabora una lista con posibles fórmulas para pedir disculpas, las cuales deberán agruparse en función del tratamiento de cortesía que se utilice en el **3.1** (5'). En la **act. 4** (20') se proponen unas situaciones en las que los alumnos deberán crear unos diálogos empleando las expresiones anteriores. Este trabajo por parejas podrá representarse a modo de *role play*. En la **act. 5** (15') se introduce

⁴¹ Enlace al blog: <https://mausschool.com/saludos-en-espanol/>

⁴² Enlace a la noticia: <https://www.20minutos.es/noticia/4759482/0/por-que-espana-dos-besos-otros-paises-no/>

el componente intercultural, puesto que se reflexionará acerca de las diferencias de los valores culturales. Se enumeran varios motivos por los que la petición de la disculpa puede ser o no necesaria, o bien, no ser tan elaborada. Esto derivará en una actividad de práctica oral, **5.1** (15'), en la que los aprendientes manifestarán sus opiniones y sentimientos. Se emplea, por tanto, una estrategia afectiva de aprendizaje.

SECUENCIA Nº 4: AMPLIACIÓN DE LAS DISCULPAS

Los materiales correspondientes a la *ficha del alumno* de la cuarta secuencia se han incluido, por cuestiones de espacio, en el *anexo VIII*. La sesión se inicia con la **actividad 1** (10') en la que se presentan diversas fórmulas para reaccionar a la petición de disculpas, esto es, para perdonar. A continuación, se explica que detrás de ellas existen unas determinadas estrategias pragmáticas, **1.1** (10') que deberán identificar. En la **act. 2** (15') se pondrá en práctica la utilización de las nuevas formas aprendidas: se indica cómo es la petición del perdón y los aprendientes deberán proponer cómo responder al mismo. Para incidir en la importancia del contexto situacional, esto también deberá justificarse como parte de su respuesta en **2.1**. En la **act. 3** (25') se explica que el acto de la disculpa suele incluir tanto un elemento de apertura como un movimiento de apoyo, en este caso, la justificación de lo ocurrido. El objetivo de esta actividad es, simplemente, que los reconozcan para, posteriormente clasificarlos en **3.1** y, de este modo, facilitar la asimilación de la información. Se introduce aquí una estrategia memorística de aprendizaje. Para finalizar, se trabajará el componente intercultural con una infografía, en la **act. 4**, en la que se muestra cómo es el perdón en la cultura japonesa, puesto que, en este caso, se incide en el gesto o en la posición corporal que adoptan al hacerlo, sin referir el elemento lingüístico. Lo que se pretende es fomentar la tolerancia y la curiosidad hacia otras culturas, reduciendo así los malentendidos. En este caso, dicho material permitirá crear un debate en el aula, **4.1**, en el que los aprendientes podrán reflexionar acerca de sus propias prácticas culturales.

SECUENCIA Nº 5: INTRODUCCIÓN AL PIROPO

Los materiales correspondientes a la *ficha del alumno* de la quinta secuencia se han incluido, por cuestiones de espacio, en el *anexo IX*. Inicialmente se busca sensibilizar al alumno con el piropo. Se trabajará la competencia intercultural a través de las destrezas

orales. En las **actividades 1 y 2** (5') se realizarán una serie de preguntas al grupo para introducir el concepto. Seguidamente, se enseñará el contexto situacional a partir de la observación del acto, sin que haya interferencias del docente. Para ello, se parte de un vídeo⁴³ y de tres escuchas selectivas (20'), para comprender progresivamente qué es un piropo. En la **act. 3**, sin audio, se hará una aproximación al quién y dónde. En la **act. 4** se prestará atención a las reacciones, a qué produce. En la **act. 5** se trabaja directamente con los piropos. Tras presentar una breve descripción de los rasgos del piropo, en la **act. 6** (10') se emplearán vídeos⁴⁴ sobre cómo es el aprendizaje de los miembros de una cultura y, en la **act. 7** (5'), se sintetizarán las características del piropo. En la **act. 8** (10'), las destrezas orales y la comprensión escrita permitirán la conformación de piropos. En la **act. 9** (5') se recupera el vídeo anterior para comprobar el cambio del emisor del piropo a lo largo de la historia. En la **act. 10** (10') se introduce la variación del piropo callejero, con sus matices vulgares y sexuales, indicando los comentarios y actitudes machistas implícitas. También se reflexionará acerca de su rechazo, hoy en día, por las mujeres. En la **act. 11** (25') se propone una dinámica para formular piropos en forma de competición, para incrementar la motivación y minimizar el choque cultural y reducir la ansiedad que una práctica percibida como *arriesgada* puede suponer: se introduce una estrategia afectiva. Tras distribuir los piropos anteriores en los grupos, estos deberán memorizarse: una estrategia metacognitiva, para poder ser reutilizados en algún momento. Además, se han establecido unos criterios de evaluación de los que los alumnos podrán formar parte.

SECUENCIA Nº 6: REACCIÓN AL PIROPO

Los materiales correspondientes a la *ficha del alumno* de la sexta secuencia se han incluido, por cuestiones de espacio, en el *anexo X*, cuyo objetivo principal es trabajar la reacción al piropo. La **actividad 1** (35' en total) consta de varios apartados en los que se promueve la reflexión y la inferencia de los comportamientos presentados en los diferentes materiales. Se empezará con un recordatorio de lo trabajado anteriormente y se introducirá, con una viñeta, dos posibles reacciones: ignorar o insultar. En **1.1** se busca el desarrollo de la interculturalidad y la comprensión de la nueva visión del mundo, trabajándose las destrezas orales, ya sea en pequeños grupos o con el grupo-clase en su

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=N-BhyM3o29U>

⁴⁴ https://www.tiktok.com/@mexikraine/video/6897009172978633985?is_from_webapp=v1&item_id=6897009172978633985 y https://www.tiktok.com/@mexikraine/video/6902890714624052482?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&item_id=6902890714624052482&lang=es.

totalidad. En estas preguntas se trabajan estrategias afectivas, que ayudan al estudiante a exponerse ante la LE, al hablar sobre sus sentimientos y favorecen la comprensión de la cultura. Lo mismo ocurre en **1.2** y en **1.3**, en los que el profesor fomentará el diálogo y el intercambio de opiniones. La **act. 2** se plantea como la actividad final (55'), en la que se trabajará la expresión escrita. Para ello, se introduce una estrategia metacognitiva con la que favorecer la redacción del texto a partir de su planificación y de la ordenación de los contenidos. Tras reflexionar sobre estas cuestiones (10'), se realizará la producción en el aula (30-40') y, finalmente, se evaluará el texto de otro compañero. Así, en **2.1** (5-10') se introduce una estrategia metacognitiva, involucrándolos en su aprendizaje y en la resolución de problemas.

SECUENCIA Nº 7: EL AGRADECIMIENTO

Los materiales correspondientes a la *ficha del alumno* de la séptima secuencia se han incluido, por cuestiones de espacio, en el *anexo XI*. Esta se inicia con una actividad posibilitadora sobre los refranes. Así, en la **actividad 1** (10') se presentan cuatro refranes, de los que deberán deducir su significado para, posteriormente, definir el concepto. La **act. 2** (15') se articula en torno a un tradicional refrán en el que se evidencia la importancia del agradecimiento en nuestra cultura. Tras comprenderlo, se buscarán expresiones similares en sus lenguas. La **act.3** (15') tiene como objetivo la presentación de fórmulas alternativas a «gracias». Primero se activará el léxico conocido a partir de una lluvia de ideas y se contrastará con el que aparece el cuadro. Estas formas se clasificarán atendiendo a su uso en diferentes contextos. El objetivo de las siguientes actividades es el desarrollo del componente pragmático a partir de diferentes estrategias pragmlingüísticas: en la **act. 4** (5') la justificación del motivo de agradecimiento; en la **act. 5** (10') la intensificación y recursos lingüísticos para ello (incluyendo una estrategia cognitiva de aprendizaje para organizar dicha información); en la **act. 6** (15') la valoración del interlocutor y la petición de disculpas como acompañantes de las fórmulas de gratitud. En la **actividad 7** (20') se producirán las expresiones de agradecimiento a partir de las situaciones descritas.

SECUENCIA Nº 8: RESPUESTA AL AGRADECIMIENTO

Los materiales correspondientes a la *ficha del alumno* de la octava secuencia se han

incluido, por cuestiones de espacio, en el *anexo XII*. En la **actividad 1** (5') se activarán los conocimientos previos, informaciones que se contrastarán con la tabla de la **act. 2** (20'). Es recomendable que las formas se lean detenidamente y haciendo énfasis en la entonación. Asimismo, se introduce el componente pragmático, pues están agrupadas según la estrategia pragmalingüística con la que se utilizan. Tras la lectura de sus explicaciones, se deberá inferir la estrategia de cada forma. En la **act. 3** (20') se introduce el factor contextual. Tras contrastar sus respuestas, **3.1**, es posible que se produzca un debate sobre el uso (10'). En **3.2** (5') se pide que identifiquen la estrategia pragmática. En la **act. 4** (35') se presenta cómo responder a un cumplido, otro acto de habla que incluimos por su matiz cultural y porque, al igual que en las actividades anteriores, se utilizan otras formas de agradecimiento, según las situaciones y contextos. Tras reflexionar acerca de la diversidad cultural a la hora de responder, se explicará que los cumplidos siguen un ritual particular a su respuesta: tres estrategias pragmáticas concretas. En **4.1** (15') dichas estrategias se asociarán con los diálogos, en un aprendizaje deductivo. En **4.2** (10') se incentivará la competencia intercultural, pues se reflexionará acerca de las diferencias en cuanto a los mecanismos lingüísticos. En **4.3** (10') se pondrán en prácticas las formas aprendidas a través de las destrezas orales

IV. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas como consecuencia del desarrollo de este trabajo. Se habían planteado dos objetivos. El primero de ellos, *conocer los patrones de comportamiento culturales de interlocutores nativos españoles en diferentes actos de habla ritualizados y sus formas lingüísticas*, se ha conseguido a través de la utilización del cuestionario de hábitos sociales, en tres de los cuatro actos de habla estudiados. En el caso del piropo, no ha sido así puesto que, basándonos en las características definidas en el marco teórico, las preguntas planteadas no permitían obtener este tipo de información. Existía un error ya en la propia formulación de los ítems, evidenciando que el término *piropo* y *cumplido* se confunden habitualmente. Esto podía comprobarse, igualmente, en las respuestas eliminadas, pero, dado que queríamos ser rigurosos y coherentes, esta información no se ha analizado.

El segundo objetivo, *crear una propuesta didáctica orientada al desarrollo de la dimensión intercultural del aprendizaje de español general para estudiantes extranjeros de nivel B1 con base en actos de habla ritualizados: el saludo, la disculpa, el agradecimiento y el piropo*, sí se ha logrado con éxito. De este modo, es posible ratificar la necesidad de partir de datos reales para la elaboración de propuestas didácticas, como se ha podido realizar gracias a los cuestionarios de hábitos sociales, además de confirmar la rentabilidad del uso de los datos resultantes.

En cuanto a los objetivos específicos concretados al inicio del trabajo, todos se han cumplido adecuadamente, pues, en primer lugar, se han *identificado las expectativas que cada hablante tiene con relación a cada interlocutor en el desarrollo de los respectivos actos ritualizados*, como se deduce del análisis de la información recopilada. Para ello, ha sido imprescindible *diseñar un cuestionario de hábitos sociales que permita la caracterización de los actos de habla ritualizados seleccionados*, del que posteriormente se ha *analizado la información pragmalingüística y sociopragmática obtenida, reconociendo los esquemas que se siguen en la interacción entre los interlocutores*, que ha sido la base sobre la que se ha creado la propuesta didáctica. Sin estos datos, y sin su posterior análisis, la secuencia de actividades no habría podido existir. Además, se han *identificado las estrategias que los estudiantes puedan aplicar de manera autónoma para la comprensión de aspectos socioculturales, siendo el principal objetivo la*

resolución de posibles conflictos interculturales o lingüísticos. Esto ha sido una de las constantes en las actividades diseñadas, ya que son las herramientas que permitirán asimilar los contenidos socioculturales presentados, al mismo tiempo que podrán ser empleadas en el desarrollo de las restantes competencias. Se ha trabajado a partir de la reflexión acerca de la propia cultura, para alcanzar una comprensión global y general del resto. Tras la presentación contextualizada de aspectos socioculturales, se ha favorecido la empatía y promovido la curiosidad a partir de la diversidad cultural presente en el aula, intentando evitar, o reducir, los posibles malentendidos que puedan surgir. Por último, se han *diseñado actividades que contribuyan al desarrollo de la competencia pragmática y sociocultural de los estudiantes en actos de habla ritualizados en contextos hispanohablantes*. Concretamente, se ha conseguido elaborar con éxito un total de ocho secuencias didácticas para un nivel B1 de ELE. En ellas se trabajan los cuatro actos de habla objeto de estudio de este trabajo: el saludo, la disculpa, el agradecimiento y el piropo. Para cada acto uno de ellos se han elaborado dos secuencias, puesto que es necesario conocer cómo se realizan y cómo se responde a los mismos. Así, en los materiales didácticos se presta la misma atención tanto a la producción como a la gestión de la respuesta. Cabe resaltar que las dificultades encontradas en el análisis de la información obtenida, particularmente en lo referido a la realización del piropo, han podido subsanarse, puesto que se han incluido actividades en las que se trata de enseñar cómo formularlo. Esto se presentaba como algo imprescindible para el diseño de la segunda secuencia, que gira en torno a la reacción al mismo. No obstante, nuestra propuesta se ha diseñado, en exclusiva, siguiendo los criterios de la investigadora.

De esta investigación se han podido inferir, además, otras conclusiones. En primer lugar, de las revisiones bibliográficas realizadas se desprende que los estudios orientados a la caracterización de los actos de habla ritualizados son escasos, principalmente en lo que al saludo y al agradecimiento se refiere. Por su parte, la disculpa y el piropo sí han sido analizados en mayor medida, aunque sin atender a las diferencias socioculturales, al menos no dentro del mundo hispano. Por todo ello y, en segundo lugar, es posible concluir que en la investigación en la didáctica de lenguas extranjeras debería primar un enfoque más intercultural, con el fin de caracterizar de forma pragmalingüística y sociopragmática a las diferentes comunidades socioculturales.

Por otro lado, es necesario reconocer las limitaciones que presenta nuestra propuesta

didáctica. Primero, referiremos la dificultad de encontrar materiales en los que se trabajen los actos de habla ritualizados estudiados, tanto en los manuales de texto de las principales editoriales, como en los recursos en línea creados por docentes particulares. Dado que se procuraba que los recursos evidenciasen las informaciones obtenidas de los cuestionarios de hábitos sociales y que, al mismo tiempo, fuesen muestras de lengua lo más reales posibles, se ha recurrido al uso de vídeos con el fin de que los aprendientes conozcan cómo se producen los actos entre hablantes nativos. Con todo, solo se han encontrado ejemplos del uso de la lengua para uno de los cuatro actos de habla, teniéndose que crear prácticamente desde cero las ocho secuencias. Otro impedimento encontrado ha sido la imposibilidad de poner en práctica la secuencia didáctica creada, no confirmándose su viabilidad. Es por esto por lo que debe tenerse en cuenta que está pensada para un estudiante ideal, y así seguirá hasta que se verifique. Por último, y debido a las limitaciones de espacio, no hemos podido incluir en el cuerpo del trabajo los resultados directos de los cuestionarios de hábitos sociales analizados. Esta información se sintetiza y se organiza en los anexos, de modo que se invita a los lectores de este estudio su consulta, ya que facilitarán la comprensión de los mismos. Asimismo, debe añadirse que ha sido una ardua tarea el establecimiento de unos criterios comunes para la clasificación de las respuestas obtenidas. En comparación con otras investigaciones en las que también se ha empleado esta metodología, nuestro número de respuestas era considerablemente superior, un total de cien, lo que dificultó el análisis cualitativo, tanto por la diversidad de informaciones, como por el esfuerzo y la cantidad de tiempo empleado.

Una vez marcados los obstáculos que ha tenido el presente trabajo, se proponen como necesarias, para futuras investigaciones científicas en el ámbito de ELE, las dos siguientes líneas. En primer lugar, sería necesario elaborar un corpus con el que contrastar la información recogida en nuestros cuestionarios de hábitos sociales, para comparar si el comportamiento y las expectativas reflejado por los informantes se corresponde con el que siguen en los intercambios comunicativos. En segundo lugar, sería deseable la ampliación del estudio, al menos, a otra cultura del mundo hispánico, puesto que este trabajo se circunscribe a la comunidad sociocultural española. La obtención de estas informaciones pragmalingüísticas y sociopragmáticas permitirá a los aprendientes de ELE desenvolverse en un mayor número de intercambios comunicativos con un repertorio de patrones culturales más amplio, consiguiendo, así, enriquecer sus propias experiencias vitales a las que acceden gracias al conocimiento de una lengua como el español.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M. P. (2005). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. En C. de la Hoz Fernández, A. Álvarez, L. Barrientos, I. Iglesias, M. Brafia, P. Martínez, V. Coto, M. Prieto, M. Cuevas, A. Turza (Eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE: La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 96-102). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Andión Herrero, M. A. (2002). El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 130 - 140). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0130.pdf
- Albelda Marco, M. (2013). *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Arco.
- Álvarez, A. y Blondet, M. A. (2008). Pero te traje algo para resarcirme: la disculpa en una cultura de cortesía valorizante. En D. Bravo, N. Hernández Flores y A. Cordisco (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español* (pp. 297– 320). Estocolmo-Buenos Aires: Dunken y EDICE.
- Areiza Londoño, R. (2003). ¿Qué significa saludar? En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 71–85). Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Recuperado de http://edice.asice.se/?page_id=305
- Areiza Londoño, R. (2005). ¡Primero se saluda! En J. Murillo Medrano (Ed.), *Actas del II Coloquio del Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 81–95). San José/Estocolmo: Programa EDICE. Recuperado de http://edice.asice.se/?page_id=305
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Madrid: Edelsa.
- Beinhauer, W. (1934). Über 'Piropos': Eine Studie über spanische Liebessprache. *Volkstum und Kultur der Romanen: Sprache, Dichtung, Sitte*, 7, 111 – 163.
- Bernal, M. (2008). El test de hábitos sociales aplicado al estudio de la descortesía. En A. Briz Gómez, A. Hidalgo Navarro, M. Albelda Marco, J. Contreras Fernández y N. Hernández Flores (Eds.), *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (pp. 623–641). Valencia: Universidad de Valencia-Programa EDICE. Recuperado de http://edice.asice.se/?page_id=305
- Bernal, M. y Hernández Flores, N. (2016). Variación socio-pragmática en la enseñanza del español: aplicación didáctica de un cuestionario de hábitos sociales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 114-126.
- Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests, and Apologies*. Norwood (N. J): Ablex.
- Boretti, S. (2003). Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 198–202). Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Recuperado de http://edice.asice.se/?page_id=305
- Bravo, D. (2004). Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico. En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 5-11). Barcelona: Ariel.
- Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. En D. Bravo, N. Hernández Flores y A. Cordisco, A. (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español* (pp. 31 - 68). Buenos Aires: Dunken.

- Bravo, D. (2010). Pragmática socio cultural. La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen. En F. Orletti y L. Mariottini (Eds.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 19-46). Roma: Universidad Roma Tre - Programa EDICE.
- Bravo, D. (2015). Pragmática sociocultural para el análisis social del discurso. Actividades de imagen como estrategias argumentativo-discursivas en situación de testimonio judicial. En D. Bravo y M. Bernal (Eds.) *Perspectivas sociopragmáticas y socioculturales del análisis del discurso* (pp. 49 – 90). Buenos Aires: Dunken.
- Bravo, D. (2019). Los contenidos socioculturales de los actos de habla: el contexto del usuario ideal en cuestionarios de hábitos sociales. *Pragmática Sociocultural: Revista Internacional sobre Lingüística del Español* 7(3), 271 – 296. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/soprag-2019-0024>
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En L. Sercu (Ed.), *Intercultural Competence, 1*, 53-70.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Calvo Carilla, J. L. (2000). *La palabra inflamada. Historia y metafísica del piropo literario en el siglo XX*. Barcelona: Península.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.

- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Candelier M. (Coord.) (2013). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (Trad. V. Llorente Pinto). Consejo de Europa. (Trabajo original publicado en 2007 en francés). Recuperado de <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf?ver=2015-04-01-120148-607>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449 - 465). Madrid: SGEL. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Editorial/ Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Contreras Fernández, J. (2008). Test de hábitos sociales en un análisis contrastivo sobre el uso y la interpretación de la cortesía lingüística. En A. Briz Gómez, A. Hidalgo Navarro, M. Albelda Marco, J. Contreras Fernández y N. Hernández Flores (Eds.), *Actas del III Coloquio internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (pp. 642–656). Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de http://edice.asice.se/?page_id=305
- Diosdado, E. (1990). *Los mejores piropos*. Barcelona: Edicomuniación.

- Djukich de Nery, D. (2004). El discurso romántico en la calle: el piropo venezolano. *Topos y Tropos*, 2, 1-7. Recuperado de <https://docplayer.es/89188832-Topos-ropos-el-discurso-romantico-en-la-calle-el-piropo-venezolano-revista-por-mgs-dobрила-djukich-de-nery-cordoba-no2.html>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University. Press.
- Dumitrescu, D. (2005). Agradecer en una interlengua. Una comparación entre la competencia pragmática de los estudiantes nativos y no nativos del español en California, Estados Unidos. En J. Murillo Medrano (Ed.), *Actas del II Coloquio del Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 375–406). San José/Estocolmo: Programa EDICE. Recuperado de http://edice.asice.se/?page_id=305
- Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Antropos.
- Escandell Vidal, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, 25(1), 31-66. Recuperado de <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1429>
- Escandell Vidal, M. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 179 - 198). Madrid: SGEL.
- Escandell Vidal, M. V. (2009). Los fenómenos de interferencia pragmática. *Monográficos MarcoELE*, 9, 95-109. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf
- Félix-Brasdefer, J. C. y Cohen, A. D. (2012). Teaching pragmatics in the foreign language classroom: Grammar as a communicative resource. *Hispania*, 95(4), 650-669. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41756418>
- Fridzilius, N. (2009). *Me gustaría ser baldosa... Un estudio cualitativo sobre el uso actual de los piropos callejeros en España*. Sweden: Göteborgs Universitet, Institutionen för spark

och litteraturer Spanska. Recuperado de
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21469/1/gupea_2077_21469_1.pdf

Galindo Merino, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16, 431- 441.

García Balsas, M. (2015). La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes. En O. Cruz Moya (Ed.), *XXVI Congreso Internacional de la ASELE: La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 367-384). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE. Recuperado de
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/26/26_0367.pdf

Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the Public Order*. Nueva York: Basic Books.

Gómez López, N. (2006). Una colección de piropos tradicionales del litoral sudoriental español. *Culturas Populares*, 3, 1-23. Recuperado de
<http://www.culturaspopulares.org/textos3/articulos/gomez.pdf>

González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang.

Gumperz, J.J. (1972). Preface. En J. J. Gumperz y D. H. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. v-viii). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

Haverkate, H. (2004). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. En D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios*

sobre el discurso de cortesía en español (pp. 55-65). Barcelona: Ariel.

Hernández Flores, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos. La búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Tesis doctoral. Aalborg: Aalborg Universitet. Recuperado de http://edice.asice.se/?page_id=305

Hernández Flores, N. (2003). Los tests de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: una introducción. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 186–197). Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Recuperado de http://edice.asice.se/?page_id=305

Hernández Flores, N. (2009). El test de hábitos sociales: una aportación metodológica al estudio de la (des)cortesía. En C. Fuentes Rodríguez y E. R. Alcaide Lara (Eds.), *Manifestaciones textuales de la descortesía y agresividad verbal en diversos ámbitos comunicativos* (pp. 55 – 77). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Hymes, D. H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27- 46). Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm

Julián, G. (2013). Elaboración de un test de hábitos sociales para el estudio de la (des)cortesía en puestos de atención al público en Bahía Blanca. En L. Gambon (Ed.), *Actas de la IV Jornada de Investigación en Humanidades* (pp. 295-305). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.

- Leech, G. N. (1998). *Principios de pragmática* (Trad. F. Alcántara Iglesias). Logroño: Universidad de La Rioja. (Trabajo original publicado en 1983).
- Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 5-26). Madrid: Edelsa.
- Llobera, M. (Coord.), Hymes, D. H., Hornberger, N.H., Canale, M., Widdowson, H.G., Cots, J. M., Bachman, L. y Spolsky, B. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Martín Peris, E. (Dir.), Arjonilla Sampedro, A., Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M. D., Cortés Moreno, M., González Argüello, M. V., Inglés Figueroa, M., Iruela Guerrero, A., Lahuerta Galán, J., López Ferrero, C., Montmany Molina, B., Pueyo Villa, S., Puig Soler, F., Sánchez Quintana, N., Torner Castells, S., Vañó Aymat, A., Wesenaar, D. (2008). *Diccionario de términos clave*. Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes.
- Matte Bon, F. (1998). Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. *Carabela*, 43(1), 53-79. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/43/43_053.pdf
- Medina López, J. (2021). La pragmática de las disculpas: más allá de un acto de habla. En A. Cervera Rodríguez y A. Hernando García-Cervigón (Eds.), *Pragmática y análisis del discurso en español* (pp. 149-174). Madrid: Arco.
- Melero Abadía, P. (Coord.) (2012). *El enfoque comunicativo. Antologías de textos de didáctica del español*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/
- Méndez García, M. C. (2015). La interculturalidad como elemento clave en la enseñanza de lenguas. En Instituto Cervantes de Rabat (Ed.), *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb. La Enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos* (pp. 20-26). Rabat: Instituto Cervantes.

- Miquel López, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Murillo Medrano, J. (2005). Significados de la cortesía lingüística a partir de la aplicación de un *test* de hábitos sociales en Costa Rica. En J. Murillo Medrano (Ed.), *Actas del II Coloquio del Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 116–136). San José/Estocolmo: Programa EDICE. Recuperado de http://edice.asice.se/?page_id=305
- Murillo Medrano, J. (2008). Sobre la metodología de investigación en estudios sobre el discurso de la cortesía: a propósito del empleo de cuestionarios de hábitos sociales. En A. Briz Gómez, A. Hidalgo Navarro, M. Albelda Marco, J. Contreras Fernández y N. Hernández Flores (Eds.), *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (pp. 53–70). Valencia: Universidad de Valencia-Programa EDICE. Recuperado de http://edice.asice.se/?page_id=305
- Níkleva, D. G. (2016). Tendencias actuales en los piropos españoles. *Onomázein*, 34, 322-350. Recuperado de <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.19>
- Oliveras Vilaseca, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ortega y Gasset, J. (1961). *El hombre y la gente. Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pedrosa Bartolomé, J. M. (s.f.). Piropo. En *Enciclopedia Universal Multimedia*. Madrid: Micronet [Recurso electrónico].
- Placencia, E. y Bravo, D. (2002). Panorámica sobre el estudio de los actos de habla y la cortesía lingüística. En E. Placencia y D. Bravo (Eds.), *Actos de Habla y Cortesía en Español* (pp. 1-19). Muenchen: Lincom Europa.

- Preisig, G. (1998). *Una investigación sobre el piropo español*. Tesis doctoral. The University of British Columbia. Recuperado de https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/10018/ubc_1999-0078.pdf
- Rodrigo Alsina, M. (2012). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez Alfano, S. y Jiménez Martín, E. (2014). La variable social en el halago. Aplicación de un test de hábitos sociales en la comunidad de Monterrey. En M. E. Flores Treviño y J. M. Infante Bonfiglio (Eds.), *La (des)cortesía en el discurso: Perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla y atenuación)* (pp. 297-324). UANL-Programa EDICE: Monterrey-Estocolmo.
- Schreier, J. (2005). Quién fuera mecánico... Un estudio sociopragmático sobre la aceptación social del piropo. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 3(1 (5), 65–78. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41678083>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (2017). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje* (Trad. L. M. Valdés Villanueva). Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1969).
- Sifianou, M. (1992). *Politeness Phenomena in England and Greece: A cross-cultural perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Solís Casco, I. (2005). La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos. En C. de la Hoz Fernández, A. Álvarez, L. Barrientos, I. Iglesias, M. Brafia, P. Martínez, V. Coto, M. Prieto, M. Cuevas, A. Turza (Eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE: La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 607-615). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Úcar Ventura, P. (2008). *En el aula de lengua y cultura*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

- Van Ek, J. ([1986] 2000). *Objectives for foreign language teaching. I.* Consejo de Europa.
- Venclovská, N. (2006). *Los piropos españoles*. Tesis doctoral. República Checa: Univerzita Brno. Recuperado de https://is.muni.cz/th/75447/ff_b/bakalinek.pdf
- Widdowson, H. G. (1989). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 83-90). Madrid: Edelsa.
- VV. AA. (2008). «Acto de habla». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm [15. 07. 2022]
- VV. AA. (2008). «Competencia sociocultural». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm [13. 07. 2022]
- VV. AA. (2008). «Marcos de conocimiento». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcosconocimiento.htm [17.07.2022]
- Real Academia Española. (2021). «Disculpar». *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.) [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es/disculpar?m=form>> [19. 07. 2022]

VI. ANEXOS

Anexo I: Esquema Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

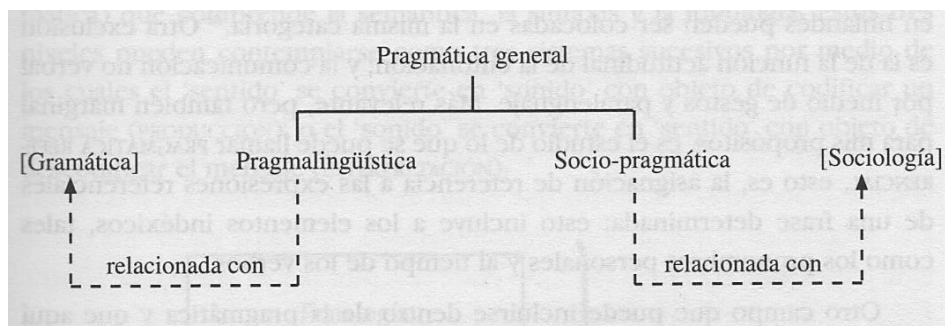
Representación esquemática del modelo de competencia comunicativa propuesto por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995):



Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995: 10)

Anexo II: Esquema Leech (1983)

Esquema de las disciplinas pragmáticas establecido por Leech (1983):



Leech, (1998: 55)

Anexo III: Cuestionario de hábitos sociales

CUESTIONARIO DE HÁBITOS SOCIALES

¡Hola! Mi nombre es María. Estoy realizando un cuestionario de hábitos sociales sobre la comunidad española para mi Trabajo Final de Máster y me encantaría que me ayudases a recopilar los datos que necesito. Es breve y todas las respuestas serán completamente anónimas. Toda la información que en él aparezca será utilizada únicamente con fines académicos.

¡Muchas gracias por colaborar con esta investigación! 😊

Por favor, marca la autorización para extraer la información:

AUTORIZO a la utilización de mis datos siempre que sean únicamente con fines académicos.

NO AUTORIZO a la utilización de mis datos, aunque sea únicamente con fines académicos.

La encuesta es totalmente anónima. Estos datos es necesario recogerlos con fines estadísticos.

Edad:	18-30	31-40	41-50	+ 51 años
Sexo:	Mujer	Hombre	Prefiero no decirlo	
Lugar de nacimiento:				
Lugar de residencia:				
¿Cuántos años ha vivido allí?				
Estudios:	Secundarios	Universitarios	Estudios profesionales (FP)	
Profesión:				

PARTE I

I. A continuación, se presentarán una serie de situaciones. Por favor, escriba lo que diría LITERAL y EXACTAMENTE en una SITUACIÓN REAL cara a cara, de la forma más natural posible. ¡Gracias!

1. *Como todos los viernes, has quedado con tu grupo de amigos para ir de tapas. Os encontráis fuera de vuestro bar de siempre. ¿Qué les dices exactamente?:*
 2. *Estás en tu jardín. De repente, tu vecina Carmen también sale para regar las plantas. Sabes que tiene 80 años. ¿Qué le dirías exactamente?*
 3. *Te diriges a la oficina de empleo de tu ciudad para informarte sobre las nuevas ayudas. Escribe exactamente lo que dirías:*
 4. *En una reunión con amigos sale un tema polémico. Con uno de ellos discutes fuertemente. Él/ella se acaba ofendiendo tanto por lo que le dices que se levanta y se va. ¿Qué le dirías exactamente?*
 5. *Tu jefe te ha pedido que termines un informe para el día siguiente. Has estado trabajando toda la noche, pero no has conseguido presentárselo a tiempo. ¿Qué le dirías exactamente?*
 6. *Vas a tomar un café a un bar. Cuando el camarero te va a servir, sin querer le das un golpe en la bandeja y tiras todo al suelo. ¿Qué le dirías exactamente?*
 7. *Se ha organizado una comida familiar. El menú estaba especialmente rico y la decoración de la mesa estaba muy cuidada. ¿Qué le dirías al anfitrión?*
 8. *Vas tranquilamente caminando por una calle céntrica de tu ciudad y un hombre te grita: «¡Guapa!». ¿Qué le dices exactamente?*
 9. *El colegio en el que estudiaste organiza un encuentro de antiguos alumnos con motivo del 25 aniversario de tu promoción. Allí vuelves a ver al que fue uno de tus grandes amigos/as. No habíais vuelto a coincidir desde entonces. ¿Qué le dices exactamente?*
 10. *Has quedado para tomar una caña. En el momento de pagar solo tienes un billete de 20€, así que tu amigo/a insiste en pagar porque tiene la cantidad justa. ¿Qué le dirías exactamente? ¿Qué esperarías que te respondiese?*
 11. *Tras una cena en tu casa, tus amigos ya se marchan. Han cogido sus cosas y al despedirse te dicen: «¡Nos lo hemos pasado muy bien! ¡Estaba todo muy rico! ¡Gracias por todo!». ¿Cómo les responderías?*
 12. *Has tenido que pedirle a tu jefe que te cambie el turno de trabajo. Ha sido difícil, pero ya está todo solucionado. ¿Qué le dices exactamente?*
-

PARTE II

II. ¡Últimas preguntas! Respóndalas, por favor, con la mayor sinceridad posible. Es importante que lo haga de forma individual. ¡Gracias!

- 1- *¿Cómo crees que debería ser un buen saludo cuando, estando en un grupo, te presentan a alguien por primera vez?*
- 2- *¿Cómo consideras que se debe responder apropiadamente cuando alguien te da las gracias por algo?*
- 3- *¿Qué pensarías si una persona no responde a un cumplido/piropo que le has hecho? ¿Depende de algo?*
- 4- *¿Cómo reaccionarías si alguien te pide perdón 3 o 4 veces seguidas porque se ha chocado contigo sin querer?*
- 5- *Si desea hacer algún comentario, hágalo aquí:*

Anexo IV: Resultados del análisis

En este anexo se recogen sistematizados los datos extraídos de los cuestionarios:

Total respuestas obtenidas	100
Total respuestas válidas	91
Total respuestas no autorizadas	9

Datos sociológicos:

Edad	18-30 años (54); 31-41 años (3); 41-50 años (11); +51 años (23)
Sexo	Mujeres (74); hombres (17)
Formación	Estudios secundarios (7); universitarios (81); profesionales (3)
Lugar de nacimiento	Galicia (61); Castilla y León (9); Cantabria (8); Asturias (4); Comunidad Valenciana (3); otras (6)

Respuestas pregunta 1: *Como todos los viernes, has quedado con tu grupo de amigos para ir de tapas. Os encontráis fuera de vuestro bar de siempre. ¿Qué les dices exactamente?*

Saludo dirigido al colectivo	68	97,14%
Saludo dirigido a cada individuo	2	2,85%

No inclusión de un apelativo	50	71,43%
Sí (<i>chavales, chicos, mis niños, peques, guapos, mi gente</i>)	20	28,57%

No referencia al tiempo transcurrido	59	84,28%
Sí referencia al tiempo transcurrido	11	15,72%

Fórmulas de saludo

<i>Hola / Holi</i>	27	38,57%
<i>Hola, ¿cómo estáis? / ¿qué tal?</i>	20	28,57%
<i>¿Qué tal? / ¿Qué pasa?</i>	17	24,28%
<i>¡Buenas!</i>	4	5,71%
<i>Buenos días / Buenas tardes</i>	1	1,42%
<i>¡Hombre!</i> (interjección)	1	1,42%

Respuestas pregunta 2: *Estás en tu jardín. De repente, tu vecina Carmen también sale para regar las plantas. Sabes que tiene 80 años. ¿Qué le dirías exactamente?*

Fórmulas de saludo

<i>Buenos días / Buenas tardes</i>	20	22,22%
<i>Buenos días / tardes + otra fórmula (¿qué tal? / ¿cómo estás? / ¿cómo te encuentras?)</i>	19	21,11%
<i>Hola + otra fórmula (¿cómo estás? / encuentras? / buenos días / buenas tardes / ¿qué tal?)</i>	16	17,77%
<i>Hola</i>	11	12,22%
<i>Otros (¡Buenas! / ¿Qué tal? / Qué, ¿Cómo va todo?...)</i>	20	22,22%
<i>1ª persona plural (estamos, encontramos, vamos)</i>	4	4,44%

Sin tratamiento explícito	40	44,44%
Ustedeo	33	36,66%
Tuteo	17	18,88%

Sí inclusión del nombre	59	65,55%
No inclusión del nombre	30	33,33%
Otros (<i>vecina</i>)	1	1,11%

Respuestas pregunta 3: *Te diriges a la oficina de empleo de tu ciudad para informarte sobre las nuevas ayudas. Escribe exactamente lo que dirías:*

Fórmulas de saludo

<i>Buenos días / Buenas tardes</i>	44	48,88%
<i>Hola + otra fórmula (buenos días / buenas tardes)</i>	22	24,44%
<i>Hola</i>	16	17,77%

Sin tratamiento explícito	66	73,33%
Ustedeo	19	21,11%
Tuteo	5	5,55%

Respuestas pregunta 4: *En una reunión con amigos sale un tema polémico. Con uno de ellos discutes fuertemente. Él/ella se acaba ofendiendo tanto por lo que le dices que se levanta y se va. ¿Qué le dirías exactamente?*

Respuestas con un comentario conciliador	30	40%
Respuestas en las que se sigue la estructura de la disculpa	22	29,33%
Respuestas con un comentario ofensivo	18	24%
Respuestas con propuesta de cambio de tema/ posponer	5	6,66%

Estructura interna de las disculpas (Total 22 respuestas)

Elemento de apertura	5	22,73%
- Interjección (<i>Oye</i>)	4	
- Apelativo (<i>Tío/a</i>)	1	
Elemento central	22	100%
- Fórmula <i>lo siento</i>	12	54,54%
- Fórmula <i>perdón/perdona/disculpa</i>	8	36,36%
- Fórmula reduplicada <i>perdón/lo siento te pido disculpas</i>	2	9,09%
Elemento de apoyo	22	100%
- Justificación de lo ocurrido	9	40,91%
- Falta de intencionalidad	8	36,36%
- Aceptación responsabilidad	2	9,09%
- Compensación	2	9,09%
- Reparación de la imagen positiva hablante	1	4,54%

Respuestas pregunta 5: *Tu jefe te ha pedido que termines un informe para el día siguiente. Has estado trabajando toda la noche, pero no has conseguido presentárselo a tiempo. ¿Qué le dirías exactamente*

Respuestas en las que se sigue la estructura de la disculpa	57	65,5%
Respuestas en las que se pide ampliación de tiempo	16	18,39%
Respuestas en las que se formula una excusa directamente	14	16,09%

Estructura interna de las disculpas (Total 57 respuestas)

Elemento de apertura (<i>jefe</i> , nombre directamente)	2	3,5%
Elemento central	57	100%
- Fórmula <i>lo siento</i>	45	78,95%
- Fórmula <i>perdón/perdona/disculpa</i>	11	19,29%
- Fórmula reduplicada <i>perdón/lo siento te pido disculpas</i>	1	1,75%
Elemento de apoyo	57	100%
- Justificación de lo ocurrido	55	96,5%
- Compensación	2	3,5%

Respuestas pregunta 6: *Vas a tomar un café a un bar. Cuando el camarero te va a servir, sin querer le das un golpe en la bandeja y tiras todo al suelo. ¿Qué le dirías exactamente?*

Elemento de apertura (interjecciones)	36	40,45%
- <i>Ay / ay, dios</i>	26	29,21%
- <i>Ohh, ostras, buah, madre mía, mierda, jope</i>	10	11,23%
Elemento central	89	100%
- Fórmula <i>lo siento</i>	40	44,95%
- Fórmula reduplicada <i>perdón, perdón/perdona, lo siento...</i>	34	38,20%
- Fórmula <i>perdona/ mil perdones / disculpa</i>	15	16,85%
Elemento de apoyo	61	68,54%
- Compensación	42	47,19%
- Falta de intencionalidad	15	16,85%
- Inculpación	4	4,49%

Respuestas pregunta 8: *Vas tranquilamente caminando por una calle céntrica de tu ciudad y un hombre te grita: «¡Guapa!». ¿Qué le dices exactamente?*

Ignorar	41	55,41%
Contestación airada	10	13,51%
Insulto	8	10,81%
Mirada de repulsa	8	10,81%
Aceptar	6	8,19%
Devolver	1	1,35%

Respuestas pregunta 10: *Has quedado para tomar una caña. En el momento de pagar solo tienes un billete de 20€, así que tu amigo/a insiste en pagar porque tiene la cantidad justa. ¿Qué le dirías exactamente? ¿Qué esperarías que te respondiese?*

Tipología de las respuestas obtenidas

Insistencia en el pago de esa consumición	45	50,56%
Aceptación de la invitación que hace el amigo	32	35,95%
Agradecimiento directo	12	13,48%

Fórmulas de agradecimiento (12 respuestas)

Gracias + próxima invitación / + pago de la consumición	7	58,33%
Gracias	5	41,66%

Fórmulas utilizadas en la reacción (12 respuestas)

De nada / no hay de qué / no te preocupes/ ay, por favor/no hay problema	7	58,33%
Muchas veces / encantada	3	25,00%
Sin respuesta a la reacción	2	16,66%

Respuestas pregunta 11: *Tras una cena en tu casa, tus amigos ya se marchan. Han cogido sus cosas y al despedirse te dicen: «¡Nos lo hemos pasado muy bien! ¡Estaba todo muy rico! ¡Gracias por todo!». ¿Cómo les responderías?*

Reacción al agradecimiento

Devolución de las gracias y/o dirigir cumplido de vuelta	55	61,11%
Reconocimiento del agradecimiento	25	27,77%
Negación o atenuación del agradecimiento	10	11,11%

Devolución de las gracias y/o dirigir cumplido de vuelta. Fórmulas (55 respuestas)

(Gracias) a ti/a vosotros por venir	36	65,45%
Gracias + comentario de tipo “hay que repetir”	19	34,55%

Reconocimiento del agradecimiento. Fórmulas (25 respuestas)

Me alegro	15	60%
Encantada / un placer	5	20%
Volved cuando queráis / hasta la próxima	5	20%

Negación o atenuación del agradecimiento. Fórmulas (10 respuestas)

De nada / No es nada / De nada por dios / de nada un placer	8	80%
No hay de qué	2	20%

Respuestas pregunta 12: *Has tenido que pedirle a tu jefe que te cambie el turno de trabajo. Ha sido difícil, pero ya está todo solucionado. ¿Qué le dices exactamente?*

Fórmulas de agradecimiento (89 respuestas)

Muchas gracias	42	47,19%
Gracias	24	26,96%
Muchísimas gracias	17	19,10%
Te debo una / estoy agradecida / te lo agradezco	6	6,74%

Utilización estrategias pragmáticas	63	70,78%
Ninguna estrategia: solo expresión lingüística	26	29,21%

Estrategias pragmáticas (63 respuestas)

Justificación del agradecimiento	24	38,09%
Intensificación en el agradecimiento	20	31,75%
Valoración del otro	14	22,22%
Petición de disculpa	5	7,94%

Justificación del agradecimiento (24 respuestas)

<i>Gracias por el favor/ por resolver el problema/ por el cambio de turno / por la ayuda</i>	20	83,33%
<i>Lo necesitaba / era importante / significa mucho para mí</i>	4	16,66%

Intensificación en el agradecimiento (20 respuestas)

De verdad / de veras / en el alma	12	60%
<i>Lo que te lo agradezco / te lo agradezco mucho / estoy muy agradecida</i>	5	25%
<i>Gran ayuda / favor; favor enorme</i>	3	15%

Valoración del otro (14 respuestas)

<i>Por tu consideración / comprensión / por entenderme / muy amable</i>	8	57,14%
<i>Sé que ha sido complicado / sé que era un lío / sé que era difícil/ no lo olvidaré / espero poder compensarlo</i>	6	42,85%

Petición de disculpas (5 respuestas)

<i>Siento las molestias ocasionadas/los inconvenientes; perdón / disculpa</i>	5
---	---

Respuestas correspondientes a la segunda parte del cuestionario:

Respuestas pregunta 1: *¿Cómo crees que debería ser un buen saludo cuando, estando en un grupo, te presentan a alguien por primera vez?*

Refieren la expresión lingüística	71	83,53%
Refieren expresión lingüística y contacto físico	14	16,47%

Expresiones lingüísticas (71 respuestas)

Sin identificación (<i>¿Qué tal? ¡Encantado!</i>)	46	64,79%
Con identificación (<i>Hola, soy... ¡Encantado!</i>)	25	35,21%

Contacto físico (14 respuestas)

Dos besos	10	71,43%
Apretón de manos	4	28,57%

Respuesta pregunta 2: *¿Cómo consideras que se debe responder apropiadamente cuando alguien te da las gracias por algo?*

Reacción al agradecimiento (89 respuestas)

- Negación o atenuación del agradecimiento	78	87,64%
<i>De nada / No es nada / De nada por dios / de nada un placer</i>	56	71,79%
<i>No hay de qué</i>	22	28,20%
- Devolución de las gracias y/o dirigir cumplido de vuelta (<i>gracias a ti</i>)	6	6,74%
- Reconocimiento del agradecimiento (<i>encantada / un placer / muchas veces</i>)	5	5,62%

Respuesta pregunta 4: *¿Cómo reaccionarías si alguien te pide perdón 3 o 4 veces seguidas porque se ha chocado contigo sin querer?*

Atenuación o negación de la disculpa (84 respuestas)

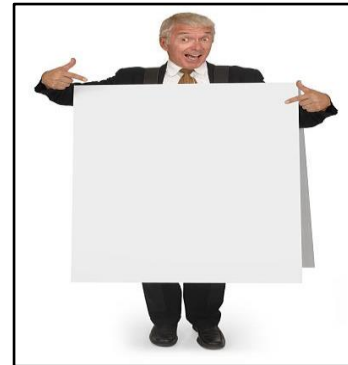
<i>No pasa nada</i>	40	47,62%
<i>No te preocupes</i>	34	40,47%
<i>Tranquilo/a/tranquilidad</i>	5	5,95%
<i>Irritación ante la insistencia en la disculpa</i>	5	5,95%

Anexo V: Fichas del alumno para la Secuencia nº 1

LOS SALUDOS

1. ¡Hola! Si tú fueses la persona de la imagen, ¿qué pondrías en el cuadro blanco? Crea tu propio anuncio. Puedes responder a algunas de las preguntas de abajo, crear un eslogan, una frase que te identifique, etc. Después leeréis vuestras aportaciones en voz alta, como si estuvierais haciendo publicidad de algo, en este caso, de vosotros mismos. ¡No te olvides de empezar tu anuncio con un saludo al resto del público!

- Saludo
- Nombre y edad
- Algo que se te da bien
- ¿Cómo te defines en 3 palabras?
- ¿Cómo dicen tus amistades y familia que eres?
- ¿Qué les gusta de ti a los demás?



(Imagen procedente de iStock)

2. Para decir «hola» a alguien, en español utilizamos muchas formas. En el cuadro siguiente se recogen algunas de ellas. Clasifica los saludos según creas que se usan en situaciones formales o informales. ¿Alguno puede emplearse en ambos casos?

¡Buenas! -- ¿Qué pasa? -- ¿Cómo estás? -- ¡Buenos días / tardes / noches!
¿Todo bien? -- ¡Hola! -- ¿Qué tal? -- ¿Qué hay? -- ¿Cómo andas? -- ¡Holi!

FORMAL	INFORMAL	AMBOS

2.1. Comprueba tus respuestas con tu compañero. ¿Conocíais todos los saludos? ¿Hay alguno nuevo?

3. Observa este vídeo y anota los saludos que no conozcas:



3.1. ¿Sabes cuándo utilizar los saludos que has anotado? Vuelve a ver el vídeo y completa las siguientes frases:

- a. es el saludo más estándar en español. Sirve para situaciones formales e informales.
- b. es un saludo con forma de pregunta. Significa lo mismo que «hola».
- c. En situaciones medio formales, como en una tienda, en el banco, en el portal de casa, se pueden decir estos dos saludos seguidos. Si es por la mañana diremos: Si es por la tarde, después de comer, diremos: Si ya es a partir de las 20h diremos:
- d. Si entro en un banco o en una tienda por la mañana puedo decir (1 palabra), (2 palabras) o, (3 palabras).
- e. Cuando hace mucho tiempo que no veo a una persona, puedo decir: ¡Hombre,! También puedo decir / responder con: ¡Pero bueno! ¿... ..?
- f. Es otro saludo en forma de pregunta, que significa lo mismo que «¿qué tal?»:
.....
- g. Las formas y se utilizan en situaciones coloquiales.

3.2. ¿Cómo se responde a los saludos? Relaciona las dos columnas. Después, practica estos saludos y respuestas con tus compañeros:

a) ¡Buenas!
b) ¡Hola!
c) ¿Qué pasa?
d) Hola, buenos días
e) ¡Hombre, cuánto tiempo!
f) ¿Qué hay?

1) ¡Pero bueno! ¿Tú por aquí?
2) Aquí estamos / ¿Qué hay? / ¡Hola!
3) ¡Hola! / Hola, qué tal / Hola, cómo estás
4) ¡Hola! / ¿Qué pasa?
5) Buenos días / Hola
6) ¡Muy buenas!

Cuando se utiliza «Hola, ¿qué tal?» para saludar no se espera una respuesta a la pregunta. Es una forma de cortesía. Lo mismo ocurre con «Hola, ¿cómo estás?».

4. Otros estudiantes de español han visto este vídeo para aprender a saludar. Ellos hablan el español de Argentina, que tiene palabras y expresiones diferentes de los saludos de España y de otros países de Hispanoamérica (como Perú, México, Chile...). Este es un comentario que han escrito:



Marcelo Roldán hace 1 año

En Argentina casi nunca decimos "Buenos días". Es mucho más frecuente decir "Buen día". Para las tardes y las noches sí usamos siempre el plural. Nos suena raro el "Buenos días". ¿Será que vamos viendo de a un día por vez?



RESPONDER

- ¿En qué se diferencia el «Buenos días» de España y el de Argentina?
- ¿Crees que se usa «Buen día» en España?

4.1. ¿Conoces algún saludo más en el español de América? Puede utilizar internet para buscar, al menos, dos fórmulas utilizadas para saludar.

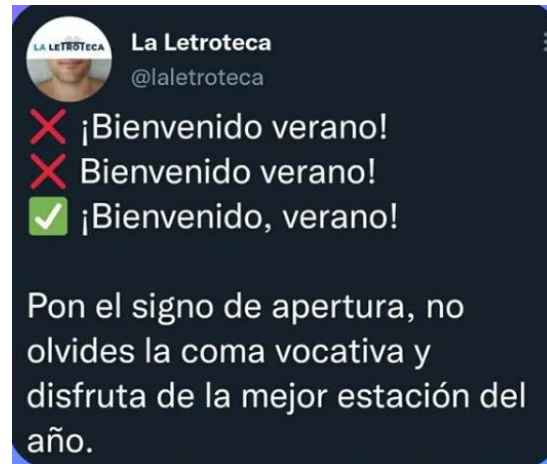
5. Ahora vamos a fijarnos en una cuestión de ortografía. Lee el siguiente tuit de la Real Academia Española de la Lengua (RAE). En este perfil podemos preguntar cómo se usar correctamente el español y obtendremos ayuda:



En este caso, la RAE explica que cuando incluimos el nombre de la persona a la que nos dirigimos (vocativo) debemos escribir una coma antes del nombre de la persona a la que te diriges. Esto puede ocurrir en el saludo, pero también cuando damos una orden, hacemos una petición, cuando nos despedimos, cuando pedimos perdón... Siempre que se llame a alguien o a algo. Por ejemplo:

Hola, María -- ¿Qué tal, vecina? -- ¿Cómo estás, Pepe? -- Laura, ¡cuánto tiempo!

Lo mismo se explica en los siguientes tuits:



En el caso de que la persona o de lo que se llame se encuentre en el medio de la frase, deberá ir entre dos comas. Ejemplo:

- Por favor, **Julia**, pásame la sal. // **Sí**, mamá.
- **Sí**, **Antonio**, mañana te llamo

Este uso concreto de la coma se denomina *coma vocativa*, como pone en las imágenes, porque lo que se separa es el vocativo (‘a quién/ a qué se llama’) del resto del mensaje.

5.1. Pon en práctica lo que has aprendido sobre el uso de la coma:

- a. Buenas tardes Manuel
- b. Oye Ana pásame esa libreta por favor.
- c. Adiós mamá. Te llamo más tarde.
- d. ¡Se acabó el tiempo chicos!
- e. Carlos gracias por tu ayuda.
- f. Perrito ven.
- g. Gracias guapa.

¡ATENCIÓN!
En las cartas o en los correos electrónicos, si ponemos «Querido» o «Estimado» no se pone coma. Ejemplo:

Querido Juan:
Estimada Rosa:

5.2. Una simple coma puede hacer que la frase cambie. Lee el siguiente chiste. ¿En cuál de las dos frases se está insultando a alguien?



(Imagen extraída de <https://www.instagram.com/p/CLaeotyF0xx/>)

5.3. Acabamos de ver tres ejemplos de perfiles en los que se enseña cómo escribir bien en español. Esto es una gran ayuda tanto para hablantes nativos como para quienes aprenden español. ¡Échales un ojo!

- ¿Conoces otros perfiles o cuentas similares?
- ¿Qué opinas de los recursos en internet (vídeos, imágenes, webs...) para aprender idiomas? ¿Te ayudan?
- ¿Prefieres la explicación tradicional del libro o la de un vídeo?

Anexo VI: Fichas del alumno para la Secuencia nº 2

LOS SALUDOS II

1. Lee el siguiente texto sobre los gestos que acompañan al saludo. ¿Cuáles son los que se utilizan en español? ¿Son los mismos en España que en América Latina? Averigua qué opina tu compañero.

¿Qué gestos se utilizan para saludarse?

Además de las diferentes formas de saludar en los distintos países e idiomas, hay varios gestos utilizados para saludarse que también difieren de un país a otro. En España, algunos países hispanos y Francia, por ejemplo, nos damos un beso o un apretón de manos, pero no es así en otros países del mundo.

En España, hay diferentes formas de saludar, como los besos (solo dos, a diferencia de otros países) o los abrazos. Sin embargo, la gente rara vez se da la mano, excepto en el ámbito profesional. Estos gestos son más o menos los mismos en América Latina: en México, por ejemplo, es muy común abrazarse para saludar. En otros países de América Latina también son habituales los besos en la mejilla.

(Fragmento extraído de <https://mausschool.com/saludos-en-espanol/>)

- 1.1. Marca verdadero (V) o Falso (F) según corresponda. Después, corrige las oraciones falsas para que sean correctas:

En todos los países del mundo se utilizan los mismos gestos para saludar.	
En Francia nunca saludan con dos besos.	
En España se saluda de una única forma.	
En el ámbito profesional se dan dos besos.	
En América Latina lo habitual es dar la mano para saludar.	

- 1.2. ¿Los gestos que utilizamos en español son iguales que los de tu lengua?
- 1.3. Busca entre tus compañeros alguien que salude con los mismos gestos que tú. ¿Hay alguien que emplee otros diferentes?

2. En el siguiente texto conocerás el origen de la tradición de los dos besos. ¿Crees que es muy antigua?

¿De dónde viene el saludo con dos besos?

Los dos besos en la mejilla son, simplemente, una costumbre o tradición de nuestro país que viene desde tiempos de los romanos, que tenían tres versiones de beso:

- Osculum: beso en la mejilla, un gesto típico entre amigos.
- Basium: es el beso en los labios, que es para el esposo o esposa.
- Suavem: es el beso entre amantes.

Así, es el beso en la mejilla el que se utiliza para saludar, incluso a los desconocidos. La tradición quedó implantada con el cristianismo, que incorporó este gesto y se usó en las ceremonias religiosas. [...]

Entre otros países europeos que también tienen el beso como saludo está Holanda, que se dan hasta tres besos en las mejillas como saludo, al igual que en algunas zonas de Rusia. También en Dinamarca, donde el beso va acompañado de un abrazo.

(Fragmento extraído de <https://www.20minutos.es/noticia/4759482/0/por-que-espana-dos-besos-otros-paises-no/>)

2.1. Responde a las siguientes preguntas sobre el texto:

- ¿En qué periodo histórico se utilizaba la costumbre de dar besos en la mejilla?
- ¿Cuántos tipos de besos existían?
- ¿El saludo a desconocidos se hacía con dos besos en la mejilla?
- ¿En qué otros países se utiliza el beso para saludar?

2.2. ¿Conoces más culturas que utilicen el beso para saludar? ¿Cuántos se dan?

2.3. En Italia también saludan con dos besos, pero lo hacen de manera diferente que en España. Busca, en Internet, cuál es la diferencia.

3. El otro día leíste este mensaje en un foro:

¡Hola! Soy Zen, soy de China. La semana que viene iré a España, por primera vez, para ver a mi mejor amigo, que está estudiando en una universidad. No hablo español y no conozco nada del país. ¿Alguien puede explicarme cómo debo saludar a los españoles? ¿Cómo se saludan dos amigos? ¿Y cuándo me presenten a alguien por primera vez? ¡Gracias!

Has decidido ayudar a Zen y explicarle cómo es el saludo en España. Ten en cuenta que no conoce nada, por lo que deberás explicarle detalladamente los datos más importantes: qué expresiones y qué gestos se utilizan. Atención, ten en cuenta que no en todas las situaciones se hace de la misma manera. Así, para responderle a través del foro, podrás basarte en los dos textos anteriores.

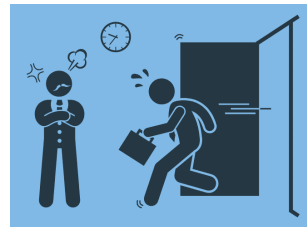
Anexo VII: Fichas del alumno para la Secuencia nº 3

LAS DISCULPAS

1. ¿Qué palabras o expresiones conoces en español para pedir perdón?
2. ¿Cómo pedirías perdón en las siguientes situaciones?



(Extraída de <https://www.pngitem.com/>)



(Extraída de <https://www.gerencie.com/>)

SITUACIÓN 1: Pisas, sin querer, a alguien por la calle.

SITUACIÓN 2: Has llegado cuarenta minutos tarde al trabajo.

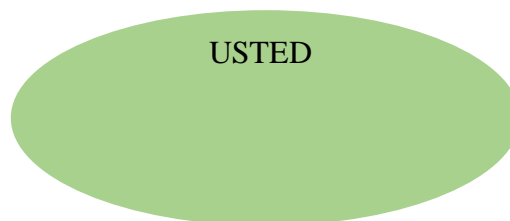
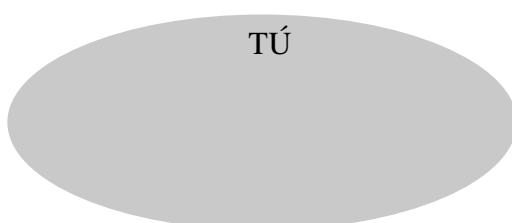
- 2.1. Ahora, lee estas respuestas. ¿Cuál es la más apropiada para cada situación?
¿Por qué?

Disculpe, no volverá a pasar. Se lo aseguro // ¡Perdón, perdón! Ha sido sin querer.
No quería hacerlo // Te pido disculpas

3. En español, utilizamos diferentes fórmulas para pedir perdón. ¿Cuáles se utilizan en situaciones F(formales), I(informales) o en A (ambas)?

Disculpa	Lo siento (mucho)	Mil disculpas	Disculpe
Perdona, es que...	Lo lamento	Es mi culpa	Perdone, es que...
Perdóname, por favor	Perdón	¡Cuánto lo siento!	Perdóneme, por favor
Te debo una disculpa	Quiero pedirte perdón / disculpas	No sabes cuánto lo siento	Siento haber(te).. Siento haber(le)...

- 3.1. Subraya los elementos que te permiten identificar el tratamiento entre los interlocutores:



4. ¿Cómo pedirías perdón en estas situaciones? Utiliza las expresiones anteriores y trabaja con tu compañero en la creación de un pequeño diálogo:

- a. Vas a tomar café a un bar. Cuando el camarero te va a servir, sin querer le das un golpe en la bandeja y tiras todo al suelo. ¿Qué le dirías exactamente?
- b. Tu jefe te ha pedido un informe para hoy. No lo has terminado a tiempo
- c. Te has enfadado con tu amigo/a y ha sido tu culpa. Quieres que te perdone.
- d. Tu vecina Carmen te ha pedido que le riegues las plantas mientras se va de vacaciones. Te has olvidado y ahora están muertas. ¿Qué le dices?

5. Es importante conocer los motivos por lo que se debe pedir perdón en otra lengua o cultura. ¿Con qué grado de intensidad se disculpan los españoles en estas situaciones?

- a. Llegar 20 minutos tarde a una comida familiar
- b. Chocar con alguien por la calle
- c. Llegar 5 minutos tarde a una consulta en el dentista
- d. Estar parado hablando con tu amiga en mitad de la calle e impedir el paso

5.1. ¿Has vivido alguna situación en España en la que alguien debía pedirte perdón, pero no lo hizo? ¿Te ha pasado eso mismo más veces o ha sido solo una? ¿Cómo te sentiste?

Anexo VIII: Fichas del alumno para la Secuencia nº 4

LAS DISCULPAS

1. **¿Qué forma utilizarías para perdonar a alguien que te ha ofendido? Comprueba si tu respuesta se encuentra en el siguiente cuadro:**

No pasa nada	No tiene importancia	No te preocupes	Yo también lo siento
No se preocupe	Está olvidado	Disculpas aceptadas	Yo tampoco debería haber...
Vale	No es nada	No importa	No te preocupes

- 1.1. **En las expresiones anteriores se esconde, de forma implícita, una intención de ser más cortés o educado con el otro interlocutor. Agrúpalas por su semejanza según:**

Quitarle importancia

Aceptar las disculpas

Reconocer el error igualmente

2. **¿Cómo reaccionarías si alguien te respondiese....? Utiliza las fórmulas anteriores:**

- Lo siento. Te pido mil disculpas. No era mi intención. ¿Puedo hacer algo?
- ¡Ay, tía! Perdona. Se me olvidó
- Perdón, perdón. Ha sido sin querer.
- Lo siento muchísimo, ¿Está usted bien? ¿Le he hecho daño?
- Lo siento, no soy de aquí, no puedo ayudarte.

- 2.1. **¿En dónde ocurren? ¿A quién crees que se le está pidiendo perdón?**

3. **En español es frecuente acompañar la expresión de disculpa con una justificación de lo ocurrido. Lee las siguientes frases y subraya, en un color, la disculpa y, en otro, la justificación o excusa:**

- Oye, tío, perdona, es que no había sitio para aparcar
- Ay, siento mucho haberte fallado, pero no he tenido tiempo
- Buah, te pido perdón. Me he esforzado todo lo que he podido, pero me ha sido imposible
- ¡Mil perdones! Me surgió un asunto importante, lo haré lo más pronto que pueda.

3.1. ¿Con qué elementos se empieza la frase? Rodéalos y

Situación (F/I)	Elemento inicial	Disculpa	Justificación / Excusa

4. En la siguiente infografía se muestra cómo se pide perdón en Japón. ¿Por qué hay tantas formas? ¿De qué depende el grado de inclinación?



(Extraído de <https://www.nosabesnada.com/cultura/formas-de-pedir-perdon-japones/>)

4.2. ¿Cómo se pide perdón en tu lengua? ¿Con gestos o con palabras? ¿Cómo se expresa un perdón por algo leve y un perdón por algo grave? Coméntalo con tus compañeros.

Anexo IX: Fichas del alumno para la Secuencia nº 5

LOS PIROPOS

PARA EMPEZAR...

1. ¿Sabes qué es un *piropo*?
2. ¿Te han dicho alguna vez uno? ¿Le has dicho tú un piropo a alguien?
3. Para intentar descubrir qué es un piropo, vamos a ver el siguiente vídeo:

¿Quiénes son los dos protagonistas?

- ¿Cuál es su profesión?
- ¿Dónde se encuentran?
- ¿Qué crees que ocurre durante el vídeo?



4. A continuación, volveremos a ver el vídeo:

- ¿Cómo es la reacción de la gente? ¿Hacen algún gesto?
- ¿Las personas responden a los pintores?
- A partir de las reacciones que observas, ¿cómo crees que se sienten? ¿Les gusta lo que oyen o, por el contrario, dan muestras de desaprobación?
- ¿Cómo crees que te sentirías tú en esa situación?

5. Las frases que utilizan los albañiles se denominan *piropos*. *Piropear*, o decir piropos, es una costumbre típica de España con la que se pretende decir algo bonito a alguien de manera ingeniosa y original. Sitúa los piropos según el orden en el que aparecen en el vídeo:

¡Atención, uno de ellos se repite dos veces!

	Me gustas tanto, me gustas tanto, que no me importa enredarme con las redes de tu encanto.
	Si el amor fuera un crimen, llamar a un contrabando, llamen a la policía, que me estoy enamorando.
	¡Qué pobre es el labrador que no puede labrar el trigo, pero más pobre soy yo, si no puedo estar contigo!
	Si tus labios fueran enchufe y los míos interruptor, tendría el pelo electrizado y encendido el corazón.
	Quisiera ser mariposa para volar hacia ti y decirte “¡niña hermosa, que estoy muriendo por ti!”
	Del cielo bajó un pintor para pintar tu figura, pero no encontró color para tanta hermosura.

PARA CONTINUAR...

Los piropos se dicen de forma espontánea, en el momento en el que alguien pasa a tu lado. No hay una fórmula correcta para decir un piropo, es una creación propia, original de cada uno. Y no existe una lista concreta de piropos que podamos aprender.

- Puede ser una sola palabra como

¡Guapa!, ¡Bonita!, ¡Preciosa!, ¡Tía buena! // ¡Guapo!, ¡Tío bueno!

- También pueden decirse frases breves como

*¡Estás para comerte!, ¡Estás más bueno que el pan!,
¡Estás como un tren!, ¡Estás cañón!*

- Pueden decirse en forma de un pareado (una rima de dos versos)

*Del cielo bajó un pintor para pintar tu figura,
pero no encontró color para tanta hermosura*

¿SABÍAS QUÉ...?

La costumbre de piropoear ya existía en el siglo XIV

6. Los piropos también son típicos de las culturas hispanoamericanas. En los siguientes vídeos de TikTok, una chica mexicana piropo a su novio ucraniano:

- ¿Cómo reacciona el chico?
- ¿Cómo crees que reaccionarías tú si alguien te dijera un piropo como los de los vídeos anteriores? ¿Por qué?
- ¿El piropo existe en tu lengua? ¿Y en la de tu compañero?

Estos son algunos de los piropos que aparecen en los vídeos. También se utilizan en España, al igual que los de los albañiles:

- *¡No salgas al sol! Porque te me derrites, ¡bombón!*
- *¿Tu mamá es panadera? Porque un bizcocho como tú no lo hace cualquiera.*
- *Tantas curvas y yo sin frenos...*
- *¡Se te cayó! La envoltura en la que venías, bombón*

Como has leído en el cuadro anterior, no existe una forma fijada para decir un piropo. Seguidamente podrás comprobar otra manera de decir los anteriores:

- *Vete por la sombra, que los bombones al sol se derriten.*
- *Tú madre debe de ser pastelera, porque un bombón cómo tú no lo hace cualquiera.*
- *Tanta carne junta y yo con dolor de muelas.*
- *Se te cayó el papel... El que te envuelve, ¡bombón!*

Hasta ahora, los piropos que hemos leído no son frases originales inventadas por las personas de los vídeos, sino que forman parte del repertorio de piropos típicos de las culturas hispanas. Piropoear es una tradición muy antigua en la que la originalidad y la espontaneidad son importantes, pero hay ciertos piropos que han pervivido a lo largo del tiempo y que son los más frecuentes.

7. Vamos a ver cuáles son sus características. Algunas de ellas ya las conoces. Por parejas, volved a leer los ejemplos de los piropos anteriores para identificar cómo debe ser un piropo:

	Humor. Son divertidos
	Espontáneos
	Se necesita imaginación para crearlos, porque deben ser originales
	Riman, como las poesías
	Se escriben
	Se dicen por la calle
	Se dicen en bares
	Se dicen en el trabajo
	Los dicen los hombres
	Los dicen solo los albañiles
	Los dicen las mujeres
	Los dicen hombres y mujeres
	Son breves
	Son textos largos (tienen párrafos)
	Hay un juego de palabras
	Con ellos se le dice algo bonito a alguien
	Se dicen para ligar
	El piropo es típico de España

8. Ahora que ya sabéis cómo son los piropos, ¡ha llegado el momento de piropoear! Por parejas, deberéis encontrar el principio y el final de cada uno de estos piropos:

1) Voy a comprarme un diccionario,	a) Porque todo lo dulce te lo llevaste tú.
2) ¿Tu padre es pirata?	b) ... o me has sonreído?
3) Eres como el sol,	c) No, ¡es el ángel de mi corazón!
4) Si yo fuese Colón,	d) y decirte al oído: guapa, bonita, bombón.
5) Quisiera ser hormiguita para subir a tu balcón	e) ...o voy a tener que pasar dos veces?
6) ¿Acaba de salir el sol...	f) Porque eres un tesoro.
7) ¿Es un pájaro? ¿Es un avión?	g) cuando me acerco a ti me derrito.
8) ¿Crees en el amor a primera vista...	h) navegaría día y noche para llegar a tu corazón.
9) ¿Sabes porque el mar es salado?	i) porque me he quedado sin palabras.

8.1. Cuando lo hayáis conseguido, comparad vuestras respuestas con las de la pareja de al lado. ¿Hay algún piropo que os haya llamado la atención? ¿Cuál os gusta más? ¿Os parecen divertidos, originales...? Podéis intercambiar vuestras opiniones en pequeños grupos.

PARA AMPLIAR...

9. ¿QUIÉN PIROPEA A QUIÉN? Vamos a volver a ver el vídeo de la actividad nº 3 en el que los albañiles lanzan piropos en la calle a quienes pasan por delante de ellos (<https://www.youtube.com/watch?v=N-BhyM3o29U>)

- ¿Crees que los hombres y las mujeres aceptan el piropo por igual?

Seis de los piropos del vídeo se dirigen a mujeres y, tan solo hay uno que se le haya dicho a un hombre. Vamos a observar detenidamente el fragmento (1:31 - 1:39). Después, ordena la secuencia de imágenes y relaciona cada una con una frase del cuadro.

- Explica con un adjetivo cómo crees que se siente cuando se da cuenta de que alguien le habla. ¿Se esperaba que le fuesen a decir un piropo los albañiles?



- a) El chico camina por la calle
- b) Se da cuenta de que alguien le habla
- c) Se detiene
- d) Se marcha riéndose

_____ ; _____ ; _____ ; _____

El piropo es una antigua costumbre española que, tradicionalmente, decían los hombres a las mujeres. Quizás, por ese motivo, el chico del vídeo se sorprende. Sin embargo, hoy en día, hombres y mujeres utilizan los piropos cuando alguien les llama la atención. Un claro ejemplo son los vídeos de la actividad nº 6.

Para valorar los piropos de vuestros compañeros, podéis utilizar una tabla como esta. ¿Añadimos otra categoría para tener en cuenta? Daremos una puntuación del 1 al 3 en cada apartado.

Piropo 1: _____

¡Preparados, listos, ya! ¡A buscar el mejor piropo!

Manera de decirlo (divertido, gracioso)	Sonrisas de la clase (¿son pocas o muchas?)	¿...?	Total

LOS PIROPOS II

1. Ya conocemos qué es un piropo, cómo son, algunos ejemplos de ellos... Ahora nos centraremos en cómo se debe responder cuando te dicen un piropo. Observa las viñetas de abajo. ¿Puedes describírselas a tu compañero?

- ¿Qué le dice el hombre?
- ¿Qué hace la mujer mientras él le habla?
- ¿Qué dice la mujer en la última viñeta? ¿Sabes lo que significa la palabra *tarado*?



(Imagen extraída de <http://frasescelebresss.blogspot.com/p/fraces-o-piropos.html>)

¡AYUDA!

Cuando no conozcas el significado de una palabra, puedes consultar un diccionario online como el de la RAE. Resolverás tus dudas muy rápido: <https://dle.rae.es/tarado>

1.1. Sabemos que el piropo es una costumbre muy antigua que todavía se mantiene dentro de la lengua española.

- ¿Existe algo parecido en tu lengua?
- En tu país, ¿si ves a alguien que te gusta por la calle, sería posible decirle un piropo?
- ¿Encuentras alguna cultura de las representadas en la clase en la que haya algo parecido?

1.2. En la segunda viñeta podrás observar que la mujer sigue caminando tranquilamente, sin reaccionar de ninguna manera al piropo. Eso es lo esperado cuando alguien te dice un cumplido. ¿Te acuerdas del vídeo de los albañiles? Ninguna persona respondía con un «gracias» o se paraba a hablar

con ellos. Ese es el comportamiento habitual: que no haya respuesta. Cuando alguien te piropea, puedes reírte, si le ha parecido divertido; puedes sonreír, si te ha gustado; pero también puedes ignorarlo, porque quizás no te haya gustado o te hayas sentido molesto. No es necesario contestar nada.

Vuelve a ver el vídeo de la sesión anterior para comprobar cómo son las reacciones de la gente (<https://www.youtube.com/watch?v=N-BhyM3o29U>)

- ¿Por qué crees que se ríen? ¿Les ha parecido gracioso el piropo o la situación?
- ¿Crees que les da vergüenza?

1.3. En el vídeo de los albañiles (0''- 33'') aparece una chica caminando. Fíjate en esos segundos y trata de responder a estas preguntas:

- ¿Qué le dicen los hombres?
- ¿Es un piropo como el que le dicen a las demás mujeres?
- ¿Cómo reacciona la chica?
- ¿Crees que se ha sentido cómoda? ¿Se ha reído?

¿En qué se parecen las respuestas de ambas mujeres?



**¿Crees que les ha gustado que las piropeen?
¿Cómo te sentirías tú si fueras ellas? ¿Y tus compañeros chicos?**

2. Como cada mes, tu escuela de español busca la ayuda de sus estudiantes para subir un post de Instagram. Esta vez el tema es *Curiosidades culturales españolas*. Te parece un tema interesante y decides participar con uno sobre los piropos para explicarle a los otros alumnos qué son. ¿Crees que tendrá muchas visitas? ¿Escríbelo y compruébalo! Puedes ayudarte de los siguientes esquemas:

2.1. Antes de entregárselo a tu profesor, si quieres, puedes enseñarle tu post al de algún compañero. ¿Crees que debería incluir alguna cosa?

ANTES DE ESCRIBIR

- a. ¿Es un texto grande o pequeño?
- b. ¿El texto va solo o acompañado de imágenes o vídeos?
- c. ¿Lenguaje formal o informal? ¿Emoticonos?

DESPUÉS DE ESCRIBIR

- d. Relee el texto y comprueba que tiene sentido.
- e. ¿Has incluido los puntos importantes?
- f. Comprueba la ortografía.
¡Lo va a leer todo el mundo!

QUÉ ESCRIBIR

- a. Puedes explicar qué es un piropo, cuándo y dónde se usa
- b. Puedes mencionar uno o dos ejemplos
- c. Puedes explicar cómo se debe responder a un piropo
- d. Puedes dar tu opinión, contar si te han dicho algún piropo, si has dicho tú uno...

Anexo XI: Fichas del alumno para la Secuencia nº 7

GRACIAS

1. ¿Conoces lo que es un *refrán*? Seguro que en tu lengua también los hay. En español hay muchos y se utilizan bastante. Lee los siguientes ejemplos, ¿sabes lo que significan?

- a) Cuando el río suena, agua lleva
- b) Al pan, pan, y al vino, vino:
- c) A quien madruga, Dios le ayuda
- d) A caballo regalado no le mires el diente

- 1) Algunos rumores tienen una base de verdad, por eso la gente los comenta
- 2) Hay que llamar a las cosas por su nombre
- 3) Si te levantas temprano puedes hacer más cosas y aprovechar mejor el día.
- 4) No te quejes de las cosas que no te cuestan dinero, que son gratis o que te las regalan

1.1. Ahora que ya conoces unos ejemplos, ¿puedes explicar qué es un refrán?

2. Un refrán muy popular en español es el siguiente. ¿Qué quiere decir?

Es de bien nacidos el ser agradecidos

- a. Solo los ricos dan las gracias
- b. Ser agradecido te ayuda a tener más amigos
- c. Es importante dar las gracias, incluso por las cosas pequeñas

2.1. ¿Existe algún refrán o expresión en tu lengua que signifique lo mismo?

3. ¿Qué formas utilizas en español para decir «gracias»? ¿Conoces alguna otra? Compara tus respuestas con las de tu compañero.

3.1. Comprobad si algunas de vuestras respuestas coinciden con las del siguiente cuadro:

3.2. Clasifica las formas según la situación en la que puedan utilizarse F (formal) I (informal), A (ambas):

Gracias
Muchas gracias
Muchísimas gracias
Mil gracias
Te debo una
Muy amable

Un millón de gracias
Estoy muy agradecido/a
Te lo agradezco
Se lo agradezco
Gracias de corazón
Gracias de todo corazón

4. Es frecuente que, al darle las gracias a alguien, tanto en una situación formal como informal, se especifique el motivo por el que las damos:

Gracias por el favor que me has hecho
Gracias por el regalo
Gracias por tu ayuda
Gracias por resolver mi problema
Gracias por invitarme a tu casa
Gracias por tu comprensión

ATENCIÓN

*Para justificar el motivo se utiliza la preposición **POR***

Gracias para las flores

5. En otros casos, cuando queremos expresar que estamos muy agradecidos, para destacar nuestras «gracias» podemos utilizar ciertos elementos. Lee las siguientes frases y señala con qué palabras se intensifica, se aumenta, el agradecimiento. Después anótalas en el cuadro de la derecha:

- a. Muchas gracias, de verdad.
- b. Te lo agradezco en el alma.
- c. Gracias de todo corazón.
- d. Estoy muy agradecida.
- e. Has sido una gran ayuda.
- f. Me has hecho un favor enorme.
- g. ¡Cuánto te lo agradezco!

6. Los agradecimientos pueden ir acompañados de una expresión en la que se valora a la otra persona por su acción. También, si consideramos que ha sido un problema o una dificultad lo que ha hecho, es habitual dar las gracias y, al mismo tiempo, pedirle disculpas. Lee los siguientes ejemplos, ¿en cuáles se valora al interlocutor y en cuáles se pide perdón? Subraya los elementos en los que te basas para responder:

- a. Te agradezco lo que has hecho. Sé que era complicado.
- b. Gracias por entenderme, eres muy amable.
- c. Gracias, de verdad, y siento mucho las molestias.
- d. Muchas gracias por el favor. Sé que ha sido un lío.
- e. ¡Gracias mil! ¡Y perdona por los inconvenientes!
- f. Muchísimas gracias por tu comprensión.

Gracias + valorar al interlocutor	
Gracias + perdón por las molestias	

7. ¿Cómo darías las gracias en estas situaciones? Por parejas, escribid dos o tres frases diferentes para cada una de las situaciones planteadas. Para ello, utiliza las formas del recuadro amarillo, los intensificadores de la pregunta nº5 y la valoración y la disculpa (pregunta nº6).

- Situación 1: Tu amiga Sofía ha ido a recogerte en su coche a la salida de tu clase de español porque estaba lloviendo mucho y habías perdido el autobús. Te ha hecho un *favorazo*. ¿Qué le dirías?
- Situación 2: Has tenido que pedirle a tu jefe que te cambie el turno de trabajo. Sabes que ha sido una gestión difícil, pero ya está todo solucionado. Quieres expresarle todo lo agradecido/a que estás.
- Situación 3: Tus amigos te han invitado a cenar a su casa. Es el momento de la despedida y quieres agradecerles la cena. ¿Qué les dices?

Anexo XII: Fichas del alumno para la Secuencia nº 8

DE NADA

1. «Gracias» es la forma de agradecimiento más frecuente. Generalmente se utiliza «de nada» como respuesta, pero existen otras expresiones. ¿Se te ocurre alguna?
2. Comprueba si las expresiones que hemos mencionado coinciden con las de la siguiente tabla. ¿Las has utilizado alguna vez?

Nada	Gracias a ti	Encantado / a
No es nada	A ti / a usted / a vosotros	Un placer
No hay de qué	Lo que necesites	(Con) Mucho gusto
¡De nada, por dios!	Muchas veces	Para eso estamos
Sin problema	Cuando quieras	Me alegro
No te preocupes	Hasta la próxima	
No se merecen		
No tienes ni que decirlo		
¡Ay, por favor, no las des!		
¡Qué va, no es nada!		
Ya ves tú (lo que me cuesta)		

En español, cuando alguien nos da las gracias por algo, no respondemos solamente con un «de nada». Todas estas expresiones son, incluso, más frecuentes.

En estas respuestas está oculta una estrategia para ser más cortés con la otra persona, esto es, para ser más agradable o educado. Lee de nuevo las respuestas e identifica qué tienen en común:

Devolver las gracias

Aceptar el
agradecimiento

Negar las gracias

- Negar las gracias: se resta importancia a las gracias. Se considera que no ha sido una obligación, que no ha sido una molestia, que se ha hecho voluntariamente...
- Devolver las gracias: se dan las gracias a la otra persona por lo que ha hecho por nosotros previamente. Ej.: cuando el camarero te trae las vueltas, dice «gracias». La respuesta ahí puede ser «gracias a ti», queriendo agradecerle su servicio o que nos haya traído la cuenta.

- Aceptar el agradecimiento: expresas que ha sido un placer, que has estado a gusto o que ha sido positivo hacer aquello por lo que la otra persona te da las gracias.

3. ¿Cómo responderías a un agradecimiento en las siguientes situaciones?

SITUACIÓN 1: Estás en un bar.
Tú eres el camarero.

- Aquí tienes, un café con leche.
- Muchas gracias.
- _____

SITUACIÓN 2: Una madre hace un regalo a su hijo.

- Te he comprado una cosita.
- ¡¿En serio?! ¡Ay, muchas gracias!
- _____

SITUACIÓN 3: Vas caminando por la calle. Se te cae un papel del bolso.

- Toma, se te ha caído esto.
- Gracias, no me había dado cuenta.
- _____

SITUACIÓN 4: Vuelves a casa en taxi.

- Bueno, ya hemos llegado. Es aquí. Son 9€ en total.
- Toma, va justo. ¡Muchas gracias!
- _____

3.1. Después, contrasta tu respuesta con la de tu compañero. ¿Estás de acuerdo? ¿Podría utilizarse más de una forma?

3.2. Relee tus respuestas. ¿En qué bloque de los de la tabla las clasificarías?

4. Lee las siguientes frases. ¿Cómo responderías si te las dijeran a ti?

- ¡Qué chulas esas zapatillas! ¿Son nuevas?
- ¡Qué rica está esta tortilla! Te ha salido buenísima.
- ¡Hala! ¡Pero qué guapo! ¿Qué te has hecho en el pelo? ¡Te queda genial así!
- ¡Hay que ver lo bien que te sienta el verde!

Estos comentarios son *cumplidos*. En español, cuando recibimos un comentario positivo sobre nuestro físico, nuestras habilidades, nuestros bienes (aquello que tenemos), lo habitual no es responder con un «gracias». Lo más frecuente es:

- quitarle importancia al comentario: podemos hacer una broma o rebajarle el valor de lo que se ha elogiado (diciendo incluso cosas negativas)
- devolverle el cumplido a la persona que nos lo ha hecho
- combinar las tres reacciones

4.1. Lee los siguientes cuadros con tu compañero. ¿Cuál de estas tres respuestas observáis en cada uno de ellos?

SITUACIÓN 1

- ¡Hala! ¡Pero qué guapo! ¿Qué te has hecho en el pelo? ¡Te queda genial así!
- **Anda, anda, eso eres tú que me ves con buenos ojos. ¡Pero, si no me he hecho nada!**

SITUACIÓN 2

- ¡Qué chulas esas zapatillas! ¿Son nuevas?
- **¡Qué va, qué va! Si ya las he estrenado hace tiempo y me las pongo un montón.**

SITUACIÓN 3

- ¡Qué rica está esta tortilla! Te ha salido buenísima.
- **Pues la he hecho en diez minutos. Pero bueno, creo que le falta un poco de sal.**

SITUACIÓN 4

- ¡Hay que ver lo bien que te sienta el verde!
- **¿En serio lo dices? Pues este jersey es ya muy viejo, la verdad.**

4.2. ¿Cómo responderías a estas situaciones en tu lengua? ¿Dirías «de nada» o utilizarías otras expresiones?

4.3. Para practicar otras formas de responder a un agradecimiento o a un cumplido, por parejas, inventad diálogos a partir de estas situaciones:

- Estás en un bar. Has pedido un café. El camarero lo sirve. El cliente le da las gracias. El camarero responde.
- Estás caminando por la calle. Te encuentras con tu amigo, que lleva una chaqueta azul que te gusta mucho. ¿Qué le dices? ¿Qué te responde?
- Estás en una tienda. La dependienta te da la talla que le has pedido. ¿Qué le dices? ¿Qué te responde?
- Has felicitado a tu hermana Marta por la lasaña que ha hecho. ¿Qué te responde?
- Vas a la oficina de empleo de tu ciudad. Tras recibir la información, le das las gracias al funcionario. ¿Qué le dices? ¿Qué te responde?

