



Universidad
Nebrija MADRID

Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

**¿Nei takk = no gracias? Agradecer,
rechazar y aceptar.**

**Hacia un estudio comparativo de las reglas de
cortesía español/noruego, y su aplicación a la
enseñanza de E/LE**

Gloria Hernández Montesdeoca

**Memoria de investigación dirigida por la profesora
Claudia Fernández Silva**

2007

Agradecimientos:

A mi tutora Claudia Fernández Silva, virtual y siempre presente, al colegio St. Paul en Bergen y a su director Gjermund Høgh por todo su apoyo, a las bibliotecas de las universidades noruegas, por su accesibilidad y base de datos, a la familia por estar ahí en tiempos de Carpanta, a mis amigos por el interés mostrado en mi trabajo, entre ellos Karen y Einar con sus cenas y conversaciones, Dag Erik, porque con un amigo así no necesito acudir a las leyes de Murphy, y Katharina por su capacidad analítica y apoyo incondicional.

INTRODUCCIÓN.....	1
1 EL ENFOQUE COMUNICATIVO	3
1.1 La competencia comunicativa desde la etnografía de la comunicación	3
1.2 La competencia comunicativa desde la lingüística aplicada.....	6
1.3 La competencia pragmática.....	8
2 LOS ACTOS DE HABLA	13
2.1 Los actos de habla	15
2.1.1 El acto de habla locutivo, ilocutivo y perlocutivo.....	18
2.2 Searle y los actos de habla	19
2.2.1 Actos de habla directos e indirectos.....	21
3 LA COMUNICACIÓN INFERENCIAL.....	24
3.1 Grice. La conversación y su lógica.....	24
3.1.1 Las implicaturas	25
3.2 La conversación y el principio de relevancia.....	29
3.2.1 La comunicación ostensiva e inferencial	29
3.2.2 La relevancia.....	31
3.2.3 Las explicaturas	32
4 LA CORTESÍA	36
4.1 El modelo de Brown y Levinson	39
4.1.1 La cortesía positiva	40
4.1.2 La cortesía negativa	40
4.2 Revisiones al modelo de Brown y Levinson.....	41
4.3 La cortesía y los principios de cooperación y relevancia.....	42
4.4 La cortesía y los actos de habla	45
4.4.1 El saludo	47
4.4.2 El cumplido.....	47
4.4.3 El agradecimiento	47
4.4.4 La disculpa.....	47
4.4.5 La promesa y la invitación.....	47
4.4.6 La aserción.....	48
4.4.7 La exhortación	48
5 LOS AGRADECIMIENTOS.....	50
5.1 El caso español.....	51
5.2 El caso noruego	54

5.3	Respuestas a las gracias.....	58
5.4	Conclusiones	59
6	ANÁLISIS DE LOS MANUALES	61
6.1	Análisis de los manuales de secundaria	61
6.1.1	Análisis de Chicos Chicas 1	62
6.1.2	Análisis de Chicos Chicas 2	68
6.1.3	Análisis de Chicos Chicas 3	71
6.1.4	Análisis de Tapas 1	73
6.1.5	Análisis de Tapas 2	78
6.1.6	Análisis de Tapas 3	80
6.1.7	Análisis de ¡Vale! 1	82
6.1.8	Análisis de ¡Vale! 2	85
6.1.9	Análisis de ¡Vale! 3	88
6.1.10	Análisis de Amigos uno	88
6.1.11	Análisis de Amigos dos.....	91
6.1.12	Análisis de Amigos tres.....	95
6.2	Análisis de los manuales de Bachillerato	97
6.2.1	Análisis de Vamos 1	98
6.2.2	Análisis de Vamos 2	100
6.2.3	Análisis de Vidas 1	103
6.2.4	Análisis de Vidas 2	105
6.2.5	Análisis de Mundos Nuevos 1	106
6.2.6	Análisis de Mundos Nuevos 2	112
6.2.7	Análisis de ¡Arriba!.....	113
6.2.8	Análisis de ¡Más arriba!.....	117
6.3	Análisis de los manuales de la Universidad Popular	119
6.3.1	Análisis de Caminos 1.....	120
6.3.2	Análisis de Caminos 2.....	122
6.4	Conclusión al análisis	127
7	SUGERENCIA DIDÁCTICA.....	131
8	CONCLUSIÓN FINAL.....	133
	Tablas y figuras.....	135
	Anexo.....	136
	Referencias bibliográficas.....	138

INTRODUCCIÓN

La mayoría de los que hemos aprendido una lengua extranjera o hemos vivido en otros países nos hemos visto en situaciones en las que nuestro conocimiento lingüístico, aún de nivel medio- alto, no era suficiente para una interacción satisfactoria. Así, la primera vez que fuimos a cenar a casa de nuestros nuevos amigos, en un país extranjero, utilizamos nuestras premisas de adecuación y rechazamos una invitación, que no volvió a repetirse a lo largo de la tarde. En lenguas como la española, que son de contexto alto, no se presta tanta importancia a las palabras como al contexto y, una respuesta en principio “legítima”, puede tener efectos diversos como malestar, interrogatorios, incompreensión, vergüenza o incluso perplejidad.

Como docentes de español como lengua extranjera no cabe duda que está en nuestro mayor interés el hacer que nuestros estudiantes se enfrenten a situaciones de la vida cotidiana de los hispanohablantes con éxito, evitando en todo lo posible situaciones del tipo mencionado. Ahora bien, este mayor o menor éxito logrado va a depender del desarrollo de la competencia pragmática de nuestros estudiantes y de las oportunidades que el material de apoyo les ofrece para una comprensión y práctica pragmática.

Surge así la necesidad primera de realizar un análisis contrastivo entre las lenguas y culturas hispana y noruega para que una vez conocidas las diferencias y similitudes seamos capaces de proveer a nuestros estudiantes de efectos contextuales ricos, es decir, qué rasgos y expresiones culturales merecen su atención y práctica progresiva.

Comenzamos nuestro trabajo desarrollando el concepto de competencia pragmática dentro de los enfoques comunicativos (capítulo uno) y su importancia para la adquisición de una competencia comunicativa óptima. Al mismo tiempo, dentro del marco de la pragmática como disciplina (capítulos dos, tres y cuatro) ilustramos en el capítulo dos, los actos de habla, que sirven de base al desarrollo de la misma y que es uno de los primeros intentos por analizar aquello que va más allá de la literalidad de las palabras y enunciados, mencionando las teorías de sus principales precursores: Austin y Searle.

En el capítulo tres, también dentro del marco de la disciplina pragmática, analizamos la comunicación inferencial, es decir, los procesos inferenciales por los que pasan los individuos, en principio, de una misma cultura y que hacen que la interpretación de los enunciados sea la correcta, en este sentido dos son las teorías más importantes; el principio de cooperación de Grice y la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson.

En el capítulo cuatro analizamos los conceptos de cortesía positiva y negativa, conceptos que en principio se creyeron universales y de premisas similares o iguales para todas las culturas del planeta y que resultó no ser del todo cierto. En este capítulo retomamos

también *los actos de habla* (capítulo dos), *el principio de cooperación* y *el principio de relevancia* (capítulo tres) y la visión de estas teorías en relación al concepto de cortesía. Dicho concepto de cortesía será, además, trasladado al concepto de adecuación en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, en el capítulo cinco hacemos un estudio comparativo de las normas de cortesía del español y noruego tomando como base tres actos de habla diferentes, que, a nivel general, los denominaremos como *agradecimientos positivos y negativos* y que tienen que ver con el contexto y modo de agradecer, aceptar y rechazar una invitación u oferta. Nos interesa comprobar si estos actos de habla tienen el mismo nivel de ritualidad en la cultura española y en la noruega y si se producen bajo convenciones sociales parecidas o no.

En el capítulo seis, tomando en cuenta los resultados del análisis comparativo, haremos un análisis de los manuales de español que hay en la actualidad para estudiantes noruegos, en base a los actos de habla ya mencionados, para descubrir en qué medida ofrecen al estudiante la comprensión y práctica de convenciones pragmalingüísticas y sociopragmáticas y, ver al mismo tiempo, cómo podemos maximizar la enseñanza y aprendizaje de la competencia pragmática.

Finalmente, en el capítulo siete hacemos un listado de sugerencias didácticas para mejorar el desarrollo de la competencia pragmática, a través del manual y sus actividades y por último en el capítulo ocho y capítulo final englobamos las conclusiones y resultados obtenidos sobre los actos de agradecer, aceptar y rechazar desde las convenciones noruega y española, el análisis de los manuales y nuestra sugerencia didáctica.

1 EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo surge como reacción a los dos métodos que se estaban aplicando en la enseñanza de idiomas: el Audiolingual, en Estados Unidos; y el Situacional, en la Europa de los años 70, métodos basados en el estructuralismo. Una teoría de la lengua basada en un enfoque estructural, ve la lengua como un sistema de signos interrelacionados, así, su correlativa teoría del aprendizaje sería de tipo conductista, es decir, que los seres humanos aprendemos una lengua a base de imitar, repetir y crear hábitos lingüísticos. Desde esta metodología se era incapaz de explicar las creaciones de los aprendices de lenguas extranjeras y sus procesos cognitivos.

El enfoque comunicativo, parte de la teoría de que el objetivo de la lengua es la comunicación y de que la enseñanza de una lengua extranjera tiene que partir de nociones y funciones, es decir, de aquellos conceptos que toda lengua es capaz de expresar (tiempo, cantidad, duración, etc.) y del uso comunicativo de un enunciado o texto (saludar, despedirse, pedir disculpas, etc.) teniendo en cuenta las intenciones del hablante. Al mismo tiempo se reivindica el papel creativo de la mente en cualquier aprendizaje y se define el conocimiento como una construcción creativa¹. Esto no significa por ejemplo que el punto de vista estructural de la lengua haya sido reemplazado por el funcional, “sin embargo no es suficiente por sí mismo para explicar cómo se usa el lenguaje como medio de comunicación” (Littlewood, 1998:1). Así por ejemplo, y siguiendo el ejemplo de Littlewood, una frase como “¿Por qué no cierras la puerta?” es catalogable de manera eficaz como interrogativa pero no tan fácil de enmarcar lo es, sin embargo, desde el punto de vista funcional, “ya que su función comunicativa es variable y depende de factores relacionados con la situación y el entorno social” (Littlewood, 1998:2).

1.1 La competencia comunicativa desde la etnografía de la comunicación

Volviendo a los principios del enfoque comunicativo, surge con éste el concepto de *competencia comunicativa* acuñado por Hymes desde la sociolingüística. Ya Chomsky había mencionado conceptos como el de competencia y actuación en su gramática generativa, pero es el concepto de Hymes el que es desarrollado desde la lingüística aplicada (Canale y Swain), ya que Chomsky, por su parte, mantiene siempre en foco la idea de hablante/oyente

¹ Las corrientes cognitivistas (innatismo, Chomsky), construcción sociocultural (Vigotsky), constructivismo (Piaget) defienden estos postulados. Métodos cognitivos anteriores a los enfoques comunicativos fueron el Método Natural, La Respuesta Física Total, el Método Silencioso, la Sugestopedia y el Aprendizaje Comunitario.

ideal sin tener en cuenta factores individuales o grupales como las emociones, el entorno social y la cultura en la que los individuos se encuentran inmersos².

La sociolingüística comprende varias líneas de investigación tales como *etnografía de la comunicación*, *sociología del lenguaje*, *variacionismo* y *lenguas en contacto* y ha influido notablemente en la lingüística aplicada y la enseñanza de segundas lenguas. Esta corriente subraya factores socio-contextuales, la lengua y su aprendizaje como inherente al contexto social y cultural inmediato:

La enseñanza en general, no puede prescindir de la variación intrínseca de las lenguas, de ahí la importancia que se está dando tanto a la contextualización socio-situacional como variedades de las mismas...los mejores resultados en la enseñanza de lenguas se obtienen cuando el contenido lingüístico de los cursos está cerca de las necesidades funcionales de los estudiantes. El cumplimiento de esa afirmación exige valorar las figuras teóricas de la variación, de la función comunicativa y del contexto socio-situacional, en otras palabras, requiere una atención a *la lengua en su contexto social*. (Moreno Fernández, 2004:87)

Dentro de las líneas de investigación de la sociolingüística nos interesa en este trabajo hacer mención a la etnografía³ ya que es la que más se acerca al concepto de competencia comunicativa a través de la interacción y que contribuye a la construcción de la identidad social de los hablantes y del significado social de los usos lingüísticos (ibid:91). Con la etnografía de la comunicación se deja de lado el código lingüístico para prestar más atención al acto de habla, la unidad mínima de estudio deja de ser la unidad lingüística para convertirse en la *unidad social* (Del Olmo Pintado, 2004:167). El modelo de análisis de la etnografía de la comunicación podría resumirse en la fórmula mnemotécnica de Hymes: SPEAKING. Es decir, habría que tener en cuenta:

- La situación (S) espacio- temporal y la atmósfera psicosocial de los hablantes, siendo esta última el conjunto de imágenes prototípicas que surgen en la mente del hablante en determinadas situaciones de espacio y tiempo.
- Los participantes (P) que intervienen en la conversación, seleccionando las características más relevantes de los mismos en un acto de comunicación
- Los fines (del inglés *end*, E) relacionados con el propósito y objetivo de un acto de habla.

² Moreno, B. & I. Martínez, 2004. *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*: Universidad Antonio de Nebrija.

³ Para más información sobre sociología del lenguaje, variacionismo y lenguas en contacto, véase el artículo de Moreno Fernández, (2004: 85-104).

- La secuencia de actos (A, del inglés *acts sequence*) relacionado con la estructura y organización de la interacción (sintagmas, paradigmas, contenido y normas sociales)
- La clave (K, del inglés *key*), que comprende elementos verbales (tono, manera etc.) y no verbales (gestos, posturas, ropa etc.)
- Los instrumentos (I): canal, formas de habla, y los elementos cinéticos y proxémicos.
- Las normas (N) de interacción e interpretación en las que el conocimiento de ellas implica el conocimiento de la estructura social y de relaciones sociales concretas, con especial relevancia en actos de habla con participantes pertenecientes a distintas comunidades.
- Los géneros (G) que desde el punto de vista sociocultural se asocian a determinados usos lingüísticos.

Con este modelo Hymes enfatiza aspectos sociales del habla y el contexto donde tienen lugar (Del Olmo Pintado, 2004:166-172). No se podría hablar de competencia comunicativa olvidando estos factores ya que los seres humanos son ante todo, seres sociales. Citando a Lomas, Osoro y Tusón (1997), del Olmo Pintado añade que:

El interés de la etnografía de la comunicación reside en que presenta un marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera “competente”, es decir “adecuada” en cualquier situación. El conocimiento del código –la competencia lingüística- queda integrado junto con la competencia pragmática y deja de ser una pura abstracción... (Del Olmo Pintado, 2004:175)

La etnografía de la comunicación supone un fundamento teórico importante y de gran ayuda a la lingüística aplicada y a la enseñanza de lenguas extranjeras. Situación comunicativa, acontecimientos comunicativos, temas, participantes, propósitos y actos comunicativos, componen, como veníamos diciendo, algunos conceptos de gran utilidad:

La *situación comunicativa* es el contexto y el conjunto de actividades dentro de los cuales se produce la comunicación: ceremonias religiosas, viajes en determinados medios de locomoción, consultas profesionales, reuniones familiares, actividades escolares (Saville-Troike, 1982: 28-29). El tiempo también forma parte de la situación, puesto que el tipo de comunicación que puede establecerse en un mismo lugar no tiene por qué ser el mismo a distintas horas del día. Los *acontecimientos comunicativos* se producen dentro de esas situaciones y están formados por una serie de elementos que al modificarse, suponen el final del acontecimiento. Estos acontecimientos son el *propósito* de la comunicación, el *tema* general, los *participantes*, la *variedad* lingüística utilizada, el *contexto*, y las reglas de interacción (Hymes, 1974; Moreno Fernández, 1992). Por último, el *acto comunicativo* es una unidad que se produce dentro de un acontecimiento y suele emplearse con una sola función comunicativa (Saville Troike, 1982: 29-32). En este punto la etnografía de la comunicación coincide parcialmente con la pragmática y, específicamente, con la teoría de los actos de habla.
(Moreno Fernández, 2004:90)

Junto a estas definiciones, es también de especial interés para nosotros la *parcial relación entre la etnografía de la comunicación y la pragmática* y cómo la *competencia pragmática queda integrada en la competencia lingüística*, explicaremos la adecuación y su especial relación con el contexto en el siguiente apartado.

1.2 La competencia comunicativa desde la lingüística aplicada

Canale y Swain (1980) y Canale (1983) desarrollan el concepto de competencia comunicativa desde la lingüística aplicada. La competencia comunicativa es apreciada desde esta corriente como una macrocompetencia compuesta por cuatro subcompetencias. Esta subdivisión tiene un claro fin pedagógico y un alto grado de utilidad en la enseñanza de segundas lenguas (extranjeras o no). Estas subcompetencias se refieren a determinados conocimientos, inseparables los unos de los otros a la hora de conformar una competencia comunicativa óptima; se trata de *la competencia discursiva, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia gramatical*. Esta última coincide con el concepto chomskiano de competencia, se trata del conocimiento del código lingüístico sin atender a factores externos al mismo. “Dicha competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar *adecuadamente* el sentido literal de las expresiones” (Canale, 1995:67)

La competencia estratégica por su parte, alude a estrategias que sirven para compensar fallos en la comunicación o favorecer la efectividad de la misma. Se trata de hacer uso de habilidades y conocimientos que permitan suplir condiciones limitadoras en la comunicación real⁴ (por ejemplo, un olvido momentáneo) o alguna falta de dominio en las otras subcompetencias:

“Naturalmente, tales estrategias no se limitan a resolver problemas gramaticales: la comunicación real también requerirá que los aprendientes se enfrenten con problemas de naturaleza sociolingüística (por ejemplo, cómo dirigirse a extraños cuando se está inseguro de su posición social) y de naturaleza discursiva (por ejemplo cómo conseguir la coherencia en un texto cuando no se tiene seguridad sobre los elementos de cohesión. (Canale, 1995:69)

La competencia discursiva “está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado, hablado o escrito, en diferentes

⁴ Por comunicación real se entiende la manifestación en situaciones concretas de la competencia, la (buena o mala) puesta en práctica (habilidades) de los conocimientos (Canale, en Llobera 1995: 66)

géneros...La unidad del texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado” (ibid:68).

Ya la etnografía de la comunicación de Hymes resaltaba la importancia del contexto situacional de los hablantes, los propósitos de la interacción y normas y convenciones de la misma. En la lingüística aplicada se trata de una subcompetencia más; la sociolingüística, aunque sus fundamentos teóricos provienen de dicha corriente. Así, es necesario tener en cuenta las reglas de uso y su relación con el concepto de adecuación, que depende a su vez de normas o reglas sociales y culturales:

La adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del significado y la adecuación de la forma. La adecuación del significado tiene que ver con el alcance hasta el cual las funciones comunicativas determinadas (por ejemplo, ordenar, quejarse, invitar), actitudes (incluyendo la cortesía y la formalidad) e ideas son juzgadas como características de una situación dada.
(Canale, 1995:67)

En el apartado anterior se hacía mención a las coincidencias de la pragmática y la sociolingüística y a cómo la competencia lingüística quedaría integrada en la competencia pragmática. Hasta ahora hemos visto el siguiente, relativamente sencillo, esquema de la competencia comunicativa desde la lingüística aplicada, como se ve en la figura 1:

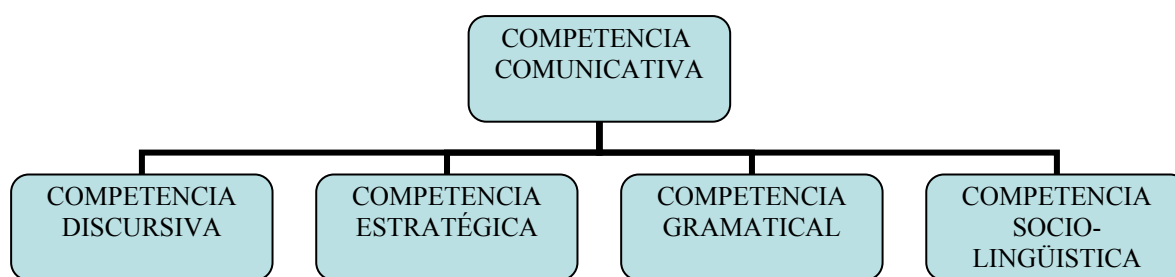


Figura 1

Y por lo mencionado, parece haber otro tipo de competencia, denominada pragmática y otra línea de investigación con el mismo nombre. Al mismo tiempo han aparecido conceptos nuevos como el de cortesía, que desarrollaremos a lo largo de este trabajo.

1.3 La competencia pragmática

Bachman (1995) distingue varios componentes de la competencia de la lengua, principalmente, entre dos competencias mayores; la organizativa y la pragmática que a su vez comprenden varias subcompetencias:

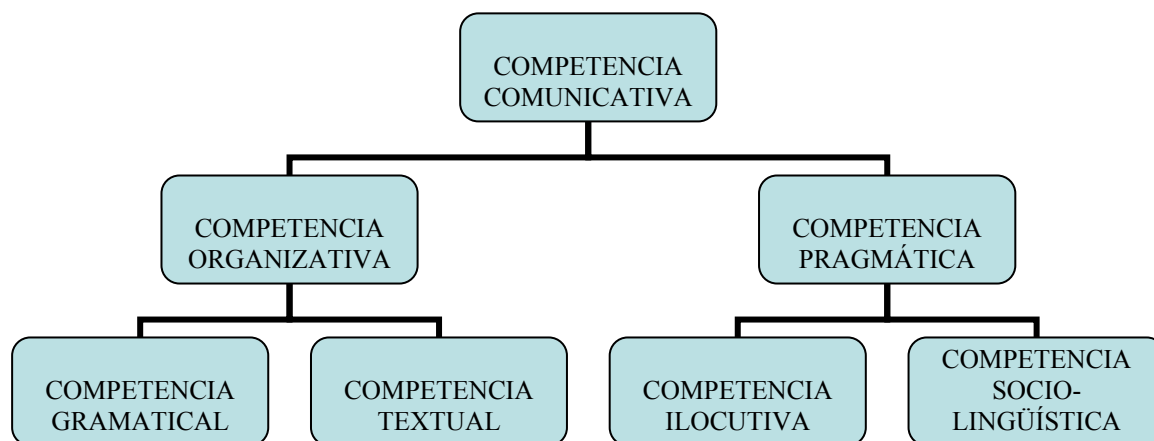


Figura 2

La competencia textual equivaldría a la discursiva ya que “incluye el conocimiento de las convenciones para unir frases para formar un texto, que es esencialmente una unidad de lengua *–hablada o escrita–* consistente en dos o más enunciados o frases que se estructuran conforme a reglas de cohesión y organización retórica” (Bachman, 1995:111). Por su parte la competencia pragmática está formada por la competencia ilocutiva, que tiene que ver con la función realizada al decir algo (afirmación, petición etc.), basada en los *actos de habla* de Searle y la competencia sociolingüística en la que se ponen de relieve las convenciones de la lengua determinadas por las características del contexto. Según Bachman:

Las habilidades (de una competencia pragmática) hacen referencia a la organización de los signos lingüísticos que se usan en la comunicación y cómo se utilizan estos signos para referirse a personas, objetos, ideas y sentimientos. Es decir, tratan de las relaciones entre los signos y sus referentes. Igualmente importantes, en el uso comunicativo de la lengua y el *contexto* de la comunicación por otro. La descripción de estas últimas relaciones constituye el dominio de *la pragmática*. (Bachman, 1995:112)

Podemos afirmar que el componente sociolingüístico del esquema de Bachman se asemeja al componente sociolingüístico del esquema de Canale y Swain mencionado anteriormente. Este esquema ha sido influyente en estudios relacionados con el desarrollo y uso de aspectos pragmáticos en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras ya que identifica la competencia pragmática como uno de los componentes principales de la competencia comunicativa. Sin embargo, estamos de acuerdo con Safont Jordà (2005) en que ambos modelos (Canale y Swain, Bachman) no explican la relación existente entre componentes y subcomponentes, y que un esquema más completo sería el de Celce-Murcia (1995), que sí tiene en cuenta dicha relación. En su esquema, la competencia discursiva no aparece de manera aislada sino que depende de otros tres constituyentes como el sociolingüístico, lingüístico y accional ilustrados de la siguiente manera por Celce-Murcia, (en Safont Jordá, 2005):

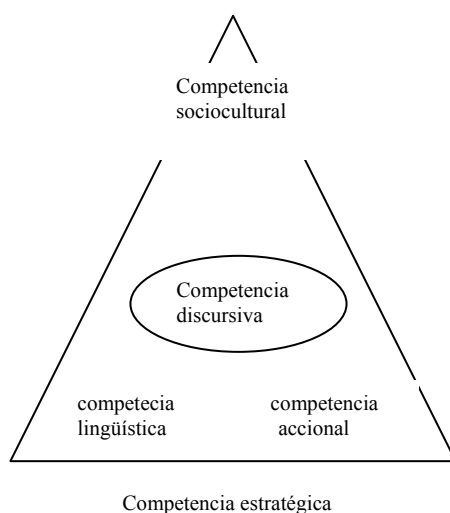


Figura 3

1. *Competencia sociocultural*: se relaciona con la competencia sociolingüística de Canale y Swain y con la competencia sociolingüística de Bachman ya que tienen que ver con la adecuación en la expresión de enunciados según las convenciones sociales y culturales del contexto en que se produce. La competencia sociolingüística es sensible pues, a factores comunicativos sociales, estilísticos, culturales y no verbales.
2. *Competencia accional*: esta competencia tiene que ver con el componente sociocultural de Canal y Swain y el componente pragmático de Bachman, se refiere al conocimiento de las funciones del lenguaje y la interpretación de diversos actos de habla y que muestran la intención del hablante a través de formas lingüísticas.

3. *Competencia lingüística*: comprende habilidades gramaticales, conocimientos ortográficos y fonológicos, cambios de forma y léxico.
4. *La competencia discursiva* y componente central en el esquema de Celce-Murcia se relaciona con las otras tres competencias y a su vez comprende las siguientes subcompetencias como la *coherencia*, *cohesión*, *deixis*, y *estructuras de género y conversacionales*.
5. *Competencia estratégica*: es el conocimiento y uso de las estrategias de comunicación y consiste a su vez en cinco estrategias principales; *evitación*, *logro*, *recuperación tiempo*, *monitorización propia* y *estrategias interaccionales* (Safont Jordà, 2005:55).

Otra división de las competencias que comprenden la competencia comunicativa y en relación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras las ofrece el Marco europeo de referencia para las lenguas (M.C.E.R) documento creado por el Consejo de Europa (2001) y publicado en la red⁵ por el Instituto Cervantes (2002), que menciona en el capítulo 5 las diferentes competencias del usuario o alumno. Éstas pueden ser de tipo general tales como:

- conocimiento declarativo (saber)
- las destrezas y las habilidades (saber hacer)
- la competencia existencial (saber ser)
- la capacidad de aprender (saber aprender)

O relacionadas con las competencias comunicativas de la lengua como:

- las competencias lingüísticas, a modo de competencia gramatical, léxica, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica
- la competencia sociolingüística; que

comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el *Marco de referencia*, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (apartado 5.2.2 en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>).

- las competencias pragmáticas, que incluyen las competencias discursiva, funcional y organizativa.

⁵ Y también en papel.

Para nosotros y en relación a la definición de las competencias del M.C.E.R (Consejo de Europa 2001), la competencia pragmática y sociolingüística, aunque con diferencias, seguirán conformando una sola competencia en nuestro objeto de estudio, ya que la pragmática como disciplina estudia la lengua en uso y la cultura de sus usuarios, es decir, pragmática y sociedad y, pragmática y lengua.

Con los enfoques comunicativos se da la unión cada vez más reconciliadora y menos etnocentrista entre cultura y lengua, el objetivo principal de estos enfoques; la comunicación, no puede darse de manera óptima si lengua y cultura son tratadas como apartados independientes. Es en el componente sociocultural donde se concentra la amalgama de conocimientos que confluyen en cualquier actuación comunicativa:

Los hablantes no sólo conocen el código, sino que también conocen los principios que le permiten usarlo de modo adecuado- o voluntariamente inadecuado- en cualquier situación de comunicación. Esos principios son saberes, creencias e ideas acerca de la realidad y de la lengua misma que han sido interiorizados por los hablantes, a la vez que adquirirían su lengua materna y a lo largo de su proceso de socialización, y que rigen el uso efectivo de la comunicación (...). Dicho en otras palabras: una actuación comunicativa es adecuada cuando no sólo es correcta desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el punto de vista sociocultural y contextual.
(Miquel López, 2004:513)

La cultura⁶ se presenta como algo cotidiano, que caracteriza propiamente el hacer cultural de los hablantes y que está estrechamente vinculada a la manera de expresarse de los mismos. Diferentes culturas tendrán diferentes símbolos, creencias, modos de clasificación, presuposiciones y actuaciones, y la negligencia o desconocimiento de los mismos nos puede llevar a malentendidos (como situaciones irrisorias u ofensas), es decir, a fallos en la comunicación y a errores pragmáticos, que producen cierto malestar. Por símbolos se entiende toda aquella información contextualizada y previa a la actuación lingüística, por ejemplo, un anillo en el anular de una persona nos informa de su estado civil, un botón negro trabado en el bolsillo de la camisa de un señor mayor nos informa de que éste ha perdido a un ser querido etc. Las creencias tienen que ver con el subconsciente colectivo de los miembros de una cultura, como las supersticiones y los remedios, así, si a alguien le duele el estómago, desde la cultura española le podemos recomendar tomar una manzanilla. Los modos de clasificación tienen que ver con la manera en que cada cultura fragmenta y organiza la realidad, por ejemplo la manera de apellidarse, la clasificación de las cantidades, los alimentos (primeros platos, segundos, postres), su organización en las tiendas, partes del día,

⁶ Del término "cultura con minúsculas" acuñado por Miquel y Sans, 1992

modos de saludar. Las actuaciones tienen que ver con el comportamiento gestual y lingüístico, correspondientes a determinados eventos, desde la cultura hispanohablante sabemos, por ejemplo, que invita la persona que cumple años, y que ésta abrirá los regalos en presencia de sus invitados. Por último, las presuposiciones comprenden una serie de pautas preestablecidas e inherentes a los miembros de cada cultura y que se corresponden con un comportamiento lingüístico esperado, los españoles esperamos por ejemplo que una persona que rechaza una invitación justifique su negativa y que si recibe un elogio le quite importancia (Miquel López, 2004:519-522).

Finalmente, si tenemos en cuenta esta unión entre lengua y cultura, con la acepción de la misma, podemos afirmar que la competencia sociolingüística de Canal y Swain coincide con la pragmática de Bachman y que los actos de habla son el punto de confluencia de dos corrientes como la etnografía de la comunicación y la pragmática.

2 LOS ACTOS DE HABLA

Uno de los componentes básicos de la competencia comunicativa es, como decíamos, la competencia pragmática o sociolingüística, que va más allá de las reglas gramaticales para centrarse en la adecuación del uso lingüístico. La Pragmática nos ofrece entonces:

Las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder avanzar en la descripción de reglas y principios –la mayor parte de las veces, no conscientes– que están en vigor cuando nos comunicamos, y que permiten lograr una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen al modo en que los hablantes usamos la lengua. (Escandell Vidal, 2004a: 180)

La comunicación humana se basa en algo más que un intercambio de información, normalmente hacemos algo más que eso, saludamos, agradecemos, pedimos un favor etc. Así, un enunciado como “la puerta está abierta”, en un contexto adecuado (es invierno y está entrando mucho frío) por ejemplo, no le estaría necesariamente dando ninguna información nueva al oyente de la misma, sino que quiere o puede estar provocando una reacción en dicho receptor. Las interacciones en la comunicación están regidas por una serie de símbolos, códigos, inferencias y sobre todo intenciones⁷, interpretados eficazmente por los humanos.

Cuando hablamos de *comunicación* tenemos que entender que nos estamos refiriendo a un tipo de comportamiento por el que un individuo intenta que se originen determinadas representaciones en la mente de otro individuo (nuevas informaciones, refuerzo de informaciones ya existentes, actuación sobre las relaciones sociales, etc.)... Esta definición resulta, sin duda, poco usual, pero se ajusta más a la realidad de la comunicación humana: recoge su carácter intencional, sin imponer condiciones ni sobre el tipo de medios utilizados (lingüísticos o no), ni sobre la naturaleza de los contenidos (informativos o no). (Escandell Vidal, 2004a:181)

Mientras que la semántica se encarga del significado de las oraciones, la Pragmática se encargará entonces del significado del hablante y éste “se caracteriza por ser intencional y depender de las circunstancias en que se produce el acto de la palabra” (Reyes, 1998:08). El significado del hablante es un significado no convencional, “el oyente debe partir del supuesto de que el hablante está diciendo algo pertinente y comprensible, es decir, debe partir de principios pragmáticos para establecer el significado de una expresión” (Reyes, 1998: 10). La Pragmática trata sobre todo de asignar un significado al contexto, es decir, al conjunto de

⁷ La intención como “la relación entre el emisor y su información, de un lado, y el carácter y el entorno, del otro. Se manifiesta siempre como una relación dinámica, de voluntad de cambio” (Escandell, 1993: 40). Coincide con el propósito y el objetivo de la comunicación que habíamos comentado en la fórmula mnemotécnica de Hymes: SPEAKING, es la meta a la cual se quiere llegar a través de un intercambio comunicativo.

conocimientos y creencias compartidos en la interacción verbal y que son necesarios tanto para producir como para interpretar sus enunciados. El contexto puede ser de tres tipos; a) lingüístico, lo que normalmente se denomina *cotexto*, es decir, el material lingüístico que precede y sigue a un enunciado; b) situacional, el entorno físico inmediato al que los hablantes tienen acceso, es decir, para decir “pásame las llaves que están sobre la mesa” ha de haber primeramente una mesa. La tercera definición de contexto es c) sociocultural, que tiene que ver con regulaciones y convenciones sociales. Son los datos que “configuran los condicionamientos sociales y culturales y el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias” (ibid: 19).

El contexto sociocultural está constituido por *frames* o marcos de referencia que determinan la interpretación correcta de diferentes enunciados. Es decir, los enunciados se interpretan en un marco de referencia que clasifica la situación de habla y el papel de los participantes. Los participantes se ajustan de manera inequívoca y diferente a diferentes marcos de referencia. Éstos son generadores de expectativas y presuposiciones necesarias para producir e interpretar la comunicación, los hablantes pueden por ejemplo, darse cuenta, a través de un determinado marco de referencia, de si la situación de comunicación es formal, amigable, muy seria o bromista. Los marcos de referencia son también muy importantes en actos de habla ritualizados, en los que se espera cierto comportamiento verbal⁸ (o no) por parte de sus interlocutores (Reyes, 1998: 20-21). Así, al ir a visitar a la orgullosa recién mamá y a su bebé, se espera admiración y cumplidos por una lado, y acercamientos y carantoñas por otro. Al mismo tiempo el tema de conversación giraría en torno a esa madre más que a la persona que ha venido de visita que estaría también en un segundo plano, incluso la duración de la visita misma estaría también preestablecida por el acontecimiento cultural (con minúscula).

La Pragmática se ocupa entonces de estudiar el significado del lenguaje en uso, de las condiciones determinadas por el contexto de sus usuarios. En líneas de investigación, para algunos, “la pragmática debe centrarse, sobre todo, en la relación del significado gramatical con el hablante y con los hechos y objetos del mundo que intenta describir, y para otros debe tratar, por ejemplo, de analizar la relación entre la forma de las expresiones y las actividades de los usuarios” (Oliveras, 2000: 15). De ambas maneras se requiere resaltar al usuario dentro de un contexto que provoca determinadas expresiones y descripciones que van más allá de la literalidad lingüística. El dominio de la competencia comunicativa es pues el

⁸ En estos casos comentarios relacionados con la verdad pasan a un segundo plano. Por ejemplo, no se espera que uno diga “¡qué cosa tan fea!” a la orgullosa madre de la criatura.

sumando de reglas gramaticales y principios que nos obligan a saber construir y comprender mensajes con sentido, coherentes, adecuados y efectivos o eficaces y la Pragmática se ve entonces en la necesidad de explicar la importancia de los diferentes valores culturales asociados a la expresiones lingüísticas, de la relación de los signos con los usuarios o intérpretes y de igual forma, las diferencias semióticas (paralingüísticas, cinésicas, y proxémicas). Maneja un tipo de información no codificada, con un carácter intencional y un contenido basado en el sentido, que sobrepasa la literalidad lingüística (Gutiérrez Ordóñez, 2004: 534-36). Por su parte, la disciplina pragmática comparte con la gramática su estudio sobre datos lingüísticos pero se diferencia de ella en cuanto que también se ocupa de elementos extralingüísticos, se trata de la oración y su gramaticalidad frente al enunciado y su función y adecuación. Leech (1983: 5) nombra los siguientes postulados en los que la pragmática se diferencia de la semántica y la gramática:

1. La representación semántica de una oración es distinta de su interpretación pragmática
2. La semántica está gobernada por reglas (gramaticales) mientras que la pragmática general está controlada por principios (retóricos).
3. Las reglas gramaticales son fundamentalmente de tipo convencional, los principios de la pragmática son de tipo no convencional, motivado en términos de objetivos conversacionales.
4. La pragmática relaciona el sentido (o significado gramatical) de un enunciado a su fuerza (ilocutoria) pragmática.
5. Las correspondencias gramaticales se definen por categorías, las correspondencias pragmáticas por su parte se definen por problemas y sus soluciones
6. Las explicaciones gramaticales son primariamente de tipo formal, mientras que las pragmáticas son primariamente de tipo funcional.
7. La gramática es “ideal” mientras que la pragmática es interpersonal y textual.
8. En general, la gramática es descriptible en términos de categorías discretas y determinadas mientras que la pragmática se describe en términos de valores continuos e indeterminados.⁹

2.1 Los actos de habla

Habíamos mencionado anteriormente que el lenguaje no se usa en realidad para cambiar información sino para hacer cosas, éste no se limita a describir el mundo en términos de verdadero o falso, a través del lenguaje reaccionamos y hacemos reaccionar.

La formulación de los actos de habla¹⁰ de J. Austin en su obra *How to do things with words?* sirve de base al desarrollo de la Pragmática. Este autor distingue entre enunciados realizativos (o performativos), y enunciados constatativos (o asertivos), que describen el estado de cosas y de los que se puede hablar en términos de verdad o falsedad. Los enunciados performativos por su parte, tienen carácter de acción (más o menos ritualizada),

⁹ Traducción propia

¹⁰ Unidades mínimas de comunicación lingüística.

gramaticalmente catalogados de oraciones declarativas, van en primera persona del singular del presente indicativo¹¹ y no son calificables como verdaderos o falsos sino como adecuados o no. Para Austin, un acto realizativo como el de prometer, no puede catalogarse de verdadero o falso aunque el hablante no se quiera responsabilizar del acto que ejecuta. Cuando uno dice “prometo...” está llevando a cabo la acción de prometer. Cuando uno dice “I do” en una boda (sí quiero), de manera asertiva, está haciendo algo más que eso, es decir, está llevando a cabo el acto de casarse que no se puede medir en términos de verdadero o falso sino en condiciones de felicidad o en caso contrario, infelicidad o infortunio. Es decir, han de darse las circunstancias apropiadas, tales condiciones de felicidad se dan cuando:

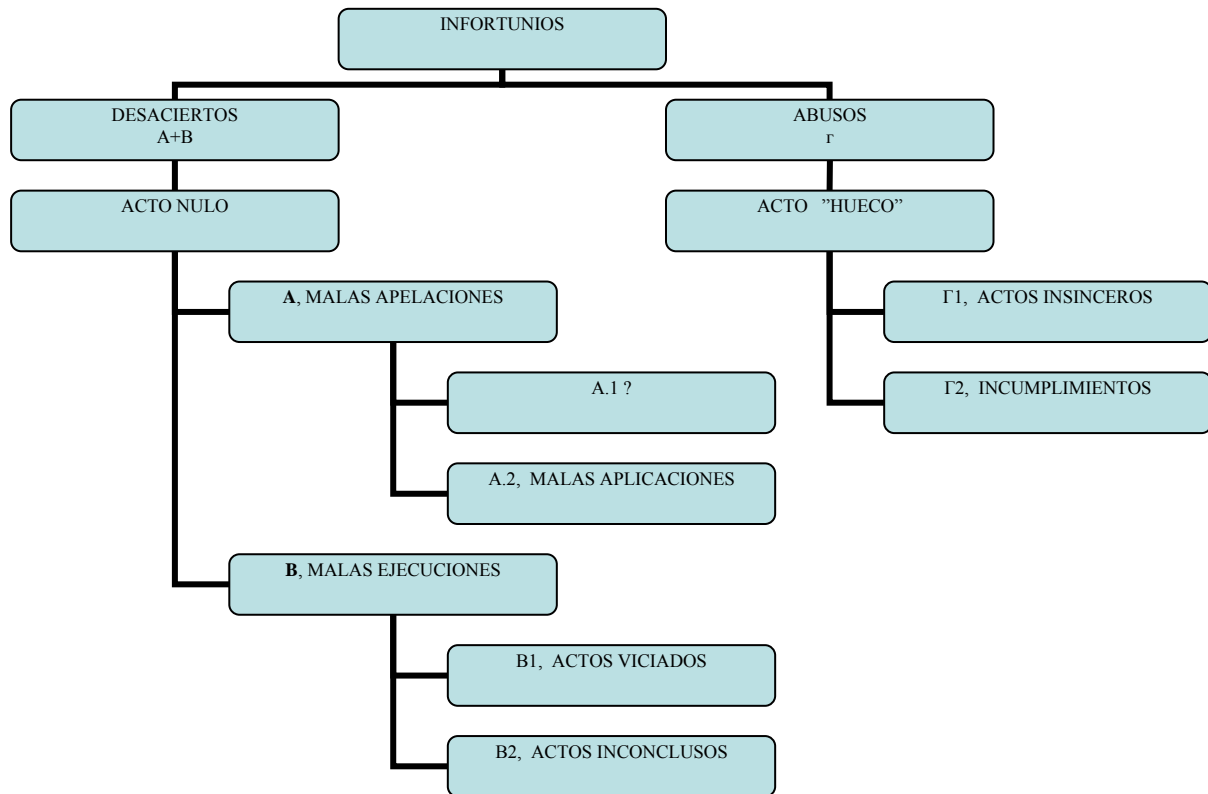
- A.1 Un procedimiento convencional –con un efecto también convencional- incluye la emisión de determinadas palabras por parte de determinadas personas y en determinadas circunstancias; además
 - A.2 las personas y circunstancias que concurren deben ser las apropiadas para el procedimiento.
 - B.1 Todos los participantes deben actuar de la forma requerida por el procedimiento; y además
 - B.2 deben hacerlo así en todos los pasos necesarios.
 - Γ.1 Cuando el procedimiento requiere que las personas que lo realizan alberguen ciertos pensamientos o disposiciones de ánimo, deben tenerlos; además
 - Γ.2 los participantes deben comportarse efectivamente de acuerdo con tales pensamientos.
- (Escandell Vidal, 1993: 61)¹²

Los fallos en las condiciones A se deben a la mala apelación al procedimiento. Los fallos en las condiciones B ocurren por la mala ejecución del procedimiento, el acto realizado queda como nulo, son los *desaciertos*. Por último, fallos en las condiciones Γ producen un acto hueco, *abusos*. Estas condiciones de infelicidad o infortunios quedarían plasmados por Austin en el siguiente esquema¹³:

¹¹ Normalmente, ya que está comprobado que enunciados como “se advierte que.../la compañía advierte que...” son igualmente enunciados performativos y al mismo tiempo, no todos los enunciados en primera persona del singular son performativos, véase el ejemplo: “Yo sólo prometo una cosa cuando sé que puedo cumplirla” (Escandell, 1993: 64-65)

¹² Versión original en Austin, J. L., (1982). How to do things with words, en *How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*, eds. J. O. Urmson & M. Sbisà New York: Oxford University Press.

¹³ Versión original en Austin (1982: 18)



Adaptado de Escandell (1993: 62)

Figura 4

Siguiendo a Austin, el enunciado *me divorcio de ti* es un acto que quebranta la condición A.1. El desacierto, convertido en acto nulo por una mala apelación se da porque no existe en nuestra sociedad una convención por la que uno se pueda divorciar a través de esta fórmula. El acto no puede considerarse como performativo o realizativo. Otro ejemplo de acto nulo se da por ejemplo cuando la persona que realiza el acto no tiene en realidad potestad para hacerlo; *les declaro marido y mujer* no tiene valor si la persona no es sacerdote o juez. En este caso se quebranta la condición A.2 debido a una mala aplicación. Los actos nulos que quebrantan las condiciones B tienen que ver con un desorden en el procedimiento o alguna omisión. En el caso primero se no se cumple la condición B.1, así cualquier inversión en el orden de las partes de un acto, por ejemplo, una boda, daría lugar a un acto viciado. Por el contrario, si se omite algunos de los pasos, el acto quedaría inconcluso. Por último, quebrantar las condiciones Γ supone por un lado, realizar actos con poca o ninguna sinceridad (*insinceros*) como *te felicito por tu ascenso* y que ignora la condición $\Gamma.1$ y por otro actos que no se pretenden cumplir (*incumplimiento*) como una falsa promesa, y que ignora la condición $\Gamma.2$. Estos actos, aunque válidos, dan lugar a un acto hueco debido la falta de sinceridad mencionada o al incumplimiento.

2.1.1 El acto de habla locutivo, ilocutivo y perlocutivo

Hacia la mitad de su obra Austin se da cuenta de que todos los enunciados, no sólo los performativos, tienen un carácter de acción, hablar es hacer cosas con palabras y los enunciados que emitimos, incluso aquellos que se pueden medir en términos de verdadero o falso (asertivos o constatativos), son actos de habla, es decir, son enunciados realizativos. La diferencia pues entre realizativos y asertivos está en si tienen un realizativo explícito o no (implícito). Por ejemplo:

AUSENCIA DE REALIZATIVO EXPLÍCITO	PRESENCIA DE REALIZATIVO EXPLÍCITO
¡Gire!	Le ordeno que gire
Yo giraría	Le aconsejo que gire
Usted giró demasiado rápidamente	Le acuso de haber girado demasiado deprisa
Estaré allí	Prometo que estaré allí
¡Cierra!	Te ordeno que cierres
¡Hazlo!	¿Te ordeno?, ¿te autorizo?, ¿te sugiero?, ¿te exijo?, ¿te pido?, ¿te recomiendo?, ¿te advierto?

Tabla 1

Es cierto que la equiparación se presta a errores, como en el caso de “estaré allí”, donde el interlocutor puede preguntar si se trata de una promesa y cuya respuesta admite enunciados como *Sí, lo prometo*, o *No, pero preveo que podré ir* frente a *Prometo que estaré allí* que no admite ni la pregunta ni sus respuestas o *¡Hazlo!* donde la misma forma gramatical puede usarse para realizar acciones diferentes como vemos en la tabla (adaptado de Escandell, 1993: 66-67), pero la importancia de la observación de Austin radica en los rasgos comunes de enunciados asertivos y performativos y su carácter de acción, supuestos que dan lugar al desarrollo de los *actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos*:

- a) *Locutivos* que se corresponden con el significado literal de las palabras y que a su vez comprende otros actos como el fónico (emisión de sonidos), fático (emisión de palabras) y rético (emisión de palabras con significado)
- b) *Ilocutivos* que corresponden a los actos intencionales que superan la literalidad. Según Austin, es el acto que se realiza “*in saying something*”¹⁴ (*al decir algo*).

¹⁴ “In saying something” versus “by saying something” (Austin, 1982: 121-132)

- c) *Perlocutivos* se refiere a los efectos producidos (en el receptor) por haber dicho algo. Estos actos modifican conocimientos, actitudes e influyen en la conducta de sus destinatarios.

Las dimensiones ilocutiva y perlocutiva reflejan el carácter dinámico del lenguaje, su uso como instrumento de acción e interacción que nos permite realizar actos con palabras, provocar reacciones y reaccionar ante los mismos. Por ejemplo:

Expresión lingüística (significa)	Valor ilocutivo (cuenta como)	Valor perlocutivo (intento de)
<i>¡Buenas tardes!</i>	Saludo	Agradar
<i>¡Cabrón!</i>	Insulto	Enojar
<i>¡Te quiero!</i>	Declaración de amor	Enamorar
<i>Padre nuestro, que estás...</i>	Oración	Conseguir gracias
<i>¿Tiene usted hora?</i>	Petición	Enterarse de la hora
<i>Lo siento</i>	Petición de disculpa	Conseguir perdón
<i>No tiene importancia</i>	Disculpa	Tranquilizar.

(Gutiérrez Ordóñez, 2004: 538)

Tabla 2

2.2 Searle y los actos de habla

Veíamos anteriormente que el valor ilocutivo de un enunciado como por ejemplo *¡Hazlo!* puede tener la misma forma gramatical y funcionar de manera diferente en diferentes contextos (al mismo tiempo, diferentes formas gramaticales pueden tener el mismo valor ilocutivo) y que la pragmática se ocupa de estos valores contextuales. Es decir, Austin había notado que las performativas implícitas no siempre tienen una performativa explícita no ambigua. Habíamos mencionado también que el nacimiento de la pragmática tiene lugar con la formulación de los actos de habla y que los logros primeros en este campo fueron los de ver el lenguaje como un instrumento de acción e interacción junto a los componentes del acto de habla (locutivo, ilocutivo y perlocutivo).

La solución de Searle, discípulo de Austin, a la clasificación de los actos de habla fue, en vez de clasificar verbos performativos, la de agruparlos en las siguientes macrofunciones:

1. *Declaraciones*: se trata de palabras y expresiones que cambian el mundo con su realización, conforman acciones como *bautizar, declarar la guerra, despedir, nombrar, heredar, casar*.

2. *Representativos*: son actos cuyas palabras el hablante cree verdaderas tales como *aserciones, constataciones, explicaciones, clasificaciones, descripciones*.
3. *Compromisivos*: se trata de actos en los que el hablante se compromete a modificar su conducta futura; *promesa, juramento, amenaza, ofrecimiento, rechazo*.
4. *Directivos*: esta categoría la conforman actos cuyas palabras tienen como finalidad modificar la conducta del interlocutor; *consejo, pregunta, solicitud, orden o mandato, invitación etc.*
5. *Expresivos*: este grupo incluye actos cuyas palabras expresan lo que el hablante siente, su estado psicológico o afectivo como *un lamento, una disculpa, un agradecimiento o una felicitación*.

Aún quedan las preguntas de cómo es posible interpretar enunciados diferentes en una misma secuencia de palabras y de qué es lo que hace que el destinatario de dicha secuencia capte el valor adecuado de lo que va más allá de la literalidad de las palabras. Searle desarrolla el análisis de Austin sobre los enunciados realizativos y se centra en el acto ilocutivo. Para Searle, quien realiza un acto ilocutivo lo hace llevando a cabo una conducta que está gobernada por reglas:

Hablar una lengua es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas. Aprender y dominar una lengua es (*inter alia*) haber aprendido y dominado tales reglas
(Searle, 1969, en Escandell, 1993: 72)

Las condiciones de felicidad¹⁵ en este caso se dan a partir de cuatro reglas constitutivas del acto de habla, que conforman la adecuación de un enunciado y acto ilocutivo:

- a) *Reglas de contenido proposicional*: tienen que ver con las características semánticas de un enunciado. Así, si se trata de una petición o de una advertencia, habrá de referirse a un acto futuro del oyente y si se trata de un agradecimiento por el contrario, el enunciado se referirá a un acto pasado realizado por el oyente.
- b) *Reglas preparatorias*: tienen que ver con las condiciones contextuales del acto de habla, por ejemplo, difícilmente pedimos prestado el coche a alguien que sabemos

¹⁵ Para Austin consistían en que el contexto y papel de los participantes tenían que ser reconocido por todos, que la acción debía ser llevada a cabo completamente y que las personas tenían que tener las intenciones adecuadas (condiciones A, B, Γ)

que no tiene coche o invitamos a alguien a entrar en casa cuando ya está dentro, el acto ilocutivo no tendría sentido.

- c) *Regla de sinceridad*: tiene que ver con lo que el hablante siente o debe sentir al realizar el acto ilocutivo:

Para Searle, una condición general de los actos de habla es que el oyente debe oír y entender el mensaje y que el hablante no pretenda o simule actuar. En el caso de las declarativas y directivas, los hablantes deben creer que es posible llevar a cabo la acción; lo hacen por el bienestar del destinatario, son sinceros en su deseo de querer hacerlo, y las palabras cuentan como el acto en sí¹⁶ (Cutting, 2002: 18)

Así, por ejemplo, en una petición es necesario que el hablante desee realmente que el oyente haga lo que éste le pide.

- d) *Regla esencial*: caracteriza el tipo de acto realizado. Necesita del cumplimiento de las reglas anteriores más una convención lingüística y social que hace por ejemplo que una promesa sea considerada como tal y no como otra cosa (petición, saludo etc.).

2.2.1 Actos de habla directos e indirectos

Está comprobado que los usuarios del lenguaje con frecuencia no dicen lo que quieren decir a través de las palabras mismas sino a través del significado implícito de éstas. Una forma declarativa (que no un acto de habla declarativo) como “Voy a pedir un vaso de agua” está haciendo primordialmente una cosa, véase el contexto:

(En pleno verano madrileño en la cafetería de la universidad, Pepe con el bocadillo de tortilla en la mano y Juan mirando el móvil)

Pepe: ¡Qué calor!, me estoy ahogando.

Juan: Voy a pedir un vaso de agua

En primer lugar Juan está simplemente anunciando sus intenciones pero al expresarlas justo después del comentario de Pepe, vemos la razón de su enunciado. Juan está respondiendo al acto directivo de Pepe, es decir, que *¡qué calor!, me estoy ahogando*, tiene el valor ilocutivo de una petición, el significado implícito hace de éste un *acto de habla indirecto*. Para Searle, el hablante que hace uso de un **acto de habla directo** desea comunicar el significado literal que las palabras expresan de forma convencional, se trata de un acto de habla en que la

¹⁶ Traducción propia

relación forma y función están estrechamente ligadas entre sí. Véanse los ejemplos siguientes:

	Forma	Función
Voy a pedir un vaso de agua	Oración asertiva	Asertiva
Tráeme otro a mí	Oración imperativa	Imperativa (orden, petición)
¿Te gusta la tortilla de papas?	Oración interrogativa	Interrogativa (una pregunta)

Tabla 3

Por otra parte, el hablante que hace uso de **un acto de habla indirecto** desea comunicar un significado distinto al aparente, forma y función no están en este caso relacionadas:

	Forma	Función
¿Me traes un vaso de agua?	Oración interrogativa	Petición
Mamá, tengo sed	Oración asertiva	Petición
¡Coge otro bombón, mujer!	Oración imperativa	Ofrecimiento

Tabla 4

Los actos de habla directos e indirectos no son siempre fácil de calificar como tales ya que la mayoría de nuestros enunciados comprenden varias macrofunciones, por ejemplo, un enunciado como *mamá, tengo sed*, es un acto representativo ya que el hablante expresa veracidad, pero al mismo tiempo es un acto directivo porque pretende modificar la conducta del interlocutor, en este caso el niño o la niña desea que su madre le alcance un vaso de agua.

En términos de enseñanza de lenguas extranjeras es importante resaltar la dimensión social y cultural de los actos de habla, es decir, la importancia de éstos radica en que su expresión lingüística está ligada a sus usuarios y a su cultura. Los actos de habla indirectos¹⁷, no son siempre fáciles de apreciar, especialmente si no se pertenece a la cultura en cuestión, y están estrechamente relacionados con el concepto de cortesía que desarrollaremos a lo largo de este trabajo. Adelantamos un pequeño ejemplo de lo que supone una falta de competencia pragmática:

A: Is Mr Perez there? B: Yes, he is	A: ¿está el señor Pérez? B: Sí, sí está
----------------------------------------	--------------------------------------------

¹⁷ Los actos de habla indirectos pueden ser convencionales, que responden a formas y usos establecidos por cada sociedad, es decir, de interpretación convencional; y no convencionales, que requieren de inferencias y de la situación que rodea al enunciado para ser interpretado correctamente.

A: Em... can I speak to him, please? B: Yes, wait a minute ¹⁸	A: Um... ¿puedo hablar con él? B: Sí, espere un momento ¹⁹
-----------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------

En este caso la pregunta *¿está el señor Pérez?* Ha sido tomada de forma literal y no como un acto de habla indirecto que implica *póngame con el señor Pérez*. En cualquier caso rompe con las expectativas de la señora británica que realiza la llamada.

La taxonomía de los actos de habla de Searle (1971/1976) no está exenta de crítica, entre otros, Wunderlich (1980) ve los actos compromisivos como reacciones a los actos directivos y no como actos de habla independientes, al mismo tiempo propone que las preguntas sean tratadas como actos de habla en sí y no como pertenecientes a las directivas. Este autor clasifica los actos de habla a través de cuatro criterios principales:

- a) Marcadores gramaticales, que incluyen las interrogativas, el tipo imperativo (actos directivos), el modo declarativo (actos representativos) y algunas formas performativas específicas (actos representativos).
- b) El tipo de contenido proposicional y el resultado ilocutivo por estar estrechamente relacionados
- c) Su función, es decir, si se trata de un acto iniciador o por el contrario, reactivo
- d) Su aparición en conversaciones diarias, si se trata de actos primarios o secundarios. (Safont Jordà, 2005: 63)²⁰

Leech (1983) por su parte hace una crítica de los actos de habla de Searle por su carácter formal. Este autor presta atención al carácter funcional de los actos de habla y presenta la siguiente clasificación de la función ilocutiva de los mismos:

- a) Competitivos (competitive): el objeto de la ilocución compite con el objeto social; ordenar, pedir, exigir, rogar etc.
- b) De convivencia (convivial): el objeto de la ilocución coincide con el objeto social; ofrecer, saludar, felicitar, agradecer y felicitar.
- c) Indiferentes (collaboratives): el objeto de la ilocución es indiferente al objeto social; declarar, informar, anunciar, instruir.
- d) Conflictivos (conflictive): el objeto de la ilocución va en contra del objeto social; amenazar, acusar, maldecir, reprimir.

¹⁸ Ejemplo de conversación entre una persona de Cuba y otra de Gran Bretaña (Cutting, 2002: 21)

¹⁹ Traducción propia

²⁰ Traducción propia

3 LA COMUNICACIÓN INFERENCIAL

En los capítulos anteriores hemos descrito la competencia pragmática como una de las subcompetencias que el aprendiz de una segunda lengua ha de desarrollar para llegar a una óptima competencia comunicativa. La competencia pragmática comprende el ser adecuado en el momento adecuado y conlleva conocer las convenciones sociolingüísticas y culturales de sus usuarios. Con la descripción de las unidades mínimas de la comunicación lingüística hemos visto que los hablantes no se expresan necesariamente de forma literal y que la fuerza ilocutiva de un enunciado, establecida de forma convencional (por la sociedad) o no convencional (por el contexto) necesita de un hablante y destinatario capaz de interpretarla, dicho hablante y oyente crea inferencias y tiene expectativas de lo que el uno quiere o espera del otro. Ahora bien, debemos notar que el lenguaje no existe en enunciados aislados y actos de habla, y que más allá de éstos permanecen las dos funciones del habla que Brown y Yule (1983) describen como *transaccional* e *interaccional*. En este capítulo nos ocuparemos de las teorías conversacionales de Grice, y Sperber y Wilson, que enfocan la faceta individual de la comunicación y los procesos cognitivos a la hora de procesar información y comunicarse de manera eficaz, en este sentido hablamos también de la función transaccional del lenguaje que sirve a la expresión del contenido y a la transmisión de hechos.

3.1 Grice. La conversación y su lógica

Los intercambios verbales, tanto si se trata de entrevistas, conversaciones o intercambios relacionados con el mundo laboral (médico-paciente, camarero-cliente etc.) parecen funcionar con éxito y sin asperezas cuando los participantes siguen una serie de convenciones sociales. El modelo del filósofo y lingüista H.P. Grice propone identificar y caracterizar los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo y son los responsables del significado que va más allá de la literalidad de las palabras. Grice no presta atención como Searle a la fuerza ilocutiva y su relación con la estructura gramatical, sino a los principios reguladores de la interpretación de los enunciados. Un intercambio verbal realizado de manera óptima debe su éxito a que los participantes siguen, de buen grado y de manera cooperativa, la lógica de la conversación y los principios que la regulan. Grice engloba estos principios de carácter no normativo y descriptivo en lo que él llama el *principio de cooperación*:

Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida, por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado. (Escandell Vidal, 1993: 92)²¹

En este principio son cuatro las categorías que comprenden una serie de máximas. (Grice, 1967: 7-8), siguiendo a Kant, las agrupa en *cantidad, calidad, relación y manera*. Así:

- I. *La categoría de cantidad*, como su nombre indica, tiene que ver con la cantidad de información requerida en una conversación. Encierra las siguientes máximas:
 1. haga que su contribución sea tan informativa como se requiere
 2. no haga que su contribución sea más informativa de lo requerido
- II. *La categoría de cualidad* comprende la veracidad de las contribuciones y encierra dos máximas:
 1. no diga algo que crea falso
 2. no diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes
- III. *La categoría de relación* comprende una única máxima, la de “sea relevante”.
- IV. *La categoría de manera*, finalmente, tiene que ver con el modo en que se dicen las cosas. Comprende la supermáxima de “sea claro” y otras máximas complementarias como:
 1. evite la oscuridad de expresión
 2. evite la ambigüedad
 3. sea breve (evite prolijidad innecesaria)
 4. sea ordenado

3.1.1 Las implicaturas

Grice establece al mismo tiempo una diferencia entre lo dicho y lo implicado. Las implicaturas, término acuñado por él mismo, comprenden un significado adicional, son un tipo de implicación pragmática, es decir, mientras que lo dicho tiene que ver con el contenido proposicional del enunciado, lo implicado va más allá de ese contenido proposicional para centrarse en el mensaje o información adicional del mismo. Estas implicaturas o significados implícitos pueden ser:

1. **convencionales**: el significado implícito deriva directamente del significado de las palabras, están relacionadas con el valor veritativo. Así un enunciado como *era pobre, pero honrado* genera una implicatura ligada al significado de la preposición

²¹ Versión original en Grice, H. P., (1967). Logic and Conversation, en *Logic and Conversation, unpublished lecture notes from William James Lectures at Harvard* Berkeley, California: University of California.

pero, en la que el segundo predicado se contrapone al primero como algo sorprendente. El enunciado implica que las cualidades; *pobre* y *honrado* son prácticamente incompatibles.

2. **no convencionales:** el significado deriva de la interposición de otros principios. No están relacionadas con el valor veritativo. Grice las encierra en implicaturas conversacionales y no conversacionales:
 - a. *implicaturas conversacionales:* se dan cuando el significado implícito proviene de los principios que regulan la conversación, es decir, del principio de cooperación y de las máximas. Estas implicaturas conversacionales se dividen a su vez en *generalizadas* y *particularizadas*.
 - b. *implicaturas no conversacionales:* cuando el significado implícito proviene de otros principios como los estéticos, sociales o morales. Uno de ellos, puede por ejemplo, comprender la máxima de “sea cortés” que es también observada por los participantes de la conversación.

Grice va a centrar su atención en las implicaturas conversacionales generalizadas y particularizadas. Las implicaturas conversacionales son supuestos que se originan en que el hablante diga lo que dice (información contenida en el enunciado) en determinado contexto compartido por los interlocutores (factores que configuran el contexto y la situación de emisión), y en la presunción de que está observando el principio de cooperación (los principios conversacionales). La implicatura se produce cuando: el hablante obedece las máximas y se produce un cálculo mínimo por parte del oyente, cuando el hablante parece violar las máximas pero no las viola, choques entre máximas; hay que burlar una máxima para no romper otra, y por último cuando se viola la máxima de forma abierta y deliberada (Reyes, 1998: 41). Escandel (1993: 96-97), reproduciendo a Grice habla de:

- I. *Violación encubierta:* cuya responsabilidad radica en el hablante y que puede inducir a error.
- II. *Supresión abierta* de las máximas y del principio. El interlocutor no colabora como debe o se niega a hacerlo rompiendo el diálogo.
- III. *Conflicto o colisión*, que obliga a elegir alguna de las máximas en detrimento de alguna otra.
- IV. *Incumplimiento o violación abierta:* cuando se desprecia una de las máximas, manteniendo las demás. “Si alguien parece cooperar, pero se diría que desprecia abiertamente una de las máximas, los interlocutores, para intentar reconciliar lo dicho con el principio de cooperación, suelen inclinarse a pensar que el emisor

quería decir algo diferente de lo que en realidad estaba diciendo”(ibid: 97). Representamos en la tabla siguiente algunos ejemplos de trasgresión (o no) a las máximas y que provocan implicaturas:

Trasgresión a la máxima	Ejemplo/situación	Implicatura	Razón
No violación aparente	Pepe tiene dos hijos	Ni uno, ni tres	
Máxima de cantidad (debe inferirse que se viola una máxima para evitar un conflicto con otra)	¿A qué hora es la película? A media tarde	No sabe exactamente la hora	No violar la máxima de cualidad, que parece tener más supremacía
Máxima de cantidad (Se da la implicatura porque se viola abiertamente una máxima)	A un profesor le piden un informe sobre uno de sus discípulos que ha solicitado un trabajo relacionado con la filosofía; en su carta, el profesor no menciona en absoluto esta disciplina, sino que da otro tipo de información.	No tiene nada bueno que decir sobre las dotes como filósofo de su estudiante, luego el estudiante no es bueno.	No violar la máxima de cualidad, colaborar pero negarse a mentir.
Máxima de cualidad (trasgresión abierta)	Es el mejor que he comido en toda mi vida (hipérbole)	Está muy bueno o súper bueno	Alabar, enfatizar
Aquí se dan toda serie de tropos y figuras ²²	Los Peláez se están gastando mucho dinero últimamente; ya se sabe, el dinero que se gana fácilmente, se gasta fácilmente...	Los negocios de Los Peláez no son del todo limpios.	Ver la reacción del interlocutor o dar a entender la susodicha implicatura

Adaptado de (Escandell Vidal, 1993: 97-100)

Tabla 5

Habíamos mencionado la división de implicaturas conversacionales en generalizadas y particularizadas. Las primeras dependen de normas, saberes o creencias aplicables a muchos contextos, esta no dependencia de un contexto específico se puede ver, por ejemplo, en el uso del indeterminativo en *María va a encontrarse con un hombre* o *entré en una casa*. Las implicaturas conversacionales particularizadas dependen, por su parte, exclusivamente del contexto. Según Escandell (1993) y siguiendo a Grice, podemos contar con indicios que nos indican si hay o no implicatura conversacional tales como a) *cancelabilidad*, b) *no separabilidad*, c) *no convencionalidad*, d) *no deducibilidad lógica* y f) *indeterminación*. La cancelabilidad, indica la propiedad de las implicaturas conversacionales de ser cancelables al añadir un enunciado al ya existente, y que anule la implicatura o al hacer uso de dicho

²² En el caso de las metáforas, no siempre es fácil buscar la implicatura que restaure la máxima, igualmente no todas las metáforas son violaciones de la máxima de cualidad, pueden transgredir otras máximas como las de relación. El modelo de Grice encuentra dificultad para explicar los pasos que dan lugar a la interpretación de estas figuras. (Escandell, 1993: 229-230)

enunciado en un contexto en el que claramente no se está cooperando. Por no separabilidad se entiende que las implicaturas conversacionales que no se basan en la violación de la máxima de manera dependen del contenido expresado y no del modo en que dicho contenido es expresado. La no convencionalidad indica claramente que las implicaturas conversacionales no están inherentemente relacionadas con el significado convencional de las expresiones a las que se unen, al mismo tiempo, no se pueden deducir de manera lógica “no dependen de lo que se dice, sino más bien del hecho de decir lo que se dice” (ibid: 102). Por último, la implicación conversacional indica siempre un grado de indeterminación debido a las muchas y diferentes maneras en las que se puede conseguir restaurar el principio de cooperación. Podemos ilustrar el modelo de Grice de la siguiente manera:

	Tipos	Propiedades	Ejemplos	Explicación
CONVENCIONALES	PRESUPOSICIÓN	No calculable(deducción lógica) No cancelable No separable	<i>Juan dejó de fumar</i>	1
	IMPLICATURA CONVENCIONAL	No calculable (deducción lógica) No cancelable Separable	<i>Es pobre pero honrado</i>	2
NO CONVENCIONALES	IMPLICATURA CONVERSACIONAL PARTICULARIZADA	Calculables (no deducción lógica) Cancelables No separables	<i>X es aplicado y puntual</i>	3
	IMPLICATURA CONVERSACIONAL GENERALIZADA		<i>María entró en una casa</i>	4

Adaptado de Reyes (1998: 47)

Tabla 6

1: Las presuposiciones (que no implicaturas) surgen de ciertas palabras del enunciado. En *Juan dejó de fumar*, la acción *dejar de* indica que Juan fumaba antes y que ahora ya no fuma, se deduce de manera lógica. Al mismo tiempo no se puede cancelar, el hecho de que Juan dejara de fumar es inamovible, es imposible cancelarla, por ejemplo, del modo *Juan dejó de fumar pero fuma puros*. Tampoco se puede separar porque sustituciones sinonímicas como *Juan ya no fuma* no afectan al contenido implicado.

2: Viene dada por la preposición *pero*, se deduce de manera lógica, dicha implicatura no es cancelable añadiendo más enunciados, el significado y la implicación de dicha preposición son inherentes al enunciado. Son separables y diferentes sustituciones afectan al contenido implícito, así se puede enunciar que *Juan es pobre y honrado*.

3 y 4: Necesitan del significado que va más allá de la literalidad de las palabras. Con el indicio de que se pueden cancelar vemos los ejemplos siguientes: *María entró en una casa: la de su novio* o *X es aplicado y puntual cuando le conviene*. El contenido implícito, por su parte, no es separable.

3.2 La conversación y el principio de relevancia

El principio de relevancia surge de la máxima de Grice que lleva el mismo nombre. Recordemos que para Grice una conversación se da con éxito porque sus participantes siguen una serie de normas y convenciones (máximas) y que violan en ocasiones para conseguir un efecto particular, y la audiencia utiliza el conocimiento de estas convenciones y sus violaciones para interpretar el comportamiento comunicativo. De las violaciones de las máximas, la audiencia (que conoce las convenciones) ha de intuir que aún se quiere cooperar y de este supuesto surgen las implicaturas. Dan Sperber y Deirdre Wilson, creadores de la teoría de la relevancia, encuentran defectuoso el modelo de Grice por su vaga explicación de la comunicación, para estos autores, el motivo por el que no siempre se nos da la información requerida, o no se nos contesta a una pregunta tan bien como se pudiera no radica en la violación de los principios de la comunicación sino en que los hablantes son *relevantes*. Los seres humanos son capaces de procesar la información de manera eficiente y esta eficiencia se mide respecto a un objetivo, que puede ser relativo, es decir, alcanzable hasta cierto grado (como mejorarse de un prolapso) o absoluto, en el que no existen grados (como resolver un problema). El alcance de un objetivo absoluto con la mayor eficiencia equivaldría al menor coste posible de dinero, energía, tiempo etc., con los objetivos relativos premia el balance coste-beneficio. De similar forma se mide la eficiencia cognitiva de los participantes de una conversación, es decir, la mente humana tenderá a alcanzar su objetivo de procesar información con el menor esfuerzo posible. Así, habrá algunos casos en los que no merezca la pena procesar cierta información por ser ésta antigua o ya conocida e innecesaria para la tarea cognitiva o por ser la información totalmente nueva e inconexa a la representación del mundo del individuo y suponer un gran esfuerzo al procesarla, para alcanzar luego un beneficio mínimo. Este tipo de información se considera *irrelevante*. En cambio, si la información es nueva y aplicable a la información previa del individuo y ambas son útiles en un proceso inferencial que multiplica los beneficios y reduce el coste o el esfuerzo de procesamiento, estaremos ante información *relevante* (Sperber & Wilson, 1995: 48), se ha ganado algo con ella.

3.2.1 La comunicación ostensiva e inferencial

Antes de adentrarnos en la teoría de la relevancia, consideramos necesario desarrollar conceptos como: *ostensión*, *inferencia* y *efectos contextuales*. Esta teoría, que asume que la comunicación es tanto verbal como no verbal, tal y como afirmábamos, pone de relieve a los seres humanos como eficientes procesadores de información. En la comunicación se ponen

en marcha los conocidos mecanismos de codificación y descodificación, que hacen referencia a la correspondencia convencional entre signos y enunciados por una parte, y los mecanismos de *ostensión e inferencia* por otra²³. Veamos estos dos últimos conceptos:

- a) *Ostensión*: la ostensión o el comportamiento ostensivo se da al poner de manifiesto unos estímulos con la intención de hacer ver que se quiere comunicar algo. Algo se hace manifiesto si la audiencia se da cuenta de que ese estímulo es intencional y que va dirigido a ella y que se trata de una modificación del entorno para atraer su atención sobre una serie de hechos. Por medio del comportamiento ostensivo el comunicador tiene una *intención informativa*: la de hacer manifiesto o más manifiesto a la audiencia una serie de supuestos, y una *intención comunicativa*: la de hacer manifiesta a la audiencia y al comunicador que el comunicador tiene esta intención informativa (Sperber & Wilson, 1995: 58-61). “El comportamiento ostensivo da evidencia de los pensamientos del individuo, y tiene éxito en mostrar esta evidencia porque supone una garantía de relevancia y supone tal garantía porque los seres humanos prestan su atención a aquello que les parece más relevante” (ibid: 50)
- b) *Inferencia*: “la inferencia es un proceso de tipo deductivo por el que se crea un supuesto a partir de otro, partiendo de la base de la creencia del primer supuesto como verdadero” (ibid:68)

Estos supuestos poseen diversos grados de veracidad, si hay contradicción entre dos de ellos elegimos el más verosímil, por otra parte, ante dos posibilidades, elegimos la más segura. La mayor o menor fuerza de los supuestos viene de como éstos son adquiridos, tendrán mayor fuerza aquellos que procedan de la experiencia propia de los individuos, un poco menos aquellos que procedan de terceras personas y al mismo tiempo su peso o fuerza variará con el tiempo y las circunstancias y los supuestos de mayor fuerza o veracidad dan lugar a inferencias más fuertes. Las inferencias, así mismo, se generan a través de un sistema formal de deducciones, donde a partir de unos supuestos iniciales se aplicarán reglas deductivas analíticas primero, y sintéticas²⁴ después, hasta llegar a los efectos contextuales.

²³ Estos mecanismos son independientes entre sí aunque normalmente se combinan entre ellos en pro de una óptima comunicación.

²⁴ *Analíticas*: toman como base un supuesto único y las implicaciones que se producen son intrínsecas, necesarias y suficientes para entender el supuesto en cuestión. La conclusión obtenida hereda directamente el grado de certeza del supuesto sobre el que está construido.

Sintéticas: toman como base dos supuestos diferentes, y las implicaciones a que dan lugar no son intrínsecas a ninguno de los supuestos. La implicación obtenida es verdadera sólo cuando lo son los dos supuestos que le sirven de base, si solo uno es verdadero, la conclusión hereda el grado de certeza del supuesto más débil, y si

3.2.1.1 *Los efectos contextuales*

Gracias al mecanismo deductivo las implicaciones de cualquier información nueva derivan de manera automática en relación con los supuestos e informaciones que ya se poseen. A este tipo de inferencia se le conoce con el nombre de *implicación contextual* ya que en esta teoría el contexto lo conforman aquellas premisas usadas en la interpretación de un enunciado (el contexto se define en términos psicológicos). Al mismo tiempo, el resultado que se obtiene de la combinación de supuestos ya existentes con las implicaciones sintéticas recibe el nombre de *efectos contextuales*. Estos efectos pueden reforzar un supuesto previo o por el contrario, debilitarlo al entrar en contradicción con el mismo. En otras palabras, los efectos contextuales son los resultados del efecto de multiplicación que la información nueva produce a través de un coste bajo de procesamiento.

3.2.2 **La relevancia**

Habíamos mencionado en la introducción de este capítulo cómo en ocasiones no merece la pena procesar la información ya que ésta no modifica el contexto, se trataba de información ya conocida o información nueva pero sin ninguna conexión con la representación del mundo del individuo y procesarla supondría un esfuerzo demasiado grande en relación al beneficio obtenido.

En definitiva, la comunicación es ostensiva e inferencial porque, tal y como mencionamos, el comunicador produce un estímulo que se hace manifiesto al comunicador y a la audiencia como estímulo que tiene una intención; la de hacer manifiesto a la audiencia una serie de supuestos, a partir de los cuales la audiencia debe hacer uso de las inferencias, es decir, reconocer qué información está siendo señalada y con qué intención. Así en una conversación hay siempre una intención de comunicar, una presunción de relevancia como decíamos al principio y ésta se juzga en términos relativos, los supuestos son relevantes en un contexto en cuanto que sus efectos contextuales son amplios y en la medida en que el esfuerzo requeridos para obtenerlos es pequeño. Sperber y Wilson ilustran parte de esta teoría con el ejemplo de Peter y Mary sentados en un banco. De repente, Peter se inclina hacia atrás,

ninguno de los dos supuestos se tiene por cierto, entonces el valor de la implicación es menor que el más débil de los supuestos. (Escandell Vidal, 1993: 137-138)

dejando a Mary un mayor campo de visibilidad (comportamiento ostensivo) Ahora Mary²⁵ tendrá que inferir lo que Peter le quiere decir. Con un mayor campo de visibilidad Mary puede apreciar al vendedor de helados, que ya había visto antes, (información conocida que no modifica supuestos anteriores), también puede ver a un niño pequeño, que no había visto antes (información nueva pero inconexa a supuestos anteriores) y por último puede ver que William, un tedioso conocido se acerca hacia ellos. En este caso, estamos ante información nueva y que interactúa con supuestos anteriores, se trata de la información más beneficiosa de las tres, y por tanto la más relevante. Mary se da cuenta de lo que Peter le está mostrando intencionalmente y a través de la inferencia “si William se nos acerca nos vamos a aburrir muchísimo” (efecto contextual) Peter y Mary pasan a la acción, es decir, se levantan del banco y se van.

Finalmente podemos afirmar que el principio de relevancia, que no es un principio en sí, del que los hablantes conocen sus convenciones y las burlas a las mismas como ocurría con el principio de cooperación, sino una generalización de cómo funciona la comunicación ostensiva, que se aplica a todos sin excepción, (no se necesita de su conocimiento para seguirlo, ni tampoco se puede burlar) supone que los hablantes somos relevantes porque tenemos algo que ganar en la comunicación, los comunicadores prestarán siempre atención a la información que más ganancias aporten a su concepción e interpretación del mundo (a su conjunto de supuestos) y que supongan un esfuerzo menor en el proceso de la información.

3.2.3 Las explicaturas

En cuanto a la comunicación verbal, la teoría de Sperber y Wilson pretende dar cuenta de la comunicación explícita, algo que Grice dio menor importancia que a la comunicación implícita e implicaturas. Nos parece claro que existen implicaturas porque éstas enriquecen la comunicación, dan más beneficios que el comunicar exactamente lo que se dice e incluso dan cierta libertad al receptor para hacer insinuaciones o deducciones que no responsabilizan al emisor dando lugar a implicaturas muy débiles dentro de la implicatura fuerte y por tanto relevante. En la teoría de la relevancia, el concepto de Grice de “implicatura” es reelaborado de manera que las implicaturas se convierten en el supuesto que el hablante quiere hacer manifiesto al interlocutor sin expresarlo explícitamente (tienen que ver con el contenido inferido). Éstas pueden: a) proceder directamente del contexto, b) recuperarse del

²⁵ Mary ha de darse cuenta de que hay comportamiento ostensivo, de lo contrario la comunicación no tendría un resultado óptimo. Al mismo tiempo y en búsqueda de ese resultado óptimo, las inferencias que ella haga tienen que partir de los mismos supuestos que los de Peter.

conocimiento almacenado en la memoria, o c) deducirse por inferencia a partir de implicaturas y contexto.

Por su parte, el nuevo término *explicatura* tiene que ver con la codificación y descodificación del contenido con ayuda de inferencias que surgen del contexto: “*a explicature is a combination of linguistically encoded and contextually inferred conceptual features*” (Sperber & Wilson, 1995: 182). Se trata de la proposición completa que expresa el hablante y que abarca tres niveles, el del significado convencional de la oración, el de lo dicho y, por último, el de lo comunicado. Al interpretar un enunciado, se empieza por resolver la explicatura, es decir, decidir por ejemplo, cuales de las acepciones de una palabra es la más relevante y para ello se necesita hacer inferencias con ayuda del entorno y la situación²⁶. Al mismo tiempo es necesario en este proceso la desambiguación, asignación de referentes y especificación de referencia de las expresiones vagas (Escandell Vidal, 1993: 146). La determinación del contenido de manera explícita va más allá de la pura descodificación y necesita por tanto de mecanismos inferenciales. Para Grice, sin embargo, la recuperación del contenido explícito de los enunciados tiene que ver con el contenido proposicional, otros supuestos comunicados a través de un enunciado, tanto si son descodificados como inferidos pasarían a ser implicaturas:

Grice ve las cosas un tanto diferente. Para él, recuperar el contenido explícito de un enunciado supone aparentemente recuperar lo que nosotros llamamos la forma proposicional y el modo expresado, cualquier otro supuesto comunicado por el enunciado, tanto si es descodificado o inferido es una implicatura. (Sperber & Wilson, 1995: 182)²⁷

Según Grundy (1995), en ocasiones el hablante no será capaz de determinar la explicatura y si esto sucede, no se podrán usar las explicaturas como premisas para calcular implicaturas. El nuevo nivel de explicatura proporciona un nivel intermedio entre lo que se dice y las implicaturas y por tanto existe la posibilidad de entender el significado de manera parcial o incluso no llegar a entenderlo, no estamos hablando de lo dicho y lo implicado (Grice) sino de lo dicho, la explicatura y la implicatura (Sperber y Wilson)

3.2.3.1 Premisas implicadas y conclusiones implicadas

Derivar una implicatura a través de una explicatura conlleva un proceso de dos partes, la primera necesita de una implicatura (premisa implicada), antes de que la consecuente implicatura (conclusión implicada) pueda ser inferida. Así, en un ejemplo como el que sigue:

²⁶ Necesitamos de una explicatura, por ejemplo, para saber si en *mi libro* soy yo la dueña o soy su autora.

²⁷ Traducción propia

Pepe: *¿Qué te parece El Hermanastro?*

Amiga: *Me encantan los libros largos*

Pepe tendría que reconocer que su amiga está implicando que *El Hermanastro* es un libro largo (premisa implicada) y luego hacer otra inferencia (conclusión implicada) para saber lo que quiere decir con *me encantan los libros largos* (por ejemplo, si su enunciado es sincero o irónico). En este caso es posible que solo la premisa implicada se recupere como significado implícito, ya que Pepe parece dudar del significado de su amiga.

3.2.3.2 *El juicio del hablante y los recursos del oyente*

Según Sperber y Wilson en Grundy (1995) el hablante tendrá que tener ciertos supuestos sobre los recursos contextuales y las habilidades cognitivas del oyente, y que repercutirá en la manera en que éste se comunica y en su elección sobre lo que hará explícito y lo que hará implícito. Esto implica que el hablante sobrestima en ocasiones al oyente y se pierdan por tanto algunos significados implícitos.

3.2.3.3 *Recuperar significados y procesar la oportunidad*

La organización del conocimiento enciclopédico en la memoria y la actividad en la que ésta se encuentra sumergida puede limitar la elección de diferentes contextos, y del contexto que se busca. Esto supone que nuestra capacidad para recuperar contextos y por tanto el significado implícito puede verse afectado por razones de presión de tiempo, complejidad de estructuras etc.

3.2.3.4 *Accesibilidad*

La interpretación más accesible es la más relevante. Esta accesibilidad varía de un oyente a otro.

3.2.3.5 *Enunciados laberínticos*²⁸

Se trata de aquellos enunciados que animan al oyente a entender el significado inapropiado. Esto se debe a que el principio de relevancia garantiza normalmente una interpretación a través de un estímulo ostensivo y el oyente crea su hipótesis a partir del

²⁸ Grundy lo llama “garden-path utterances”. Traducción propia

mismo. Si el oyente supiera que se tratara de enunciados laberínticos, es decir, de enunciados “con truco”, éste crearía una segunda hipótesis basada también en el principio de relevancia. (Grundy, 1995: 142-3)

La teoría de la relevancia, creada en principio para dar cuenta de los procesos inferenciales de los nativos, es aplicable a los estudios de adquisición de lenguas extranjeras. Dicha teoría se puede ver también en las interacciones de hablantes no nativos y sus sistemas de comprensión pragmáticos, que funcionarían de la misma manera que la de los nativos pero con la necesidad de proveer un tipo de input y analizar esos resultados, que se verían de cualquier manera orientados a la relevancia. De ahí han surgido estudios en adquisición de lenguas extranjeras que resaltan la formación de hipótesis del aprendiz derivada del tipo de input al que ha sido expuesto. Autores como Foster- Cohen (2000) ven aplicación directa de la teoría de la relevancia al uso del mecanismo deductivo de los aprendices para modificar sus representaciones lingüísticas a partir de conocimientos anteriores, a este respecto la idea del aprendizaje significativo en el uso de la lengua estaría conectada también al principio de la relevancia. Siguiendo a este autor, en Safont Jordà (2005: 64) la idea de los efectos contextuales en enseñanza de segundas lenguas lleva también a estudios que centran su atención a la forma, desde una perspectiva interaccional donde a los aprendientes se les subraya la forma como un input para la adquisición.

Concluimos este capítulo subrayando la teoría de la relevancia, los actos de habla y la cortesía como los aspectos más significativos que afectan a la competencia pragmática.

4 LA CORTESÍA

En este capítulo nos vamos a ocupar de la función interaccional de la comunicación, es decir, de aquella que comprende la expresión de las relaciones sociales, las actitudes, la muestra de solidaridad y la permanencia de la cohesión social. Los hablantes que establecen una base común, comparten puntos de vista en común y negocian las relaciones diferentes de sus respectivos roles están hablando con un propósito interaccional (Cutting, 2002: 22-23) que en realidad tiene más peso social que la función transaccional²⁹.

Los usuarios de una lengua no sólo hablan, sino que interactúan; el enunciado de uno provoca el enunciado de otro y la conversación se rige por una serie de pautas lógicas como la cohesión entre enunciados, tomas de turnos de palabras a cortos intervalos, la pertenencia (de la conversación) a sus participantes y no a una audiencia externa, un número limitado de participantes, un balance de poder entre los mismos y la no prioridad de llevar a cabo una tarea práctica³⁰. Los participantes de una conversación cooperan entre ellos a través del turno de palabra, es importante hacer hincapié en que diferentes culturas tendrán diferentes preferencias por los intervalos (mayores o menores) del turno de palabra, por qué ocasión es la idónea para tomar la palabra, si es necesaria una interrupción o no etc. Así, en una conversación entre hispanohablantes la interrupción y la superposición de enunciados están socialmente aceptadas. Las pausas en una conversación son también de carácter cultural, algunas culturas tienen gran tolerancia al silencio mientras que otras, como la hispanohablante por ejemplo, considera el silencio como algo incómodo y necesario de romper.

En el análisis de la conversación podemos mencionar lo que se denomina *pares adyacentes*, es decir, la conversación consta de una serie de actos que provocan reacción en el destinatario. Así, si se hace una pregunta, se prefiere una respuesta como reacción, si se hace una oferta; una aceptación, si se trata de una propuesta se prefiere un acuerdo, con una queja se espera una disculpa, frente a una acusación se prefiere una negación a la misma etc. Las reacciones no preferidas provocan respuestas inusuales que pueden ser tomadas como poco corteses, descorteses o poco cooperativas. Al mismo tiempo, en cualquier conversación, que puede comprender diversas funciones, se aprecia cierta regularidad o patente que consta de una apertura, un núcleo (con perspectiva hacia el hablante, hacia el oyente o impersonal),

²⁹ Estas funciones no son independientes la una de la otra, ambas coexisten en la conversación, pero la función interaccional tiene más peso social y ayuda a mantener los canales de comunicación abiertos y es lo que caracteriza primordialmente la interacción diaria de los hablantes.

³⁰ 1. It is not primarily necessitated by a practical task, 2. Any unequal power of participants is partially suspended, 3. The number of participants is small, 4. Turns are quiet short, 5. Talk is primarily for the participants not for an outside audience (Cook 1989, en Cutting, 2002: 28)

ciertas estrategias y por último apoyos, que pueden ser mitigadores o intensificadores. Todos estos elementos, partes de un ritual en sí, variarán en mayor o menor grado según la relación de los participantes, el contexto y la cultura de los mismos. Es decir, si se trata por ejemplo de una función como la petición, puede variar en su apertura según la relación entre los interactuantes, así, dos personas con una relación cercana, pueden recurrir a utilizar un enunciado directo, sin apertura como *Juan, tú me llevas, ¿verdad?* Si se trata, en cambio, de pedirle a nuestro distante jefe, y que vive dos calles más abajo de la nuestra, que si nos puede alcanzar, tendríamos que pasar a una serie de circunloquios para preparar el terreno y finalmente hacer la petición, con ayuda de diferentes estrategias y mitigadores, en este caso los participantes de la conversación no tienen una relación cercana y de tipo simétrico. En definitiva, **no se puede hablar de función interaccional de la comunicación sin hacer mención a la cortesía.**

Bainhauer (1973) habla de la cortesía como una forma lingüística de deferencia hacia el interlocutor que puede tener dos vertientes, una puramente altruista y otra, más frecuente, y que persigue el propio interés del hablante, y sólo en apariencia el del interlocutor. Para este autor existe en toda conversación un “yo” que quiere triunfar sobre otro “yo” y surgen, lingüísticamente hablando, la propensión de exageraciones expresivas por una parte, y por otra, formas más suaves, en las que parece perderse el carácter de lucha, precisamente porque hacemos uso de la cortesía y ésta se convierte en una de las más poderosas armas sociales. Beinbauer distingue las siguientes expresiones de cortesía:

- *Cortesía interesada*; la posición del hablante es fundamentalmente egoísta. Las relaciones de cortesía interesada descansan sobre una ficticia relación “señor-criado”. Se trata de expresiones lingüísticas en forma de respuestas por parte del oyente en las que éste pone su persona y sus pertenencias a disposición del otro.
- *Cortesía generosa* o desinteresada; predomina el altruismo en la postura del hablante, son expresiones que corresponden a un alto grado (aunque no total) de interés por el prójimo tales como los cumplidos.
- *Fenómenos estilísticos generales informados por el principio de cortesía*; estos fenómenos se dan cuando se cuenta con el interlocutor, se trata en su mayoría de expresiones impersonales en las que se evita el yo para eludir todo tratamiento directo.

Según Escandell Vidal (1993: 160-164) la cortesía puede concebirse como *un conjunto de normas sociales* por una parte, y una *estrategia conversacional* por otra. La primera definición comprende las diferentes normas inculcadas por las diferentes sociedades cuyo

seguimiento de las mismas da lugar a un comportamiento cortés y cuyo incumplimiento provoca un comportamiento descortés. Así, lo que en algunas sociedades resulta cortés puede no producir el mismo efecto, o incluso el efecto contrario, en otras sociedades. Los diferentes miembros de las diferentes culturas se clasifican en torno a;

- *Propiedades macrosociales*; que comprenden *características* como edad, sexo, posición familiar etc., y *propiedades adquiridas* tales como rango, título, posición social etc. Aquí entrarían *deícticos sociales* como las fórmulas de tratamiento que cada sociedad exige en mayor o menor grado de formalidad y que tiene que ver con la distancia social de los individuos de una comunidad.
- *Actuación individual*

La cortesía como estrategia conversacional por su parte, y la que más interesa a la pragmática, tiene que ver con el conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar conflictos. En armonía con las afirmaciones de Bainhauer, vemos que el uso adecuado del lenguaje es un elemento fundamental para alcanzar el objetivo perseguido con éxito, la cortesía es un arma social que ayuda a reducir la agresividad entre los miembros de su comunidad, una estrategia para mantener las buenas relaciones. Lakoff (1973), (en Escandell Vidal, 1993) propone dos reglas básicas en la adecuación pragmática, éstas son:

- *sea claro*; tiene que ver con la función transaccional de la comunicación
- *sea cortés*; que comprende la dimensión interaccional de la comunicación y que a su vez encierra tres subreglas: *no se imponga, ofrezca opciones y refuerce lazos de camaradería*.

Con Leech (1983) surgen los conceptos de cortesía negativa y cortesía positiva como los polos opuestos de una escala de cortesía absoluta donde, la cortesía negativa consistirá en minimizar la descortesía que conllevan algunas ilocuciones, y la cortesía positiva, por su parte, tratará de maximizar la cortesía de ilocuciones de por sí corteses:

Trabajaré con la cortesía absoluta como una escala o serie de escalas..., que tienen dos polos opuestos, el negativo y el positivo. Algunas ilocuciones como las órdenes son inherentemente descorteses. Entonces la cortesía negativa consiste en minimizar la descortesía de estas ilocuciones no corteses, y cortesía positiva consiste entonces en maximizar la cortesía de ilocuciones de por sí corteses... Trabajaré con estrategias para producir e interpretar ilocuciones corteses, y determinarlas en una escala de cortesía absoluta³¹. (ibid: 83-84)

Esta cortesía se puede medir en términos de coste-beneficio, es decir, a mayor coste para el oyente, mayor descortesía intrínseca de la acción, y a mayor beneficio mayor cortesía intrínseca, al mismo tiempo, a mayor circunloquio, en expresiones inherentemente

³¹ Traducción propia

descorteses, mayor grado de cortesía. Para este autor la cortesía es el fenómeno (no necesariamente se da o se espera) que mantiene o reduce la distancia social y que comprende las máximas *de tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía* por las cuales intentamos minimizar *el coste hacia el otro, el beneficio propio, el desprecio hacia el otro, el aprecio propio, el desacuerdo y la antipatía* respectivamente, y siguiendo pares contrarios, intentamos, al mismo tiempo, *maximizar el beneficio del otro, el coste propio, el aprecio al otro, el desprecio por uno mismo, el acuerdo y la simpatía.*

- (I) MÁXIMA DE TACTO (en impositivas y comisivas)
 - (a) Minimiza el coste al *otro* [(b) Maximiza el beneficio al *otro*]
- (II) MÁXIMA DE GENEROSIDAD (en impositivas y comisivas)
 - (a) Minimiza el beneficio *propio* [(b) Maximiza el coste *propio*]
- (III) MÁXIMA DE APROBACIÓN (en expresivas y asertivas)
 - (a) Minimiza la desaprobación del *otro* [(b) Maximiza aprecio del *otro*]
- (IV) MÁXIMA DE MODESTIA (en expresivas y asertivas)
 - (a) Minimiza alabanza *propia* [(b) Maximiza desaprobación *propia*]
- (V) MÁXIMA DE ACUERDO (en asertivas)
 - (a) Minimiza desacuerdo entre uno mismo y el *otro*
 - [(b) Maximiza la unanimidad entre uno mismo y el *otro*]
- (VI) MÁXIMA DE SIMPATÍA (en asertivas)
 - (a) Minimiza antipatía entre *uno mismo* y el *otro*
 - [(b) Maximiza simpatía entre *uno mismo* y el *otro*]³²

(Leech, 1983: 132)

Las máximas de tacto y generosidad se aplican a los actos exhortativos y compromisivos (o comisivos), las de aprobación y modestia se aplican a los actos expresivos y asertivos y las máximas de acuerdo (o unanimidad) y simpatía se aplican a los actos asertivos.

4.1 El modelo de Brown y Levinson

Para Brown y Levinson (1987) el comportamiento comunicativo se puede explicar desde la *racionalidad* y la *imagen*. La primera está ligada al principio de cooperación y la segunda tiene que ver con la imagen (*face*) que cada individuo tiene y reclama para sí. Este concepto de **imagen**, universal, comprende dos vertientes:

- a) *negativa*: deseo de tener libertad de acción, tener control sobre el territorio propio y no sufrir imposiciones
- b) *positiva*: deseo de ser apreciado por los demás, y que otros compartan los mismos deseos.

³² Traducción propia

4.1.1 La cortesía positiva

Va dirigida a la imagen positiva del interlocutor haciéndole ver que sus deseos son compartidos, no surge de actos que amenazan la imagen pública sino que se trata de apreciar al individuo y sus deseos o la expresión de similitud entre uno y otro, se busca la reciprocidad. Para Brown y Levinson la cortesía positiva no es más que una pequeña exageración del comportamiento lingüístico normal entre camaradas donde hay un interés de aprobación por la personalidad de cada uno, conocimientos y deseos compartidos o al menos un interés en que la imagen positiva del otro se vea satisfecha:

Las estrategias de cortesía positiva envuelven tres amplios mecanismos (reclamar “una base común”, indica que H y O cooperan entre sí y que se colman los deseos de O (por alguna x), los del primer tipo comprenden al H que reclama “una base común” con el O, al indicar que ambos H y O pertenecen a un mismo tipo de personas con los mismos deseos, objetivos y valores. Las tres formas de hacer esta reclamación son: H puede reclamar que algo (objetivo u objeto deseado) del O es digno de admiración o interés también para el H; o ambos pueden resaltar su pertenencia común a un grupo o categoría determinada, enfatizando así que ambos H y O pertenecen a una serie de personas que comparten o desean las mismas cosas; finalmente, el H puede reclamar una perspectiva común con el O, sin estar necesariamente refiriéndose a una pertenencia común a un grupo determinado.³³ (Brown & Levinson, 1987: 113).

4.1.2 La cortesía negativa

Ésta tiene que ver con la imagen negativa, su deseo de libertad de acción. Se trata del comportamiento respetuoso, frente al comportamiento familiar y distendido de la cortesía positiva. La cortesía negativa pretende minimizar la imposición que algunos FTA³⁴ conllevan.

Cuando pensamos en cortesía en las culturas occidentales, es el comportamiento de cortesía negativa lo primero que nos viene a la mente. En nuestra cultura, la cortesía negativa comprende el conjunto de estrategias lingüísticas más elaborado y convencionalizado para expresar FTA; es todo aquello que llena los manuales de etiqueta... Sus realizaciones lingüísticas, circunloquios, mitigaciones en la fuerza ilocutiva, pesimismo cortés (sobre el éxito de las peticiones, etc.), el énfasis en el poder relativo del O, nos son ya muy familiares y no necesitan de introducción³⁵. (Brown & Levinson, 1987: 130)

Los individuos necesitan salvar su imagen pública y al mismo tiempo no dañar la de sus semejantes, éstos hacen uso de la cortesía para suavizar acciones que amenazan la imagen pública, la cortesía se puede usar entonces a distintos niveles según:

- a) *poder relativo*: del destinatario con respecto al emisor
- b) *distancia social*: que incluye el grado de familiaridad y contacto entre los interlocutores; y

³³ Traducción propia

³⁴ Del inglés *face threatening acts*, actos que amenazan la imagen pública del individuo.

³⁵ Traducción propia

c) *el grado de imposición* de un determinado acto con respecto a la imagen pública

Para realizar un acto de habla que amenaza potencialmente la libertad de acción del interlocutor se puede recurrir a diversas estrategias:

1. Realizar el acto directamente, sin mostrar cortesía:
(*¡Alcánzame al centro!*)
2. Realizar el acto directamente y mostrando cortesía positiva
(*¿Podrías alcanzarme al centro?*)
3. Realizar el acto directamente y mostrando cortesía negativa
(*¿Te importaría acercarme al centro, por favor?*)
4. Realizar el acto de manera indirecta
(*¿Me puede acercar al centro, si no le importa?*)
5. No realizar el acto
(*Creo que se me escapó la guagua de las diez y media...*)

4.2 Revisiones al modelo de Brown y Levinson

Los conceptos de imagen positiva e imagen negativa descritos por Brown y Levinson han sido criticados por numerosos autores, sobre todo aquellos pertenecientes a culturas orientales (Mao en China, Matsumoto, en Japón). En general se considera su trabajo un tanto pesimista en cuanto que todo se reduce a salvaguardar la imagen del individuo donde prima el concepto de imagen negativa sobre el de imagen positiva. La imagen negativa, es decir, los deseos de preservación del territorio personal, respeto por la libertad de acción y derecho a sus asuntos privados, que se supone en principio de carácter universal, no parece coincidir en todas las sociedades, precisamente porque no está configurada del mismo modo. Para Kerbrat-Orecchioni (2004) este pesimismo puede desaparecer en gran medida si se toman en cuenta actos de cortesía negativa como productores de “anti-amenazas” y de apreciar la existencia de otros actos como el cumplido, el agradecimiento o el augurio no como actos puros que amenazan la imagen negativa del individuo (Brown y Levinson) sino como actos valorizadores de imagen (FFA)³⁶. “La solución estaría pues en definir actos de habla como FTA o FFA o un complejo de estos dos componentes. Correlativamente, dos formas de cortesía pueden distinguirse sobre esta base: la *cortesía negativa*, que consiste en evitar un FTA, o en suavizar su realización por algún procedimiento (por así decirlo, equivale a “no te

³⁶ Actos agradadores de imagen, del inglés “face flattering acts” (FFA), frente a “face threatening acts” (FTA), actos que amenazan la imagen del individuo.

deseo el mal” y la *cortesía positiva*, que consiste en realizar algún FFA, de preferencia reforzado (equivale a “te deseo el bien”)” (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 41-42).

Queda aún solucionar la desafortunada terminología de imagen negativa y positiva, el modelo de Brown y Levinson peca de etnocentrista en la excesiva importancia que le da a los procedimientos de la no imposición, que están mucho más cercanos a la cortesía en occidente. Diana Bravo soluciona este infortunio con los conceptos de autonomía y afiliación donde “el primero contempla al deseo del individuo de verse y ser visto como alguien con contorno propio dentro del grupo, y el segundo se refiere al deseo de verse y ser visto por las características que lo identifican con su grupo”(Hernández Flores, 2004: 97). Estas categorías conforman un vacío que no describe imagen ni comportamientos comunicativos en el que cada sociedad puede integrar sus características específicas.

Finalmente cabe añadir, y siguiendo a Hernández Flores (2004) que la cortesía no sólo va dirigida a la imagen del oyente sino también a la del hablante, se trata de satisfacer los deseos de imagen del otro como los de uno mismo. “De acuerdo con esta postura, la imagen del hablante sí se ve afectada por el uso de la cortesía, ya que al satisfacer los deseos de imagen de su destinatario, está realizando un comportamiento que es evaluado positivamente por la sociedad, y eso favorece su propia imagen” (ibid: 99).

4.3 La cortesía y los principios de cooperación y relevancia

Leech (1983) defiende el principio de cooperación a niveles generales pero lo encuentra defectuoso en cuanto que este no puede explicar porqué los hablantes son a menudo indirectos en la mayoría de lo que dicen y qué relación hay entre sentido y fuerza ilocutiva al considerar tipos de oraciones no declarativas. Según Leech (1983), el PP³⁷ está al mismo nivel que el PC funcionando como complemento al mismo, es decir, el PP rescata al PC cuando éste encuentra dificultades para explicar ciertas desviaciones como por ejemplo en el siguiente diálogo donde se viola la máxima de cantidad :

- *Todos vamos a echar de menos a Bill y a Agatha, ¿verdad?*
- *Bueno, todos vamos a echar de menos a Agatha*

En este diálogo se hubiera podido dar más información pero habríamos resultado descorteses, así el PP y el CP tienen funciones diferentes donde el último es un modelo regulativo de lo que decimos para que esto contribuya a algún objeto ilocutivo, mientras que el principio de cortesía presenta una función de mayor rango, se trata de un prerequisite al CP que mantiene

³⁷ PP principles of politeness (principio de cortesía) frente a CP (cooperative principle o principio de cooperación)

el equilibrio social y las relaciones amistosas, lo que nos permite asumir que nuestro interlocutor está siendo cooperativo.

Leech y Brown y Levinson se decantan por explicar la cortesía lingüística en términos de las máximas de Grice, es decir, solucionan la interrogativa de, si ciertas formas lingüísticas son específicas de ciertos actos de habla, cómo es que otras formas se usan con más frecuencia, como el deseo de comunicar cortesía.

Fraser (1990) declara, sin embargo, que esta posición ignora el hecho de que la cortesía es a menudo anterior a la comunicación y que se anticipa por tanto a la implicatura, así, en la consulta de un doctor se esperan una serie de preguntas relacionadas con el historial médico pero no otras de carácter más íntimo y personal. Según Jary (1998), afirmar que la cortesía es anticipada, es decir que los comunicadores emprenden un intercambio lingüístico que manifiesta, de manera mutua, supuestos sobre lo que es permisible en términos de fuerza y contenido.

Otros autores como Escandell Vidal (1996, 1998), Locher (2004), Jary (1998) prefieren relacionar la cortesía lingüística con la teoría de la relevancia. Recordemos que esta teoría es un intento de explicar el proceso cognitivo de interpretación a través de los estímulos ostensivos por parte de los comunicadores, para Locher (2004: 84) esto significa que “la dimensión social tendrá necesariamente que ser incluida si los participantes son definidos como seres sociales que tienen historias personales, conocimientos de marcos de referencia y normas y que se enzarzan en negociaciones de identidad”³⁸, así, el contexto juega también un papel importante en esta teoría, ya que no viene predeterminado sino que es elegido a través de la relevancia, y esta presunción se acomoda perfectamente a la dimensión social.

Para Brown y Levinson la cortesía es el objeto del comportamiento cortés, y ésta es comunicada a través del uso de expresiones y estrategias de cortesía, sin embargo, la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson predice que estas formas de estrategia sólo comunicarán algo más allá del mensaje en sí si el peso representado por la forma y estrategia elegidas no concuerda con los supuestos, manifiestos a ambos, que los comunicadores tienen sobre el mismo. Para Watts (1992), que centra su atención en la intención del hablante, la descripción por parte del oyente de cualquier aspecto del comportamiento verbal del hablante como cortés o descortés depende primeramente de que éste note el aspecto del comportamiento del otro, y en segundo lugar de la motivación que el oyente cree que hay detrás de ello. Así, si el contexto cognitivo es modificado como resultado de los supuestos que se le han hecho

³⁸ Traducción propia.

manifiestos a través del comportamiento verbal del interlocutor y la relevancia de esta modificación radica en la evidencia que provee, el oyente puede llegar a las siguientes conclusiones: a) el hablante lo tiene en mayor aprecio/rango del que el oyente tenía asumido, b) el hablante tiene al oyente en menor aprecio/rango del que el oyente mismo tenía asumido (Jary, 1998: 7-8).

Según la teoría de la relevancia, el estímulo ostensivo es el más relevante y compatible con la habilidades y preferencias del comunicador; “*the ostensive stimulus is the most relevant one compatible with the communicators’s abilities and preferences*” (Sperber & Wilson, 1995: 270), donde la preferencia alude a la elección de la manera y cantidad que el hablante elige comunicar y que “*the presumption is that, of all the stimuli that are available to her and acceptable as means of achieving her particular communicative goal, the communicator will choose one that is as relevant as possible to the addressee*” (ibid: 270), es decir, el hablante puede elegir de manera activa el nivel que le parece más aceptable para su propósito. En términos de conversación el concepto de aceptabilidad, según Locher (2004) lleva a la noción de adecuación³⁹, que cobra a su vez importancia en relación a la competencia pragmática en la enseñanza de una lengua extranjera (o segunda lengua). Escandell Vidal (1998) propone que la *adecuación social* reemplace a las *estrategias* en los estudios sobre cortesía (en Hickey, 2004: 8).

En definitiva, en la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1995), la cortesía es un tipo de efecto contextual dependiente de conocimientos previos adquiridos en relación a la adecuación de diversos comportamientos, el hablante debe saber lo que resulta cortés o no en una determinada cultura. El principio de relevancia, según Locher (2004: 164) es mucho más aplicable que el principio de cooperación de Grice, capaz de unir el interés cognitivo con un interés general sobre el funcionamiento de las sociedades ya que en combinación con la presunción de relevancia hace posible considerar la dimensión social de la interacción. La teoría de la relevancia no parte de la premisa de que ciertas formas lingüísticas son específicas de ciertos actos de habla, sino que en todo caso enfatiza el manejo de los enunciados por parte de los hablantes en la manera en que explotan características contextuales para modificar el ambiente cognitivo del hablante. Esto, aplicado a la cortesía lingüística conforma un acercamiento más rico. Según Jary (1998) nos libera de la tarea de explicar que mensaje aditivo es comunicado a través de las fórmulas/estrategias cuando nuestras intuiciones son débiles o casi inexistentes.

³⁹ Del inglés “appropriateness”

Escandell Vidal (2004b) por su parte, aboga por una teoría reconciliadora entre pragmática sociocultural y pragmática cognitiva, es decir, el lenguaje como producto social y el lenguaje como habilidad cognitiva, y los principios de relevancia de Sperber y Wilson se acercan bastante a esta reconciliación. Según esta autora, los principios abarcan las condiciones de entrada (input), los mecanismos procesuales y las condiciones de salida (output), así, la información descodificada pasa a la memoria activa (working memory) seleccionada por la situación y que genera cierta accesibilidad de la que surgirán inferencias y cuya relevancia nos llevará a la interpretación. Al mismo tiempo, si no vemos la relevancia volveremos a las inferencias, que son un proceso recurrente hasta que nuestras expectativas de relevancia sean alcanzadas. En relación a esta propuesta, Escandell Vidal afirma que, en oposición a los mecanismos, que muestran una actuación similar en todos los individuos, sin tener en cuenta su nivel de competencia o educación, la competencia existe siempre que se pueda encontrar una serie de representaciones internas (corpus de conocimiento), y que las normas culturales y los diferentes esquemas de comportamiento son objetos de una competencia pragmática en cuanto que son adquiridos, interiorizados y almacenados. Cada individuo podrá tener así, diferentes niveles de maestría (competencia) respecto a una serie de normas y dicha maestría al mismo tiempo, no garantiza una habilidad similar en otras áreas. Siguiendo el ejemplo de Escandell Vidal (2004b) un individuo con un buen control de las normas de conversaciones no formales puede ser totalmente incompetente en contextos formales, y esto, según esta autora, es resultado de la poca o insuficiente exposición a situaciones relevantes y no como consecuencia de diferencias en los mismos sistemas procesuales (Escandell Vidal, 2004b: 363).

4.4 La cortesía y los actos de habla

Recordemos brevemente la clasificación de los actos de habla de Leech (1983):

- e) Competitivos (competitive): el objeto de la ilocución compite con el objeto social; ordenar, pedir, exigir, rogar etc.
- f) De convivencia (convivial): el objeto de la ilocución coincide con el objeto social; ofrecer, saludar, felicitar, agradecer y felicitar.
- g) Indiferentes (collaboratives): el objeto de la ilocución es indiferente al objeto social; declarar, informar, anunciar, instruir.
- h) Conflictivos (conflictive): el objeto de la ilocución va en contra del objeto social; amenazar, acusar, maldecir, reprimir.

Los actos cuya función es competitiva conllevan el uso de la cortesía, en este caso se trata de cortesía negativa y su propósito es reducir la discordia en esa competencia de alcanzar un objetivo y mantener las buenas maneras. Los actos “de convivencia” son actos inherentemente corteses y hacen uso de la cortesía positiva. Para el tercer tipo de comportamiento verbal la cortesía es irrelevante y el cuarto, parece evidente, no da cabida a la cortesía. Brown y Levinson proponen una serie de actos, no inherentemente corteses o no como hace Leech sino aquellos que son inherentemente amenazadores a la imagen negativa y positiva del oyente (1987: 65-68). Casalmiglia Blancafort y Tusón Valls (2004: 164) distinguen entre actos que **amenazan la imagen positiva del enunciador** como la confesión, autocrítica, autoinsulto etc., actos que **amenazan la imagen positiva del destinatario** tales como el insulto, la ironía, el sarcasmo, el reproche, la refutación, etc., actos que **amenazan la imagen negativa del enunciador**, potencialmente abiertos a un fracaso o a un daño al exponer los bienes propios o autolimitar la libertad de acción tales como la oferta, el compromiso, la promesa etc., y por último, actos que amenazan la imagen negativa del destinatario; se trata de actos directivos, impositivos o que invaden el territorio de otro, como la orden, el consejo, la recomendación, la prohibición o las preguntas indiscretas.

Haverkate (1994), se ciñe al concepto de *contrato conversacional* de Fraser (1980) donde la cortesía verbal reside en los derechos y obligaciones mutuas de las personas que entablan una conversación. La cortesía se presenta como un subacto del habla cuyas normas determinan el estilo de la interacción pero no afectan al contenido proposicional, de esta forma “dada la noción del contrato conversacional, podemos decir que una locución es cortés en el sentido de que el hablante, a juicio del oyente, no ha violado los derechos u obligaciones vigentes en ese momento en que la profiere” (Fraser, 1980 en Haverkate, 1994: 15). La clasificación de los actos de habla de Haverkate (1994), un tanto más amplia que la de Leech (1983), distingue también entre actos de habla corteses (de por sí) y actos de habla no corteses (necesitan de cortesía negativa) que podemos ilustrar de la siguiente manera:

1. Actos de habla corteses

Actos expresivos

Actos reactivos a un cambio (agradecer, felicitar, dar el pésame)

Actos performativos (pedir perdón, lamentar, dar la bienvenida)

Actos comisivos (promesa, invitación)

2. Actos de habla no corteses

Actos descorteses

Actos no descorteses
la aserción
la exhortación
de tipo impositivo (ruego, súplica, mandato)
de tipo no impositivo (consejo, recomendación, instrucción)

4.4.1 El saludo

El saludo es un acto expresivo de carácter universal, sus fórmulas son rutinarias, normalmente fosilizadas y no sirve para transmitir información proposicional. Sus funciones interactivas consisten en abrir el canal comunicativo, ayudar a evitar tensión social y según la fórmula seleccionada establece o determina la relación interaccional.

4.4.2 El cumplido

La finalidad del cumplido, desde la cultura hispanohablante, es la de crear o reforzar solidaridad y se puede mezclar con otros actos de tipo exhortativo o persuasivo. El par adyacente no preferido del cumplido es el refuerzo, mientras que el preferido es quitarle importancia.

4.4.3 El agradecimiento

El agradecimiento es un acto reactivo que, según Haverkate (1994), sirve para restablecer el balance coste-beneficio entre hablante y oyente.

4.4.4 La disculpa

Se trata de un acto de habla expresivo reactivo cuyo objeto ilocutivo es dar a conocer al interlocutor la violación de alguna normal social de la cual el hablante se siente total o parcialmente responsable. La actitud del hablante puede presentar dos vertientes, una retrospectiva en la que se arrepiente y otra prospectiva en la que se compromete en el futuro. A nivel del discurso la disculpa puede ser autónoma, es decir, surge por iniciativa del que cometió la falta o no autónoma, pedida por el oyente.

4.4.5 La promesa y la invitación

Estos actos comisivos tienen como objeto ilocutivo beneficiar al oyente según la acción descrita por el contenido proposicional. Se necesita de condiciones previas como la capacidad del hablante de efectuar el acto descrito, el claro beneficio para el oyente, y los motivos del hablante para efectuar dicho acto comisivo, al mismo tiempo ha de haber otras condiciones como la de sinceridad, la del contenido proposicional, es decir, que el predicado

denote la acción y la condición esencial que estipula qué locuciones han sido establecidas de manera convencional para expresar actos comisivos. Según Haverkate (1994: 107) “su manifestación canónica es la locución performativa”. En el caso de las invitaciones premia el equilibrar la relación coste beneficio, así, aceptar una invitación supone no sólo autobeneficiarse sino ponerse en deuda con el interlocutor, se trata de una obligación social de reducir en todo lo posible el coste del que invita. Si el coste es muy grande rechazar la invitación será también un acto cortés.

4.4.6 La aserción

El objeto ilocutivo de la aserción no beneficia al interlocutor. Hay una intención por parte del hablante de convencer al oyente de lo que éste dice es cierto (o cree cierto). Se trata de un acto argumentativo que hace uso de la mitigación como estrategia de cortesía

4.4.7 La exhortación

En el caso de la exhortación se presentan dos perspectivas, la sociológica y la pragmalingüística. La primera tiene que ver con la exhortación de tipo impositivo y se emplea en tres tipo de contexto: a) el hablante tiene poder o autoridad sobre el oyente pero no lo manifiesta, b) inexistencia de relación jerárquica entre hablante-oyente y c), el oyente tiene poder o autoridad sobre el hablante. La perspectiva pragmalingüística por su parte tiene que ver con actos de habla directos e indirectos.

(Haverkate, 1994)

Hasta aquí ilustramos las teorías sobre la cortesía, como norma social en relación a las buenas maneras, por una parte, y como una serie de máximas conversacionales (Leech), estrategias para salvaguardar la imagen social de los individuos (Brown y Levinson) y como un contrato conversacional (Fraser, Haverkate) por otra. De éstas, las tres últimas son de mayor interés a la Pragmática, que sitúa la cortesía lingüística en la dimensión que afecta a las interacciones en general, el estudio de este tipo de cortesía comprende los siguientes aspectos:

- a) Se centra en el comportamiento verbal y la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía. No tiene en cuenta normas como “no empujar, no echar mano de los bienes ajenos, no tocar las pertenencias de los demás, no tener posturas descuidadas en público”, que controlan comportamientos extralingüísticos descorteses.
- b) Se base en el reconocimiento de que la función interpersonal del lenguaje está presente en la base del comportamiento comunicativo. En otras palabras: en la comunicación, tanta

- importancia tiene la circulación de información (transacción: actividad con fines informativos) como la relación interpersonal (interacción: actividad con fines relacionales).
- c) Sirve para facilitar las relaciones sociales y para canalizar y compensar la agresividad, es decir, todas aquellas acciones que pueden constituir una ofensa virtual para los participantes.
 - d) Se concibe no como un conjunto de normas sino como un conjunto de *estrategias* que determinan la elección de unas determinadas formas lingüísticas para elaborar los enunciados de los que protagonizan una interacción.
 - e) Marca y refleja las relaciones existentes en la vida social en los ejes de poder/solidaridad, de distancia/proximidad, de afecto, de conocimiento mutuo, etc.
 - f) Es terreno de negociación en cualquier contexto:

A: Oiga, Señor Soriano...

S: Llámame Fernando. Por algo tenemos que pasar tanto tiempo juntos, ¿no?

(Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2004: 161-162)

Por último y en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras, y su relación con este concepto de cortesía o adecuación, el M.C.E.R (Consejo de Europa 2001) define el grado de adecuación sociolingüística que los usuarios de la lengua extranjera deben alcanzar según su diferente nivel de dominio, esto es:

- A1 Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc.
- A2 Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
- B1 Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.
- B2 Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
- C1 Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
- C2 Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.

5 LOS AGRADECIMIENTOS

En este capítulo nos ocuparemos de los agradecimientos positivos y negativos, o de los actos de agradecer y agradecer que no, es decir, de actos que conllevan dar las gracias o mostrar gratitud, y actos que conllevan corresponder a las atenciones y cuidados recibidos. Así, aceptar una invitación o rechazarla de forma adecuada entraría dentro de esta definición. En cambio, desagradecer supone no corresponder debidamente a las atenciones o favores recibidos y que puede resultar de la voluntad del hablante nativo o de la carencia de ciertos aspectos pragmáticos en los actos mencionados en aprendientes de segundas lenguas, de esta manera veíamos en el capítulo anterior y en relación con las invitaciones, que “agradecer que no” es también un acto cortés.

Se trata entonces de analizar aquellos actos que al decir que sí o que no o agradecer, requieren de convenciones específicas desde la cultura española, es decir, si uno dice que sí a algo, de la forma adecuada resulta entonces una persona no sólo agradecida sino que demuestra que sabe guardar tanto su imagen como la de su interlocutor, lo mismo sucede al rechazar algo, poseer el conocimiento suficiente para saber lo que hay que decir y en qué circunstancias, son primordiales a ojos de nuestro interlocutor, ya que una respuesta, incluso considerada educada y de buenas maneras con el uso de la palabra *gracias* pueden resultar no adecuados en determinados contextos y dentro de la convención española, de ahí que se corra el riesgo de “resultar desagradecido”.

Coulmas (1981: 70-71), hablando de las disculpas y los agradecimientos afirma que se trata de actos frecuentes en la vida cotidiana, no demasiado importantes en términos transaccionales pero sí a nivel interpersonal en los que cada sociedad o grupo social posee normas y valores, es conocedor del momento en que se requiere de dichos actos y tiene además un entendimiento de lo que es o no apropiado decir en la situación determinada.

La realización lingüística de la gratitud, al mismo tiempo puede variar según el objeto de la misma, Coulmas distingue entre:

1	Gracias <i>ex ante</i> (por una promesa, ofrecimiento, invitación)
	Gracias <i>ex post</i> (por un favor, invitación (a posteriori))
2	Gracias por bienes materiales (regalos, servicios)
	Gracias por bienes no materiales (deseos, cumplidos, felicitaciones información)
3	Gracias por alguna acción iniciada por el benefactor
	Gracias por alguna acción que resulta de una petición, deseo u orden por parte del beneficiario.

4	Gracias que implican deuda
	Gracias que no implican deuda

adaptado de Coulmas (1981: 74)⁴⁰

Tabla 7

Para Haverkate (1994: 93) el acto de agradecer “sirve a la finalidad particular de restablecer el equilibrio de la relación coste-beneficio entre hablante y oyente, lo cual equivale a afirmar que las fórmulas de agradecimiento compensan simbólicamente el coste invertido por el oyente en beneficio del hablante. Todo ello implica que el dejar de restablecer el balance coste-beneficio, no dando las gracias al interlocutor cooperativo, se considera como una forma de comportamiento descortés” y coincide con Coulmas en que dicho acto muestra rasgos culturales específicos y que sus diferencias con otras culturas pueden dar lugar a malentendidos o conflictos de tipo etnolingüístico.

5.1 El caso español

De las tres dimensiones de la cortesía presentadas por Escandell (1998a); a) la civil o del ser correcto socialmente, b) la de la amabilidad o el ser amigable, c) la de tacto o diplomacia, es la segunda la que tiene mayor visibilidad en España. En la cultura española, aunque no de manera homogénea, premia la cortesía positiva, en sus conversaciones, salvo en casos muy formales, los españoles superponen sus enunciados, normalmente para mostrar su interés, entusiasmo y pasión en su participación de la misma, el silencio mínimo generado no es sino otra ocasión para volver a tomar la palabra. En conversaciones coloquiales el deseo de salvaguardar la imagen negativa no es un requerimiento para que la interacción continúe su fluidez normal, la controversia es apreciada como parte del interés en la conversación (Hernández Flores, 1998) y de los conceptos de autonomía y afiliación de Diana Bravo (1998), el primero tiene que ver con la necesidad de ser visto como original y sociable y el segundo con la confianza, esa cercanía que hace que los hablantes actúen de manera libre y abierta con otros, mostrando al individuo como parte integrante del grupo (Hickey 2005: 317-18). Siguiendo a Hickey (2005), tampoco son los españoles demasiado sensibles a la intromisión de su privacidad, espacio, derechos físicos o vida en general, así tropezar con alguien en la calle e invadir su espacio accidentalmente, no necesariamente conlleva a un “perdón/lo siento” como tampoco el pedir pequeños favores como un cigarro lleva a un “por favor o gracias”. Al mismo tiempo, funciones como la “de convivencia” (*convivial function*) de Leech (1983) que comprende actos como ofrecer, agradecer, prometer, saludar o invitar,

⁴⁰ La traducción es nuestra

según Hickey, no son funcionalmente unívocos; un ofrecimiento o invitación amistosa puede parecer una imposición ya que los españoles usan a menudo el imperativo. Las promesas por su parte, pueden en muchas ocasiones no ser otra cosa que expresiones de solidaridad y preocupación, más que una obligación (Hickey, 2005: 321-22). En nuestra opinión, las promesas y el hacer planes, desde las convenciones de la cultura hispana, necesitan de una confirmación previa a la fecha en la que éstas tendrían lugar; un enunciado como *el domingo hacemos un asadero*, puede llevar a la idea de que los españoles “hablan mucho pero actúan poco” si no se tiene en cuenta que, por una parte, pueden ser expresiones de solidaridad y por otra, que necesitan de confirmación.

Dentro de estas funciones de convivencia, los casos que nos ocupan en este estudio son los de agradecer y desagradecer (o agradecer que no), ambos actos reactivos y pertenecientes a un esquema tripartito (Coulmas 1981), ya que se espera una tercera respuesta y de los cuales sólo el primer elemento no tiene obligación de ser expresado lingüísticamente. Según Bainhauer (1973:118); “las fórmulas de gratitud *gracias* y *muchas gracias* están tan desgastadas en español como sus equivalentes en otras lenguas. De ahí que sea necesario sustituirlas por giros menos descoloridos cuando se trata de encarecer un especial agradecimiento (una millonada de gracias/ tantísimas (gracias)⁴¹/ sí quiero... gracias por todo, muchas gracias”.

Hickey (2005) en su estudio sobre si los españoles dan o no las gracias al recibir un regalo y cómo, afirma que:

- a) Dar las gracias en España es esperable en situaciones en las que una persona da un regalo o hace un favor, incluyendo invitar a alguien a venir de visita o a presentar una ponencia, sin embargo, el realizar el trabajo de uno, incluso si es oneroso y beneficioso para el otro, no requiere de las gracias.
- b) Dar las gracias es una acción que puede o no llevarse a cabo a través de fórmulas hechas como la palabra *gracias* o similares: sólo en el ejemplo ⁴² se usa *gracias* sin elidir comentario alguno.
- c) Cualquier expresión de aprecio por el objeto regalado de manera explícita y sincera cuenta como un acto de agradecimiento.
- d) El silencio no cuenta como agradecimiento.⁴³
(Hickey, 2005: 327)

Y concluye con que los agradecimientos en España tienen que ver con la dimensión de la cortesía relacionada con lo civil y socialmente correcto en adición a lo amable y amistoso. Así, encontramos las siguientes fórmulas “fijas” para agradecer:

⁴¹ Estas fórmulas se usan poco hoy en día, aunque sí se sigue haciendo hincapié en el agradecimiento con fórmulas como; “oye, gracias de verdad, eh”, (más alguna alabanza hacia la persona que nos ha ayudado, o alusión a que solos no nos las habríamos arreglado).

⁴² Una vecina trae una herramienta a su vecino electricista. Ésta alega que aunque no sabe muy cómo funciona cree que es un modelo nuevo que le puede servir en su trabajo. El electricista le comenta que sí reconoce la herramienta y le pregunta por el precio, al final le da las gracias (gracias, eh).

⁴³ Para mayor detalle de los ejemplos: Hickey (2005: 323-326). Traducción propia.

Fórmulas para agradecer	Fórmulas para agradecer que no
<ul style="list-style-type: none"> - Gracias - muchas gracias - te/se (lo) agradezco ... - te lo agradezco en el alma - gracias de corazón - gracias por todo, eh - ¡ay sí, gracias! + (eres un sol, ¡qué bien/bueno, muy amable) - ¡qué bien/bueno, gracias! 	<ul style="list-style-type: none"> - no, no gracias + ... - te/se lo agradezco pero ... - ...+ gracias de todas formas - de verdad, gracias pero... - gracias, ¡qué aproveche!...

Tabla 8

Te lo agradezco en el alma y gracias de corazón normalmente entre personas con una relación cercana pertenece a la dimensión número 3 de Coulmas (1981), el agradecimiento surge por alguna acción que resulta de una petición, deseo u orden por parte del beneficiario, y es una manera de restablecer el coste-equilibrio entre hablante y oyente (Haverkate, 1994). Se trata de una expresión poco cotidiana ya que comprende la realización de un favor muy grande y trabajoso, de cierta manera para el benefactor, se puede tratar de una situación de emergencia, de una necesidad etc.

El modo de agradecer más común es añadiendo aprecio, tanto por la persona que nos hace el favor o nos regala algo o por el objeto recibido (véase las dos últimas expresiones de la tabla), el uso de intensificadores (como en *mil gracias*) promueven la cortesía positiva (Briz, 1996). Otra manera de agradecer un regalo comprenden expresiones del tipo *no tenías que haberte molestado hombre/mujer*, en la que se valora al benefactor en sí, se da a entender que lo que se desea es la persona por encima de las posesiones que ofrece (cortesía positiva). Del estudio de Hickey, aunque no es un estudio extenso, se deduce también que normalmente las gracias no vienen solas (*gracias/muchas gracias*).

Volviendo a la tabla 8, en lo que hemos denominado *fórmulas para agradecer que no* o el acto de rechazar y agradecer al mismo tiempo, vemos que todas las expresiones aparecen sin determinar, “los rechazos son en general actos de habla muy complejos ya que conllevan largas negociaciones como maniobras para salvaguardar la imagen que acomoden la naturaleza poco obediente de dicho acto de habla”⁴⁴ y, por ser un acto reactivo, necesitan al mismo tiempo de cierta preparación o planeamiento por parte del que se ha decidido por rechazar (Houck & Gass, 1996: 49). En la cultura española es desagradable tener que dar negativas, según Beinhauer (1973), en ocasiones se prefiere decir una “mentirijilla” (mentira de cortesía) antes que decir que no, y añade que entonces, es normal que cuando un individuo pregunte por una dirección a otro individuo, éste prefiera dar las instrucciones equivocadas en

⁴⁴ Traducción propia.

vez de una negativa. La negativa se considera como algo árido, de ahí la expresión popular *ser más seco que un no*, y cuyo efecto hay que contrarrestar a toda costa, normalmente con largas explicaciones al por qué de la negativa.

Por otra parte, diríamos, que cualquier individuo es capaz de rechazar lo que no desea y de aceptar, en caso contrario. Sin embargo, en la cultura española se rechaza (y agradece) en numerosas ocasiones lo que uno quiere, simplemente porque forma parte de un ritual en el que se espera una insistencia, en estos casos el primer *no gracias...* no cuenta en realidad como una verdadera negativa, según la fuerza de la insistencia seremos capaz de acceder a nuestros deseos o no. Es normal por ejemplo, que al llegar a casa de otra familia en horario de comida, seamos invitados a la mesa y por muy apetitosos que nos parezcan los platos, rechazamos la oferta porque lo que la familia quiere es sentarse a comer en paz (Beinhauer, 1973: 120). Lo mismo ocurre con “ofrecimientos” como *¿usted gusta?* cuando se está comiendo en público, donde se espera un *no gracias ¡qué aproveche!* (Oliveras, 2000: 74-75) que suelen ser expresiones de cortesía ya que comer cuando otros no lo hacen, sin decir nada o invitar, no está bien visto en España.

En otras ocasiones habremos cogido tanto bombones de la caja que ante el ofrecimiento de otro más diremos que no, necesitamos de la insistencia, normalmente imperativa, para finalmente comer otro bombón, en ocasiones *por no desairar* como motivo para satisfacer nuestros deseos. En definitiva, desde la cultura española no se suele aceptar a la primera ni rechazar sin dar un motivo, el agradecimiento (tanto negativo como positivo⁴⁵) puede prescindir de la palabra *gracias*.

5.2 El caso noruego

La cultura noruega es más sensible que la española a las disonancias inarmónicas que producen ruidos exteriores como la televisión o el tráfico, la conversación es más agradable cuando el ambiente se prepara para la misma. Para los noruegos es muy importante *å ha det koselig*, es decir, tener posesiones, comidas, ratos con amigos que inviten a lo placentero, en el sentido de armonioso. En estas consideraciones entran actos sociales de diversos tipos, de carácter tranquilo en principio, donde el ambiente o el objetivo de dicho acto juegan un papel importante. El adjetivo *koselig*, se usa en un sin número de veces en la vida cotidiana de los noruegos, una cena agradable y tranquila con amigos es *koselig*, los amigos que transmiten armonía son *koselige*, un pulóver abrigadito es *koselig*, leer el periódico durante el desayuno sin mediar palabra con el acompañante es *koselig*, una lámpara puede ser *koselig*. El

⁴⁵ Tanto en la aceptación como en el rechazo.

individuo noruego ha de estar cómodo en su espacio tanto físico como psíquico. Predomina de esta manera la cortesía negativa, el dejar hacer y la libertad del individuo, podemos afirmar que las afirmaciones de Bravo (2004: 29) sobre la cultura sueca son trasladables a la cultura noruega, es decir, “en el caso de la sociedad sueca esta imagen (negativa), estaría ocupada por el deseo de ser independiente de los demás y bastarse a sí mismo, en el sentido de no constituir una carga para el grupo”. Así, podríamos afirmar, que desde la cultura española se es más dado a ayudar, tanto si se trata de quitarle a uno la palabra de la boca como el martillo que está utilizando, mientras que desde la cultura noruega uno es más dado a dejar actuar, animar, o en todo caso será el individuo en última instancia el que realice las cosas por sí mismo; el dejar hacer (cortesía negativa) frente al hacer por uno (cortesía positiva) en este caso.

En lo que respecta a la cortesía verbal, la cultura noruega presta también atención a la imagen negativa y positiva, pero tiene menos medios convencionales para señalar los deseos de imagen del oyente, al mismo tiempo existe el riesgo de que formas no convencionales de mostrar deseo de ser cortés puedan, de hecho, ser mal interpretadas como irónicas o serviles. La mayoría de lo que puede ser clasificado como marcadores obligatorios de cortesía positiva en otras lenguas, es percibido como cómico o señal de poca sinceridad en la conversación noruega. En definitiva, comparado con otras culturas, las escandinavas tienden a parecer algo informales. Para Fretheim (2005) la cortesía lingüística en la sociedad noruega se caracteriza por la tendencia hacia la parsimonia, así por ejemplo, existen formas convencionales indirectas para pedir pero demasiada pomposidad para mitigar la petición puede ser contraproducente, por otra parte, muchas rutinas convencionales de cortesía son escasas o ausentes. A pesar de esto, algo que sí podemos observar en la cortesía escandinava es la presencia de *gracias* (Fredsted 2005; Fretheim 2005), de la que se hace uso en innumerables ocasiones y puede ser interpretado como un marcador de cortesía altamente ritualizado. En su estudio a través de conversaciones anotadas en su contexto, tanto contexto especializado como cotidiano y a través de enunciados expresados por el informante al que se le ha descrito una situación, Barbara White (1979) subraya las siguientes fórmulas fijas para agradecer:

Fórmulas para agradecer	Fórmulas para agradecer que no
- takk (<i>gracias</i>)	- nei takk (<i>no, gracias</i>)
- tusen takk (<i>mil gracias</i>)	- å takke nei (<i>agradecer que no, rechazar</i>)
- tusen hjertelig takk (<i>gracias de corazón</i>)	- ...ellers takk (<i>...gracias de todas formas</i>)
- mange takk (<i>muchas gracias</i>)	
- takk skal du/dere ha (<i>gracias vas/n a tener</i>)	
- ja, takk (<i>sí, gracias</i>)	
- jo, takk (<i>sí, gracias</i>)	
- takk, takk (<i>gracias, gracias</i>)	

<ul style="list-style-type: none"> - takk, takk, takk (<i>gracias, gracias, gracias</i>) - takk for det (<i>gracias por ello</i>) - takk for meg (<i>gracias por mí</i>) - takk for oss (<i>gracias por nosotros</i>) - takk for i dag (<i>gracias por hoy</i>) - takk for i kveld (<i>gracias por esta tarde/noche</i>) - takk for nå (<i>gracias por ahora</i>) - takk for i går (<i>gracias por ayer</i>) - takk for sist (<i>gracias por la última</i>) - takk for maten (<i>gracias por la comida</i>) - takk for følget (<i>gracias por la compañía</i>) - takk for laget (<i>gracias por el equipo/compañía/ahora</i>) - takk for gjestfriheten (<i>gracias por la hospitalidad</i>) - takk for samtalen (<i>gracias por la conversación</i>) - takk for hjelpen (<i>gracias por la ayuda</i>) - å takke ja (<i>agradecer que sí, aceptar</i>) - takk for at du ringte (<i>gracias por llamar</i>) - takk for lånet (<i>gracias por el préstamo</i>) - takk for opplysningen (<i>gracias por la información</i>) - takk for alt (<i>gracias por todo</i>) 	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tabla 9

La expresión *takk* es la forma neutral de expresar agradecimiento a alguien que está haciendo lo que se espera de él/ella, es decir, realizando un servicio como parte de su trabajo, también se usa al aceptar cualquier objeto u artículo por parte de la persona cuyo propósito expreso es el de dar ese objeto o artículo, como al/a chofer de guagua que da el ticket, al/a cajero/a que nos devuelve el dinero etc. Se trata de la expresión de la consideración mínima, no hay emociones particulares o sentimientos profundos de agradecimiento sincero, lo mismo ocurre en respuestas a *buen viaje* o *que se/te mejore/s* cuando viene de personas poco cercanas, donde las gracias vienen más de un sentido del deber que de un agradecimiento sincero. Esta expresión puede ir acompañada de *ja, jo* y *nei*, así *ja takk/nei takk* pueden darse al/a camarero/a que pregunta si desean el café ahora, en este caso las gracias son una muestra de aprecio al/a camarero/a por no haberse olvidado de sus clientes. *Jo takk* se usa como respuesta a preguntas negativas del tipo *¿no quieres el resto del pastel?*

Otra expresiones como *takk, takk* o *takk, takk, takk*, son equivalentes a las españolas *bueno, está bueno/ bien así/ basta* por una parte, y *basta/ ya está bien/ vale ya*, o *te agradezco/agradecería que lo dejes/dejaras* por otra. Las primeras indican parar o que es suficiente a la persona que nos está sirviendo comida o bebida y las segundas, que queremos dejar de oír algo que consideramos más bien pesado o monótono. Se trata de expresiones que conllevan la palabra gracias pero que no conforman en realidad el acto de agradecer.

Las expresiones de cortesía y que conllevan sinceridad las encontramos en *tusen takk*, y *mange takk*, siendo la primera más común que la segunda, éstas se usan en numerosas ocasiones, según White (1979), desde el recibimiento de un regalo, tras ser ofrecido cobijo para pasar la noche por haberse perdido en las montañas, hasta el mostrar consideración por los aplausos de la audiencia al final de un espectáculo. Por su parte *takk skal du ha* es una forma de expresar gratitud por el esfuerzo extra e inesperado de una petición que se lleva a cabo. Se trata de la apreciación convencional por lo inesperado que supera al simple *takk*. Esta expresión y la española *muchas gracias* se pueden dar en las mismas situaciones, incluso cuando se usa con tono irónico, es decir, el servicio extra ha sido el mínimo (por debajo de lo esperado).

El resto de las expresiones son casi inexistentes en la cultura española, se puede hacer especial mención a *takk for sist*, recordando el último encuentro social que se tuvo, que en todo caso puede ir seguido de pequeños comentarios como *det var koselig* (fue agradable/placentero/armonioso), o *det var gøy* (estuvo bien/fue divertido) pero no invitan a rememorar el acontecimiento, mientras que desde la cultura española se tiene más necesidad de hablar sobre lo acontecido, es decir, si alguien estuvo especialmente gracioso, o tomó más copas de la cuenta etc. De ahí por ejemplo *¿qué, ya te recuperaste?/No pude parar de reírme/¿Te acuerdas de la cara que puso?/A ver si la próxima viene Juan* etc. Al mismo tiempo se esperan respuestas como *sí, qué bien lo pasamos/a ver cuando lo repetimos* etc. Mientras que en noruego basta con otro *takk for sist*, tremendamente ventajoso para evitar revivir momentos embarazosos y guardar la imagen negativa del individuo. En definitiva, expresiones de agradecimiento referentes al pasado, requieren en español revivir el encuentro de alguna forma.

Por último queda decir que *takk for alt* no se corresponde con la española *gracias por todo*, ya que en noruego está considerada como “el último agradecimiento” y dicha expresión aparece impresa en numerosas lápidas, en todo caso para un *gracias por todo* se enunciará un *takk for hjelpen*.

En cuantos a las negativas, la lengua noruega tiene el verbo agradecer en sus dos versiones, positiva y negativa, es decir *å takke ja* y *å takke nei* lo que ofrece cierta cortesía que no requiere de más elementos. ... *Ellers takk* al igual que la expresión española *gracias de todas formas* necesita de una explicación a la negativa, por ejemplo ante una invitación, más que un ofrecimiento.

5.3 Respuestas a las gracias

La mayoría de las culturas, si no todas, tienen seguramente una expresión o fórmula fija capaz de corresponderse con la española *de nada*. Dado esta patente tripartita debemos agradecer que nos agradezcan, una vez más podemos ilustrar dichas expresiones en las culturas noruega y española:

Respuestas a las gracias: ESPAÑOL	Respuestas a las gracias: NORUEGO
<ul style="list-style-type: none"> - De nada (hombre/mujer) - no las merece - faltaría más - no hay de que - a mi no me tienes que dar las gracias - nada, (nada), (mujer, hombre, tío etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - vær så god (<i>de nada</i>) - vel bekomme (<i>bienvenidos</i>) - ingen årsak (<i>de nada, ninguna molestia</i>) - ikke noe å takke for (<i>nada que agradecer</i>) - i like måte (<i>igualmente, en ocasiones de agradecimiento recíproco</i>) - for all del (<i>faltaría más o gracias ya me las arreglo</i>)⁴⁶ - ok (<i>okey</i>) - ålreit (<i>okey</i>) - det var ingenting (<i>no fue nada</i>)

Tabla 10

El *vær så god*, y su correspondiente traducción al español es una de las preguntas más frecuentes por parte de nuestros adultos en clase de español, y es que la lengua española no encuentra ninguna palabra que se le parezca, una traducción directa como *sé bueno/que le sea bueno* es muy poco adecuada para cualquier situación de agradecimiento, oferta o invitación. Así, esta expresión va desde respuesta reactiva a las *gracias*, es decir, *de nada*, a constituir un ofrecimiento o invitación en sí, que encuentra expresiones en español tales como *sírvete/sírvase, coge, toma/coja, tome* o *aquí tiene/s, tómalo, siéntate/siéntese* (al ofrecer asiento o señalar que el asiento contiguo al de uno está libre), *tú/usted primero* (al ofrecer paso), y que encuentra un paralelismo, en cierta manera, en los enunciados imperativos cuya fuerza ilocutiva sostiene el acto de ofrecer, *vær så god* conlleva también un ofrecimiento de ayuda, en situaciones de trabajo, lo que en español sería *¿En qué puedo ayudarla/le?*, o en una conversación telefónica una invitación a hablar, del tipo *¿sí?/dígame*.

Al mismo tiempo, en situaciones de compra-venta o servicios *vær så god* equivaldría al español *aquí tiene/ aquí está* o incluso el nombre del plato, bebida pedidos: *la cervecita/ a ver el bocadillo...* o por parte del cliente; *mire, la cuenta/ aquí tiene*, donde se puede reaccionar al *vær så god* con otro *vær så god*. *Vel bekomme*, por su parte, es la respuesta

⁴⁶ Más información en White (1979: 55)

convencional a *takk for maten* (gracias por la comida), aunque también se responde con *vær så god*.

5.4 Conclusiones

La palabra *gracias* existe probablemente en todas las lenguas y culturas. En noruego, las formas más comunes de agradecimiento son *takk* y *tusen takk* y que se ofrecen cierta correspondencia con su traslación *gracias* y *muchas gracias* en español. La traducción literal de *tusen takk* es *mil gracias* que en español se usa con poca frecuencia y alude a agradecimientos sinceros o de gratitud mayor.

La expresión contraria a las *gracias*, es decir, *no, gracias* encuentra también traducción directa con la expresión noruega *nei takk*, aunque tanto su versión positiva como negativa son usadas de modo diferente en las dos culturas. En adición, los actos noruegos para rechazar y aceptar conllevan semánticamente el agradecimiento, así se encuentra la expresión *å takke ja* y *å takke nei*.

Las diferencias entre estas expresiones y actos, que llevan consigo la misma carga semántica, radican en las convenciones sociales, en las ocasiones en las que sus hablantes las usan. Así, desde la cultura noruega se dan las gracias en numerosas ocasiones; con sólo la palabra *takk* se implica más una convención social sin muchos o ningún sentimiento puesto en el acto y con ayuda del intensificador *tusen*, se doble el efecto de las gracias y se apoya de sentimientos sinceros. Algunas expresiones aparecen como indeterminadas, como el caso de *ellers takk* que necesita de un enunciado explicativo para poder funcionar, de manera sintáctica se coloca al final de dicho enunciado, al igual que la expresión española *gracias de todas formas*. Desde la cultura noruega no se es tan reacio como desde la española a dar una negativa, y ante un ofrecimiento es común contestar con un *ja takk* o *nei takk*, en casos como invitaciones si se puede dar explicaciones a la negativa y utilizar un *ellers takk* después de la misma o un *takk men...*, es decir, *gracias pero...*

Cuando los españoles hacen una pregunta orientada al pasado y referente a un acto beneficiario que han llevado a cabo esperan algo más que las gracias a secas, así un enunciado del tipo *¿te gustó lo que te mandé con tu hermana?* Espera de aprecio por el objeto recibido más que un *sí gracias*, como acto que extiende la imagen positiva (FEA)⁴⁷, la solidaridad. La mejor manera de agradecer un regalo es la de apreciar el objeto y crear conversación en torno al mismo (*sí, no duró una sentada/ a mi hijo le encantó/ me lo puse el sábado y no vieras el éxito*), sí se trata de una ocasión convencional en la que uno regala, y, por otra parte, la de

⁴⁷ Face enhancing act, acto alargador de imagen.

apreciar el objeto o más a la persona cuando se trata de regalos inesperados, expresiones del tipo *no tenías que haberte molestado*.

Desde la cultura española la tendencia es explicar la negativa, contrarrestar todo lo posible el coste- beneficio hablante oyente tanto si se trata de un ofrecimiento como una invitación de ahí; *no puedo más de verdad/ estoy lleno/a, no fumo gracias/*.

Los ofrecimientos o invitaciones conforman un ritual en el que se espera cierta insistencia, así el primer agradecimiento suele ser una suave negativa dado que se espera cierto coste por parte del interlocutor, esta negativa es un modo de ser cortés y nuestro interlocutor espera un segundo ofrecimiento o invitación; insistencia. Si de verdad no se quiere algo, y al fin se acepta lo ofrecido, se justifica la consecuencia con enunciados del tipo *“por no llevarte la contraria// por no hacerte un feo// para que luego no digas//*. Esta última alude a la importancia del que dirán de la sociedad española y al concepto de afiliación. En este caso, la convención noruega ofrece menos circunloquios.

6 ANÁLISIS DE LOS MANUALES

En este capítulo vamos a hacer un recorrido por la actualidad noruega en relación a la enseñanza del español como lengua extranjera, desde la secundaria hasta la universidad popular. Haremos hincapié en los aspectos interculturales que presentan sus manuales con especial mención a los actos de habla que nos ocupan en este trabajo, es decir, los actos de agradecer, aceptar y rechazar, la representación de sus expresiones y muestras de cortesía tanto en su expresión lingüística como en su convención social.

Así, vamos a comprobar cómo los manuales usados en este país ayudan a desarrollar la adecuación y la competencia sociolingüística en relación a los actos ya mencionados, cuyo desarrollo y adquisición comienza desde los niveles bajos de dominio⁴⁸. En nuestro análisis hemos decidido abarcar la gran mayoría del material que se está usando actualmente en Noruega, desde materiales para la *ungdomskole, videregående* hasta la *Folkeuniversitet*, es decir, secundaria, bachillerato y universidad popular respectivamente.

Todos estos manuales, salidos al mercado noruego recientemente, se definen a sí mismos como comunicativos, así, en nuestro análisis, nos hemos decidido por dos apartados principales; uno denominado *descripción y observaciones* donde describimos los contenidos del manual en cuestión y mencionamos temas de la cultura, tanto con mayúsculas como con minúsculas, contenidos y su relación con el resto de las unidades y comentamos la dinámica de trabajo, actividades o tareas que los alumnos han de llevar a cabo y, finalmente un segundo apartado denominado *agradecimientos positivos y negativos*. En este último apartado analizamos todos los tipos de agradecimientos representados en estos manuales, desde el uso sencillo de la palabra *gracias* hasta aceptaciones y rechazos, es decir, agradecimientos positivos y negativos, que pueden llevar o no la palabra *gracias* y que poseen unas características especiales en la convención española.

6.1 Análisis de los manuales de secundaria

La asignatura de español es una asignatura optativa junto con francés y alemán. Estas asignaturas son repartidas a lo largo de los tres años que dura la secundaria. El primer año (*åttende klasse*) los alumnos tienen dos sesiones de 45 minutos a la semana. El segundo y tercer año de ESO (*niende, tiende klasse*) los estudiantes tienen tres sesiones de 45 minutos a la semana. Está calculado que los alumnos reciban, a lo largo de estos tres años, un total de

⁴⁸ Ver anexo 1: contenidos funcionales del M.C.E.R en el nivel inicial.

227 horas reales, es decir, de 60 minutos, aunque no se pueden contar como tales ya que algunas de estas horas se destinan a proyectos relacionados con otras asignaturas, paseos culturales, semana de trabajo o exámenes. Así, si calculamos, por ejemplo, que de 38 semanas que tiene el curso escolar se destinan 4 de cada año de la secundaria a otros proyectos, vemos que se pierden 24 de las 227 horas mencionadas.

6.1.1 Análisis de Chicos Chicas 1

6.1.1.1 Descripción y observaciones

*Chicos Chicas*⁴⁹ es un manual de la editorial española Edelsa, que ha sido adaptado al noruego por la editorial Aschehoug. El primer manual *Chicos Chicas 1* viene con libro del alumno, libro de ejercicios⁵⁰, CD, libro del profesor y libro de recursos para el profesor. El manual del alumno se compone de cinco unidades principales divididas en:

- Una página introductoria en la que se presentan los objetivos de la unidad, a modo de *Lese-og lyttemål*, objetivos de lectura y audición es decir, comprensión escrita y comprensión oral, *samtalemål*; objetivo conversacional, es decir, expresión oral (objetivos comunicativos), y *Kulturkunnskap*; conocimiento cultural en relación a la adquisición de conocimientos del país presentado en *El mundo en tu mochila*, situación geográfica, idiomas etc. En esta misma página no aparecen objetivos relacionados con la expresión escrita aunque se añaden sugerencias para el portfolio de español que conlleven en ocasiones ejercicios de escritura.
- Dos lecciones, cada una de una página doble, la primera, que presenta el tema y el elemento gramatical, y la segunda, donde se puede profundizar en estos elementos en combinación en ocasiones con algunos nuevos.
- Una *Zona de lecturas* que contiene pequeños textos y canciones, en ocasiones acompañados de un pequeño apartado denominado *Friminutt* (recreo/pausa), que ofrece información adicional. Así, en la página 56, por ejemplo, aparece un párrafo de la canción *Guantanamera* que los alumnos escucharán, y en la página 57, en el apartado *Friminutt* se da información en noruego sobre el significado de “guajira guantanamera”, de que se trata de una canción basada en el poema de José Martí, que los EEUU tienen una base en Guantánamo desde 1903 y que en el 2002 dicha base se convirtió en una cárcel para presos de Al Qaida etc.

⁴⁹ Ver referencia de los manuales usados en el apartado de bibliografía.

⁵⁰ El libro del alumno también viene con actividades, las del libro de ejercicios se pueden usar de manera más independiente para reflexionar sobre la lengua fuera del aula.

- *El mundo hispano en tu mochila* que es un apartado donde se presenta un país de habla hispana, su situación geográfica, idiomas, capital, etc. a modo de texto corto y con todo el vocabulario incluido, y mucha ayuda visual. En este mismo apartado suele aparecer una pequeña referencia literaria denominada *Documentos*. Presentamos a continuación un ejemplo de los textos que aparecen en estas páginas dobles denominadas *El mundo hispano en tu mochila*:

España	Documentos
<p>España está en el sur de Europa. La capital se llama Madrid. Está en el centro de España. En España hablan español (o castellano). También hablan catalán en Cataluña, vasco en el País Vasco y gallego en Galicia. España tiene monumentos espléndidos, toros, flamenco y fiestas. Los españoles tienen también ¡la siesta!</p> <p>Está en: er i, ligger i Hablan: de snakker También: også o: eller castellano: español: spansk catalán: katalansk vasco: baskisk País Vasco: Baskerland Gallego: galisisk Monumentos: monument, byggverk Espléndido: strålende Toros: okser, tyrefekting La siesta: pause midt på dagen</p>	<p>Ramón Gómez de la Serna es escritor español del siglo XX. Inventa las “greguerías”, textos cortos y humorísticos. Hablan de objetos o animales de forma surrealista.</p> <p>La ñ es la n con bigote ~ La q es la p que vuelve de paseo pq</p> <p>Un escritor: en forfatter Del siglo XX: fra de 20. hundreåret Inventa: han finner på Hablan de: de snakker om Con bigote: med bart Que vuelve de paseo: som kommer tilbake fra tur.</p>

- *Chic@s en la red* página a modo de página web, de comprensión y expresión escrita y con la dirección de Internet; www.lokus.no/chicoschicas, en la que los estudiantes pueden encontrar diferentes ejercicios en relación a cada unidad.
- *Ficha resumen* da una visión general de los objetivos de la unidad. Esta ficha aparece en tres colores diferentes, la sección verde *comunicación* tiene que ver con los objetivos de comunicación, *grammatikk*, con los objetivos gramaticales y *ordforråd* que corresponde al léxico. Estos mismos colores son usados en la presentación de nuevos elementos a lo largo del manual.
- *Zona divertida* que contiene juegos como el ahorcado, de memoria etc., y cuyo objetivo es más lúdico que comunicativo.

Al final del libro aparecen algunos textos adicionales en relación a *números y calendarios*, *señales y rótulos*, *alguna conversación telefónica* y *la Navidad en España*, las transcripciones

de las audiciones, una pequeña gramática y el vocabulario por unidades primero y en orden alfabético después.

Este manual, según la introducción del mismo, constituye un nivel A1, siguiendo el M.C.E.R (Consejo de Europa, 2001), y comprende estrategias de aprendizaje y fichas resumen en la que los alumnos pueden reflexionar sobre si han alcanzado los objetivos de cada unidad.

Los contenidos de *Chicos Chicas 1* son presentados a modo de objetivos comunicativos, gramaticales, léxicos, pronunciación y conocimientos de cultura. Los contenidos comunicativos, admitimos, presentan contrariedades, por ejemplo, entre los contenidos comunicativos de la unidad uno aparecen *cantar el cumpleaños feliz* y *diferenciar entre las formas tú/usted* o en la unidad cinco aparece en el mismo apartado el *poder seguir una receta de cocina*. Pensamos que utilizar las formas tú/usted y saber cantar una canción de cumpleaños en el momento adecuado pertenecen a objetivos y contenidos socioculturales, cantar el cumpleaños en la cultura noruega conlleva una serie de movimientos durante la canción como el darse la vuelta o el hacer una reverencia, tampoco existen ya diferencias entre tú y usted, donde las jerarquías o diferencias de edad no se marcan, por su parte, el poder seguir una receta de cocina lo consideramos más un ejercicio de aprendizaje que un objetivo de comunicación. Al mismo tiempo *comprar en el mercado* (unidad 5) y *comprar un billete de cine* tampoco son objetivos comunicativos, aunque sí lo es el ser capaz de tener una conversación con el tendero en relación al producto, cantidad, precio y calidad del mismo. Otra de las desventajas de *Chicos Chicas 1* es que sus actividades no presentan un verdadero vacío de información y se convierten rápidamente en estructurales. Un ejemplo de ello aparece en la página 34, en el que un alumno dice un color o varios y el otro ha de decir con qué camiseta de fútbol se corresponde (todos los alumnos tienen la imagen de las diferentes camisetas de fútbol), o en la página 48, actividad del mismo tipo pero en relación a la hora.

Los contenidos culturales en el manual del alumno por su parte, están relacionados con hechos, introducción a los países de habla hispana, localización, población, idiomas, y algunas tradiciones populares, como *El día de los muertos* en México, más que lo que conlleva la competencia sociolingüística o pragmática, es decir, el modo en que la cultura afecta al discurso:

El conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos de campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones, del que disponen los miembros de una cultura y... que se estructura y organiza en torno al discurso [siendo éste] una serie de continuas decisiones en función de lo ya dicho, de lo consabido, de lo presupuesto, de los objetivos y estrategias de los hablantes, donde el interlocutor

tiene que elegir entre varias opciones. Pues bien, buena parte, una gran parte del instrumental que tiene que manejar el interlocutor es cultural.
(L. Miquel, en Santos Gargallo, 2004: 36).

Tudela Capdevilla y Puertas (2006: 3), acerca de la competencia intercultural, afirman que ésta ha de abordarse “como un elemento que pertenece al proceso global de aprender una lengua, y no como un apéndice suplementario sin importancia, como una mera anécdota en la que resumir exotismos y excentricidades, cuando sabemos que la cultura es el centro de atención de la lengua y un componente esencial de ella” y añaden que “los contenidos socioculturales no deben estar aislados en los materiales, no han de estar en un apartado especial. Todas las propuestas y actividades didácticas que trabajemos en el aula, explícita o implícitamente deben estar impregnadas por lo cultural”(Tudela Capdevilla & Puertas, 2006: 4). Dicho esto, afirmamos que una de las desventajas de *Chicos Chicas 1* es precisamente esto; que sus contenidos culturales aparecen de forma aislada, tanto en el libro del alumno como en el libro de ejercicios, al mismo tiempo, el libro del profesor no menciona el uso didáctico de estos apartados. Volviendo al libro de ejercicios, éste no presenta información sobre países de habla hispana sino que pretende en todo caso dar unas pinceladas de la cultura con minúsculas, así, se trata de un pequeño apartado denominado *kulturforskjell*, es decir, diferencias culturales, acompañado de un dibujo como contexto y visualización del texto:

Página 7: *La gente de España y Latinoamérica habla a menudo rápido y alto, y muy cerca los unos de los otros al mismo tiempo que usan mucho las manos. ¿Cómo es con los noruegos? Escribe algunas líneas sobre un encuentro entre un español y un noruego.*

Página 19: *Es bastante inusual quitarse los zapatos cuando se va a casa de alguien en España o Latinoamérica. Imagina que visitas a algunos amigos en España. ¿Cómo crees que reaccionarían si te quitases los zapatos? O al revés, ¿cómo habrías reaccionado tú si un español hubiera venido de visita y entrado a la casa sin quitarse los zapatos?*

Página 29: *No son buenas maneras el bostezar y estirarse en Noruega tampoco, pero en España y Latinoamérica está ¡muy mal visto! Escribe unas líneas sobre lo que tú crees que habría pasado si un noruego empieza a bostezar y a mirar el reloj después de un almuerzo en México.*

Página 44: *En España se dan dos besos al saludar. En Latinoamérica es suficiente con uno. Los hombres se dan un apretón de manos. ¿Cómo crees que ven (interpretan) a los noruegos que saludan con un “hei”?*

Página 53: *En Noruega es de mala educación no agradecer por la comida. Cuando estás en España o Latinoamérica no necesitas hacer esto. Puedes decir que está bueno mientras comes, aunque se da por supuesto que ¡la comida está buena! Es de todas formas bueno hacer cumplidos al cocinero/a a lo largo de la comida... ¿crees que puedes ser malinterpretado si intentas ser amable (educado) y das las gracias por la comida? Escribe lo peor que podría pasar.*

Página 60: *Da igual lo mala pueda ser que tu pronunciación, que las palabras vengan en orden erróneo o que uses un poco de inglés o noruego. Si haces un intento honesto por decir algo agradable sobre el país, la gente, la comida o el arte, harás un amigo para siempre. Escribe unas líneas en español en las que hablas bien de los países que has aprendido hasta ahora. ¡Nunca sabes cuando las vas a necesitar!⁵¹*

Podemos afirmar que este apartado ayuda al joven estudiante a empezar a plantearse o a ser más consciente, no sólo de la cultura de la lengua que está aprendiendo sino de la suya propia, aunque, una vez más, aparece de forma aislada y alejado también de la lengua objeto.

⁵¹ Traducción propia.

Otro ejemplo, el de la página 53 pertenece a la unidad 4, lección 8 titulada *¿cómo son?*, dedicado al aspecto físico de las personas y no a las relaciones sociales en torno a la comida. Al mismo tiempo, agradecer la comida en España no conlleva la palabra *gracias* sino que se hace en forma de cumplidos al/a cocinero/a como indica el pequeño texto. Consideramos aquí que se le da al alumno una información que, aunque le hace reflexionar, no puede usar porque posiblemente no sabe hacer cumplidos sencillos y porque esta convención no se ve junto a sus expresiones lingüísticas, lo que queda en un mero apartado informativo.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Chicos Chicas 1						
	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura	X			X		
cultura (c)	X			X		

Tabla 11

6.1.1.2 Agradecimientos positivos y negativos

La primera vez que aparece la palabra *gracias* en el manual del alumno es en la *zona de lecturas* de la página 24, casi al final de la primera unidad. El texto que han de leer los alumnos es un pequeño diálogo titulado *En una discoteca* y que dice así:

Javi: Hola, ¿qué tal?
Sol: Bien, **gracias**
Javi: ¿Cómo te llamas?
Sol: Me llamo Sol, ¿y tú?
Javi: Javi. Eh... ¿Eres la novia de Borja?
Sol: sí
Javi: ¡perfecto! ¿Tienes su número de teléfono?
Sol: sí, es el nueve, treinta y uno, trece, veintisiete, quince.
Javi: **Muchas gracias**
Sol: De nada

Dejando de lado la relativa poca naturalidad de la conversación, sí que el uso de la palabra aparece en contexto adecuado. Los siguientes ejemplos los volvemos a encontrar en la *Zona de lecturas*. En la página 40 se trata de un diálogo en forma de entrevista en la que *Muchas gracias, chico* concluye la misma, en este caso no hay respuesta a las gracias. Más adelante, en la página 56, encontramos un pequeño diálogo para comprar unas entradas de cine:

Taquillera: Hola. Buenas tardes
Laura: ¿A qué hora empieza la película “Harry Potter y el cáliz de fuego”?
Taquillera: Empieza a las ocho y media.
Laura: Muy bien. Dos entradas, por favor.
Taquillera: Son diez pesos.

Laura: Aquí tiene.
Taquillera: **Gracias.**

En este diálogo nos llama la atención el exceso de lengua, usado normalmente por hablantes no nativos, es decir, la palabra “película” y “empieza” sobran en realidad. En cuanto al hecho de dar las gracias, no estamos tan seguros de que pertenezca a la realidad de los hablantes cubanos. Recordemos que en el caso español, no se dan las gracias cuando uno hace su trabajo, tampoco se espera que la taquillera nos de las gracias por hacer lo que debemos, que es pagar la entrada al cine.

Los siguientes ejemplos de agradecimientos aparecen en la unidad 5 (El chiringuito/ en el restaurante). La primera situación consiste en Nora y Sergio en la playa, y que se deciden a ir al chiringuito a pedir algo. El final del diálogo dice así:

Camarera: ¿Algo más?
Nora: Sí, un helado de fresa
Sergio: Buena idea. Déme un helado de fresa también⁵²
Camarera: ¡Tome! Son cinco euros
Nora: Aquí tengo...
Sergio: ¡No, pago yo!
Nora: Vale, **gracias**

El problema en este diálogo es que las gracias se dan muy pronto. Una más adecuada reacción por parte de Nora, a este ofrecimiento, y dado el nivel de los estudiantes, podía haber sido del tipo *¿seguro?*, y al final un *gracias*, o incluso *gracias, la próxima pago yo*. Ya que hay una relación de coste beneficio por parte del hablante y oyente, los alumnos podrían empezar a reflexionar que quizá no es correcto socialmente el dejarse invitar todo el tiempo, y que se espera de alguna forma el retorno del favor. En la siguiente y última situación, en el restaurante, Eva y Lene (noruegas) agradecen al camarero el que éste les de la carta, les diga ¡buen provecho!, les pregunte por el postre y cuando pagan la cuenta al mismo. Desde la cultura española no es común agradecer al camarero cuando está haciendo su trabajo, sí que se pueden dar las gracias ante un ¡buen provecho! En este caso las muchachas son interpretadas como amigables y educadas, y el camarero responde a sus gracias con un *de nada, señoritas*. El “*muchas gracias*” final lo interpretamos como un agradecimiento al camarero por haber hecho algo extra, mostrar paciencia y dar conversación, ser especialmente amable, tal y como corresponde también al noruego *tusen takk*. En este sentido no se produce en los alumnos ningún tipo de efecto contextual, y por tanto relevante, dado que el diálogo se da según sus premisas culturales en relación al hecho de dar las gracias.

⁵² Pensamos que estaría mejor expresado de la siguiente manera: “déme un helado de fresa **a mí** también/ sí, uno de fresa también” etc.

Por su parte el libro de ejercicios que corresponde a esta unidad cinco (en el chiringuito/en el restaurante) contiene una actividad en la que los alumnos han de rechazar o aceptar un ofrecimiento. En el ejercicio se les anima a que expliquen su respuesta, así, se necesitaría de respuestas positivas en este caso a *¿quieres tomar un café?/ ¿Quieres cereales para el desayuno?* y respuestas negativas a *¿quieres brécol con el almuerzo?/ ¡Mmm, calamares! ¿Quieres?* Pensamos que dicho ejercicio es una buena iniciación a ciertas convenciones sociales, como la de evitar un no a secas, en este caso un *no, no gracias* puede ser bastante adecuado. En manos del/a profesor/a en todo caso quedaría mediar que tipo de explicaciones se esperan, si uno va a agradecer que sí o que no ya que el manual carece de información pragmática sobre las mismas.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Chicos Chicas 1

Actos de habla	Presencia	contexto	adecuación	comentario
Agradecer	- unidad 1, p. 24 - unidad 2, p. 40 - unidad 3, p. 56 - unidad 5, p. 85	- reacción a favor - final de entrevista - servicios - servicios	- sí - sí - sí - sí	- menos común - uso excesivo
Aceptar	-unidad 5, p. 80	- ofrecimiento imperativo	- no	
Rechazar	- no			

Tabla 12

6.1.2 Análisis de Chicos Chicas 2

6.1.2.1 Descripción y observaciones

En este caso volvemos a tener libro del profesor, libro de recursos del profesor, libro del alumno, libro de ejercicios del alumno y CD. El libro del alumno vuelve a estar dividido en cinco unidades más una unidad puente introductoria que sirve de repaso a contenidos del año anterior. La división de los contenidos es la misma que en Chicos Chicas 1, es decir, objetivos comunicativos y lengua (gramática, léxico, pronunciación y conocimiento cultural). En esta misma página se hace referencia a la página de Internet que los estudiantes pueden usar para practicar diversos tipos de ejercicios, normalmente relacionados con el léxico y la gramática y, a estrategias y objetivos en el M.C.E.R (Consejo de Europa 2001), en relación a adquisición de segundas lenguas, nivel A1/A2 descritos en el manual como “estrategias para hablar y escribir a través de expresiones orales y escritas”. Las secciones de este manual siguen siendo una página introductoria con los objetivos de la unidad (objetivos de

comprensión escrita y oral, objetivos comunicativos y conocimiento cultural), dos lecciones de página doble por unidad, una *Zona de lecturas*, *El mundo hispano en tu mochila*, *Chic@s en la red*, *Ficha resumen* y *Zona divertida*. Al final del libro volvemos a encontrar algunos textos adicionales, relacionados en este caso con la Semana Santa en Noruega y en España y una pequeña dramatización adaptada de *Don Quijote de la Mancha*, una sección de gramática y conjugaciones verbales, transcripciones de las audiciones, el léxico por capítulos primero, y por orden alfabético después.

En la *Zona de lecturas* de *Chicos Chicas 2* desaparece la sección *Friminutt* a favor de algún texto de carácter intercultural como el de la página 20 que trata del sistema educativo en España y Noruega, o en la página 52 que trata de bailes típicos y ayuda al estudiante noruego a reflexionar sobre estas formas de baile en su propio país. Los textos de este apartado son más largos y aparecen siempre precedidos de *Lesetips* (pistas de lectura) para ayudar a los estudiantes a ir formándose sus propias estrategias a la hora de comprender un texto escrito.

El apartado *El mundo hispano en tu mochila*, en relación a la presentación de un nuevo país, presenta ahora dos niveles de comprensión escrita; *básico*, y *avanzado*, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, al mismo tiempo que no aparece ninguna traducción del léxico. En estas mismas páginas, en la sección denominada *Documentos*, apreciamos una lengua más real a la hora de describir autores y se utiliza la traducción del vocabulario al noruego en una única ocasión, en la página 55 para la lectura de un poema de Elsa Isabel Bornemann.

La cultura, por su parte, sigue siendo un anexo en estos manuales, así volvemos a encontrar en el libro de ejercicios en las páginas 24, 35, 47 y 53 las siguientes diferencias culturales (apartado *kulturforskjell*), que hacen referencias a:

- Los piropos donde tras su explicación se anima al alumnado a piropoear en español, reflexionar sobre lo que cómo se siente al decir un piropo o al ser piropoeados y sobre qué hacen los noruegos cuando alguien les gusta.
- Que los españoles son más dados a bailar y a tocar palmas de manera espontánea en fiestas y a reflexionar sobre qué reacción pudiera tener un español en una fiesta de cumpleaños de una familia noruega.
- Que en España y Latinoamérica hay más perros sueltos por la calle que en Noruega y a que hay que tener cuidado con ellos en ocasiones, donde se anima al estudiante a reflexionar sobre por qué creen ellos que en Noruega no se deja a los perros ir sin correa por la calle, razones a favor o en contra de esto.

- El uso de palillos de dientes y el hecho de envolverlos en una servilleta cuando se ha acabado con ellos y, donde se invita al estudiante a reflexionar sobre el comportamiento noruego cuando se está sentado a la mesa y sus diferencias con el español.

Finalmente, observamos en relación a las actividades de este manual que, aunque muchas siguen siendo de carácter controlado y semicontrolado, aparecen trabajos en grupo y dramatizaciones que benefician la creatividad del estudiante y les permite usar la lengua de manera más libre y significativa.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Chicos Chicas 2

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura ⁵³	X			X		
cultura (c)	X			X		

Tabla 13

6.1.2.2 Agradecimientos positivos y negativos

En este manual, la palabra *gracias* aparece en la Unidad Puente, página 8, correspondiéndose con la definición de cortesía descrita en el M.C.E.R para un nivel A1, es decir, establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc., se trata en este caso de una respuesta; *bien, gracias*, adecuada a la pregunta *¿qué tal?*, lo mismo ocurre en la *zona de lecturas* de la página 52, en el texto con formato de entrevista en el que la entrevistadora concluye con un *pues... ¡Ten cuidado!*, a lo que Jon contesta con un *¡Siempre, gracias!* Los dos siguientes usos de la palabra *gracias* (páginas 64 y 68) se corresponden con la respuesta a la realización de una pregunta por parte del hablante, en este caso el preguntar por una dirección y haber obtenido la información. Ambos textos ofrecen también las respuestas a las (*muchas*) *gracias* con un *de nada. Adiós* y ofrecen adecuación al contexto. El último uso de la palabra *gracias* o

⁵³ Con cultura con mayúsculas nos referimos a conocimiento del mundo hispanohablante, geografía, política, arte etc., con cultura con c minúscula nos referimos a las expresiones y convenciones sociolingüísticas que afectan a la vida diaria de los hispanohablantes y que son específicas de su cultura. Así la Cultura y la cultura pueden aparecer en el manual dentro de un tema específico y con necesidad de usar la lengua meta para alcanzar algún tipo de entendimiento o por el contrario pueden aparecer a modo de apartado aislado donde tampoco se requiere el uso de la lengua meta.

agradecimiento en este manual aparece en la situación de una tienda de ropas (página 84) se corresponde también con una fórmula de cortesía sencilla, las gracias en este contexto no se requieren (Hickey 2005), aunque, pensamos, se dan en ocasiones;

Joakim: Por favor, ¿tiene estos vaqueros en una talla más grande?

El empleado: ¡Vamos a ver! Pues sí, aquí tienes.

Joakim: Gracias, ¿puedo probármelos?

El empleado: ¡Claro que sí! Los probadores están allí detrás

En cuanto a agradecimientos negativos o rechazos, no hemos encontrado en este manual ninguna representación de los mismos, ni ningún tipo de actividad que los sugiera.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Chicos Chicas 2

Actos de habla	Presencia	contexto	adecuación	comentario
Agradecer	-unidad puente, p.8 -unidad 3, p. 52 -unidad 4, p. 64 -unidad 4, p. 68 -unidad 5, p. 84	- saludos - reacción a buenos deseos - reacción a respuesta obtenida - reacción a respuesta obtenida - servicios	-sí - sí - sí - sí - sí	-menos común
Aceptar	- no			
Rechazar	- no			

Tabla 14

6.1.3 Análisis de Chicos Chicas 3

6.1.3.1 Descripción y observaciones

Chicos Chicas 3, al igual que sus antecesores, viene con libro del profesor, libro de recursos para el profesor, CD, libro del alumno y libro de ejercicios. El libro del alumno cambia la *Zona divertida* por *Zona de comics*, un apartado de comprensión escrita y, desde el libro de ejercicios, de expresión escrita, donde aparece una serie de preguntas en noruego que los alumnos podrán contestar en español, como la descripción de las figuras que aparecen en el cómic, cambiar el estilo a narrativo etc., se sugiere que estas actividades vayan al portfolio de español, como texto adicional aparece en forma de obra de teatro *La leyenda de Cantuña*.

Los contenidos del manual aparecen en el mismo formato y con las mismas secciones que los anteriores y en esta misma página se presenta el manual como nivel A2 del M.C.E.R.

En los objetivos comunicativos de la unidad 4; *Flirtear con alguien y poder decir sí o librarse de una cita/encuentro* aparece parte de lo que es nuestro objeto de estudio. En cuanto a aspectos de carácter intercultural, se habla de los chicos noruegos y los chicos españoles,

según una conversación entre las chicas, Espen, un amigo noruego, en comparación con los chicos españoles “nunca te abre la puerta ni paga tus bebidas en las discotecas” a lo que la otra contesta “no todos los chicos españoles son caballeros tampoco”, desafortunadamente, no se hace alusión a que en Noruega es más común el pagar cada uno lo suyo, y al mismo tiempo se relaciona el hecho de mantener o abrir la puerta con la caballerosidad y dependiente del sexo masculino. Siguiendo la misma dinámica que sus antecesores, la cultura continúa siendo un apartado aislado.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Chicos Chicas 3						
	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura	X			X		
cultura (c)	X			X		

Tabla 15

6.1.3.2 Agradecimientos positivos y negativos

La palabra *gracias* aparece en este manual como respuesta a una sugerencia, en la página 60. En este caso Camila, que está en casa de José con otros amigos, responde a la sugerencia de José de tomar algo: *¿Tomamos algo?/ Sí, gracias, yo tengo hambre, ¿y vosotros?* Dicha respuesta es poco común entre jóvenes que están en confianza donde la corrección social pasa a un segundo plano.

En la página 66, dentro de la unidad que mencionábamos, aparecen por primera vez expresiones lingüísticas relacionadas con aceptar y rechazar una invitación. Éstas aparecen en la sección que ya no se llama; *Practica y consolida*, sino de manera más acertada; *Practica y amplía*. Su introducción presenta sin contexto alguno, modos de invitar o proponer una actividad como primera parte del ejercicio, en la segunda, los alumnos tienen que escuchar una conversación telefónica y prestar atención a la respuesta de Abdi a una invitación, la tercera parte del ejercicio, finalmente, consiste en averiguar cuáles de las expresiones de la tabla son usadas en los diálogos:

2.a ¡ojo!

Invitar/ proponer una actividad	[+] Aceptar una invitación
¿Estás libre esta noche?	Con mucho gusto
¿Tienes planes hoy?	Me encantaría
¿Vamos a salir?	De acuerdo
¿Vamos al cine?	Buena idea

¿Quieres ir al cine? ¿Por qué no vamos a la nueva discoteca...? ¿Quieres salir esta noche? ¿Qué tal salir conmigo? ¿Qué te parece ir a un concierto? ¿Te apetece ir al cine?	[-] Rechazar una invitación Lo siento pero no puedo Lo siento, me duele la cabeza/estoy enferma/tengo que estudiar No sé, tengo planes Es que...tengo mucho que hacer
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.b Alma y Paula invitan a Abdi a salir. Escucha la conversación telefónica. ¿Qué respuesta reciben?

2.c Averigua cuál de las expresiones de la tabla anterior son usadas en los diálogos.

Desde el libro del profesor no hay ninguna sugerencia para trabajar aspectos interculturales en relación a estos actos de habla, pensamos al mismo tiempo que las respuestas *lo siento pero no puedo* y *no sé, tengo planes* no son adecuadas por su falta de mitigación a la negativa, dando una explicación. En este contexto no aparece la palabra *gracias* de manera explícita pero sí que existen otras expresiones del tipo *te agradezco la invitación pero.../gracias de verdad pero/...gracias de todas formas* que contienen el mismo valor que las de la tabla y que en todo caso son más usadas ante la insistencia. Este ejercicio representa la totalidad de expresiones de este tipo en el manual.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Chicos Chicas 3

Actos de habla	Presencia	contexto	Adecuación	comentario
Agradecer	- unidad 4, p. 60	- reacción a sugerencia	- no	
Aceptar	-unidad 4, p. 66	- reacción a actividad propuesta	- sí	
Rechazar	-unidad 4, p. 66	- reacción a actividad propuesta	- no	- algunas respuestas bruscas, menos circunloquios

Tabla 16

6.1.4 Análisis de Tapas 1

6.1.4.1 Descripción y observaciones

El manual *Tapas* es un libro sueco traducido al noruego, en este caso el libro del alumno es también el libro de ejercicios y en adición al mismo tenemos el CD y el libro del profesor. Los contenidos de *Tapas 1* aparecen en las páginas 4 y 5, divididos por temas, además aparece al final del manual una pequeña gramática, una lista con el vocabulario y otra de palabras y expresiones comunes divididas también por temas. *Tapas 1* trata 10 capítulos cuyos contenidos son descritos a modo de objetivos comunicativos y de aprendizaje, aunque sin usar esta terminología. Así por ejemplo, el capítulo 1 se titula *¿Qué tal?*, y sus contenidos vienen descritos como *saludar y decir qué tal está uno, presentarse con nombre y edad,*

empezar a contar, el capítulo 2 respectivamente, se titula *La familia* y sus contenidos son; *contar dónde vives, presentar a tu familia, algunos hechos sobre España*. En este caso vemos que esos hechos sobre España, en la página 30, se reducen a su situación geográfica, capital, población, lenguas oficiales y monedas, a modo de texto telegráfico:

Situación: en el sur de Europa

Capital: Madrid (4 millones de habitantes)

Población: 40 millones de habitantes

Lenguas oficiales: el español, el catalán (Cataluña), el euskera (País Vasco) y el gallego (Galicia)

Moneda: el euro

A parte de esto, por cada una de las palabras escritas en español tienen los estudiantes su traducción al noruego y a partir de ahí tendrán que contestar a preguntas de “comprensión escrita”⁵⁴ hechas en noruego, del tipo: *¿Cuántos habitantes tiene España?, ¿Cómo se llama la moneda?, ¿Cómo se llama su capital?, ¿Cómo se llaman el rey y la reina de España?*⁵⁵, *¿Cuántas lenguas oficiales hay en España?*

Los capítulos de *Tapas 1*, comienzan todos con una introducción a los objetivos de aprendizaje, insertos en un recuadro amarillo y rojo; *preguntar por el nombre y la edad* y, al final de los mismos, ese mismo recuadro hace preguntas al alumnado sobre si han adquirido a o no esos objetivos; *¿has aprendido a preguntar por el nombre y la edad?* Estos capítulos, por su parte, no están divididos de forma equitativa, algunos tienen ocho páginas dobles, siete o incluso nueve y media y, sus diferentes apartados, vienen dados a través de un título, así, el capítulo 5 se titula *Animales y países* y comprende varios subapartados en forma de pequeños textos o entradas léxicas titulados; *¿Tienes animales?, ¿Cuál es tu animal favorito?, Los animales salvajes, El alfabeto, El mundo hispanohablante, Chile, México*⁵⁶.

En cada capítulo de *Tapas 1* aparece también un pequeño apartado (en lengua materna) en un recuadro amarillo en el que se da información cultural:

Página 20: En España y Latinoamérica es normal utilizar abreviaturas. Si uno se llama María Teresa la llamarán posiblemente Maite, y si se llama Francisco, le dirán Paco.

Página 32: Las islas canarias están situadas en la costa oeste de África, pero pertenecen a España. El archipiélago tiene siete islas: La Palma, La Gomera, El Hierro, Tenerife, Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura. Muchas de estas islas son muy populares como lugar de vacaciones.

Página 47: En algunas escuelas en España los alumnos tienen clase entre las 9 y las 12 sin recreos largos. En otras escuelas dividen el día y tienen clase de 9 a 12 y de 3 a 5. A mitad del día se hace la **siesta**⁵⁷. Entonces comen todos y muchos duermen la siesta.

Página 63: **Salsa**⁵⁸ es un baile y estilo musical que viene de Latinoamérica. La palabra significa realmente salsa⁵⁹, que es una mezcla de diferentes ingredientes, y la salsa [baile] es una mezcla de estilos diferentes. Quizá esa es la razón por la que es tan popular en el mundo entero.

⁵⁴ Este ejercicio carece de sentido como ejercicio de comprensión escrita ya que todas las palabras y expresiones (16 en total) aparecen traducidas al noruego y no ofrece ninguna posibilidad al alumnado para desarrollar estrategias de lectura.

⁵⁵ Aparece una foto de ellos con su nombre.

⁵⁶ La introducción a estos países se hace en el mismo formato con el que se ha hecho la introducción a España, texto telegráfico, traducción y preguntas en noruego y que se contestan en noruego.

⁵⁷ La negrita es del manual.

Página 88: En España y en la mayor parte de los países de América Latina se habla español, pero las palabras y la pronunciación son a veces diferentes de un país a otro. El ceceo por ejemplo se da en el norte y centro de España.

Página 93: En casas antiguas de España y Latinoamérica es común el patio interior donde se puede tener por ejemplo un pequeño jardín o fuente. Estos tipos de patios se construyen para dar sombra en días de mucho calor

Página 114: **Tapas** significa pequeños platos. En España es muy común ir a bares o cafés donde uno puede comer diferentes tipos de tapas, como **tortilla**, **ensaladilla rusa**, y **gambas al ajillo**⁶⁰.

Página 121: Zara y Mango son dos cadenas de tiendas españolas que tienen franquicias en 40 países. Vender ropa, zapatos y bolsos. Zara tiene moda para mujer, hombre, joven y niños mientras que Mango va dirigido especialmente a mujeres.

Página 131: En el hemisferio sur es verano cuando nosotros los del norte tenemos invierno. En Chile, por ejemplo, tienen los alumnos sus vacaciones de verano de diciembre a marzo.

Otras idiosincrasias de la cultura española/latinoamericana aparecen en las primeras páginas en relación a saludos y despedidas, por ejemplo, en relación al hecho de besarse. Se trata de unas fotos en las que se ofrece esta información pragmática, aunque sin mayor explicación de la misma o ejercicios que ayuden a reflexionar sobre esta diferencia cultural y su convención social; es decir, a quién se besa, dónde y cuándo, cuántos besos se dan etc. En este caso no aparece ningún recuadro amarillo de los descritos anteriormente que ofrezca información al alumnado. Se hacen también alusiones a programas televisivos como *Operación triunfo*, y algunos de sus participantes, artistas latinos como Shakira, animales típicos de Latinoamérica, un cuadro de Picasso, el Día de Reyes, la Tomatina, el Día de los Muertos, el gazpacho, y snowboard en los Andes, todos en forma de texto muy corto y con traducción del léxico y expresiones.

Se trata de un manual que se apoya mucho en la traducción, en muchos de sus ejercicios se anima al estudiante a contestar en noruego, en adición, todas sus actividades son controladas e imposibilitan al alumno a usar la lengua de una forma creativa lo mismo que a desarrollar estrategias de aprendizaje. No hemos encontrado ninguna actividad que presente vacío de información, las actividades y nuevas entradas tienden a seguir la siguiente patente: pequeño texto, traducción de todas las palabras, falso ejercicio de comprensión lectora en noruego y que se contesta en noruego, ordenar frases y traducir, tales como en las páginas 10 y 11:

¿Cómo te llamas?

*José y Claudia se encuentran en la playa y comienzan a charlar*⁶¹

Claudia: ¡Hola!

José: ¡Hola!

Claudia: ¿Cómo te llamas?

José: Me llamo José. ¿Y tú?

Claudia: Me llamo Claudia.

José: ¿Cuántos años tienes?

⁵⁸ La negrita es del manual

⁵⁹ La palabra noruega para salsa como condimento es *saus*.

⁶⁰ La negrita es del manual.

⁶¹ Usamos la cursiva para señalar lo que aparece en noruego en el manual.

Claudia: Tengo trece años. ¿Y tú?

José: Tengo catorce años.

¿Cómo te llamas?: hva heter du? Me llamo: jeg heter ¿Cuántos años tienes? Hvor gammel er du?	Tengo trece años: jeg er tretten år Catorce: fjorten
----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------

- En parejas comenten en noruego la información que han obtenido sobre Claudia y José.
- En parejas lean las afirmaciones a continuación y compárenlas con las del texto ¿Cómo te llamas? ¿Qué es verdadero? (sant) y qué es falso (usant)?⁶²
- a) El chico se llama Claudio b) Claudia tiene 15 años c) José tiene 14 años
- Lean el diálogo entre José y Claudia en voz alta pero cambien el nombre y la edad por la de ustedes.
- Usa el nombre (navn) y la edad (alder)⁶³ de alguno de tus compañeros. Pregunta y contesta como en el texto ¿Cómo te llamas? Apunta las respuestas de tus compañero siguiendo el siguiente ejemplo:

Nombre	Edad	Doce: tolv
María	12	

- ¿Qué pone en las burbujas?⁶⁴ a) ¿llamas te cómo? b) ¿Tienes años cuántos?
- ¿Qué preguntas haces en español para obtener las siguientes respuestas. Usa los diálogos ¡Hola! ¿Qué tal? Y ¿Cómo te llamas? a) Claudia b) Bien c) Me llamo José d) tengo trece años
- Usen las frases anteriores y túrnense para preguntar y responder

En este caso vemos también que las muestras de lengua no son reales, en el diálogo de muestra hay una tendencia a usar más palabras que las que usaría un hablante nativo en tales situaciones.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Tapas 1

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura	X				X	
cultura (c)	X			X		

Tabla 17

6.1.4.2 Agradecimientos positivos y negativos

La primera vez que aparece la palabra *gracias* en este manual la encontramos en la página 12, como respuesta a *¿Cómo estás?*, en este caso el interlocutor contesta con un *bien gracias*. *¿Y tú?*, además, se agradece y se devuelve la pregunta, es decir, se muestra interés por el otro, que es socialmente más adecuado, esta misma respuesta se repite en la página 19,

⁶² En el original; Hva er sant (verdadero) og hva er usant (falso)?

⁶³ En el original; Bruk fornavnet (nombre) og alderen (edad) ...

⁶⁴ Versión resumida del ejercicio.

en la que las *gracias* se dan como respuesta final a la patente tripartita *¿Estás bien?⁶⁵/ Sí. ¿Y tú?/ Bien también, gracias*. Se trata de un agradecimiento a la muestra de interés personal y supone una fórmula de cortesía sencilla. Lo mismo ocurre en la página 20, en la que se vuelve a repetir la primera patente, en este caso las *gracias* se dan en segundo lugar; *¿Cómo está usted?/ Bastante bien gracias/ ¿Y usted?/ Bien también*. El siguiente uso de la esta palabra lo encontramos en la página 45 como respuesta a una petición por parte del hablante; *¿Tienes un lápiz?, ¡Sí, claro! Toma/ ¡Gracias!/ De nada*, con su correspondiente y adecuada contestación a las *gracias*, aunque poco común dado el contexto, la confianza, edad y familiaridad entre los interlocutores.

En la página 110 encontramos el agradecimiento negativo *no, gracias* a la pregunta *¿algo más?* En el siguiente diálogo en la misma página el camarero contesta *muchas gracias* al enunciado de Luis; *tenga* (dándole el dinero de la cuenta), pensamos en esta ocasión que *muchas gracias* puede resultar exagerado, primero porque tendemos a economizar en lenguaje, sobre todo en situaciones en que el tiempo lo requiere y segundo porque no tenemos información de que Luis deje alguna propina para provocar esa reacción en el camarero, pensamos que un simple *gracias* hace más real la situación. En la página 133 se reacciona adecuadamente con *muchas gracias* cuando los amigos de José terminan de cantarle el cumpleaños, al mismo tiempo que se agradecen los regalos con añadiduras de aprecio por los mismos a la palabra *gracias*; *¡Gracias Claudia!... Me encanta/ Dos billetes para el cine, ¡qué bien! Gracias, Sebastián*.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Tapas 1

Actos de habla	Presencia	Contexto	adecuación	comentario
Agradecer	-capítulo 1, p. 10 -capítulo 1, p. 19 -capítulo 1, p.20 -capítulo 3, p. 44 -capítulo 3, p. 44 -capítulo 9, p. 133	-saludos -saludos -saludos - reacción a favor -servicios -cumpleaños y regalos	-sí -sí -sí -sí -sí -sí	-menos común -menos común - poco común - poco común
Aceptar				
Rechazar	-capítulo 7, p.110	-servicios	-sí	

Tabla 18

⁶⁵ La expresión utilizada es poco común en relación a los saludos desde la convención española. Parece ser una traducción directa del noruego “Går det bra?” que sí se corresponde con el saludo cotidiano en el país.

6.1.5 Análisis de Tapas 2

6.1.5.1 Descripción y observaciones

Este segundo manual *Tapas 2* cuya primera edición es de 2005, funciona de manera parecida a su antecesor, el libro del alumno es también libro de ejercicios, acompañado del libro del profesor y un CD doble. *Tapas 2* se compone de 8 capítulos más una pequeña gramática, una lista de palabras y expresiones comunes y otra con el léxico de las unidades. Cada capítulo es introducido con los objetivos de aprendizaje y concluido con una reflexión sobre si han alcanzado los mismos (en un recuadro amarillo y rojo), al mismo tiempo, dentro de cada capítulo se presentan características culturales o geográficas de diferentes países hispanohablantes como en la página 23, donde se habla del sistema de calificaciones escolares en España o la en la página 66, por ejemplo, donde se da información sobre la santería en Cuba y sus orígenes. La descripción de cada capítulo en la página de contenidos sigue siendo descrita a modo de objetivos de comunicación y aprendizaje, (sin usar esta terminología), así, los objetivos del capítulo 2 titulado *Ser joven* son; *acerca de la vida de diferentes jóvenes, acerca de la paga que reciben los jóvenes en España, hablar de tu rutina diaria, practicar diferentes tipos de preguntas*. Estos capítulos están compuestos de diferentes apartados a modo de introducción de nuevos textos o entradas léxicas, así el capítulo 2 se divide en *¿Sientes mucho estrés?*; diálogo con vocabulario, *El dinero de los jóvenes*; texto con vocabulario, *¿Qué haces con tu paga?*; texto en que tres jóvenes responden al título del mismo, con vocabulario, tras esto vienen dos páginas dobles y una sencilla con ejercicios, otro apartado titulado *Unas voces* donde unos jóvenes opinan sobre el significado de ser joven con su correspondiente vocabulario, otra página sencilla de ejercicios, un texto titulado *Mayerly sueña con la paz*, con ayuda léxica (16 expresiones traducidas), más una página doble y otra sencilla con actividades, en total 14 páginas. Los capítulos varían en número de páginas, pero como norma general van de las 14 a las 18 páginas.

En este segundo manual las actividades son controladas, otras de rellenar huecos en blanco, es decir, de carácter estructural, y algunas semicontroladas, normalmente aquellas en las que los estudiantes contestan a unas preguntas dadas, también se anima más al estudiante a responder en español aunque en algunas se le permite responder en su lengua materna, en adición, algunos ejercicios carecen de objetivo didáctico como el de la página 45, que dice; *túrnense para resumir/contarse de nuevo el texto* titulado “*Me gusta el metal*” **en noruego**⁶⁶. *Usa el texto de la página 41 como ayuda*; estamos seguros de que los alumnos, a la edad de 14 o 15 años, saben parafrasear o contar algo que han visto, leído o escuchado en su propio

⁶⁶ La negrita es nuestra.

idioma. En *Tapas 2* sí aparecen actividades reales de comprensión escrita, normalmente de verdadero o falso o de elegir una de tres opciones. Las actividades de comprensión oral siguen viniendo en noruego, como en la página 35, ejercicio 19 que dice así:

Mónica es miembro de una organización protectora de animales. Escucha y contesta a las siguientes preguntas:

- Hvor bor Mónica?
- Hvor gammel er hun?
- Hva heter organisasjonen som hun er medlem av?
- Hva arbeider den for/imot?⁶⁷

En relación a las ilustraciones de este segundo manual vemos que éstas son más reales, tales como la foto de un mapa y billete de metro, un billete de la ONCE, una revista juvenil o la señal con el nombre de una calle.

En cuanto a conocimiento del mundo hispanohablante, aparte de los pequeños apartados en recuadro amarillo de cada capítulo, se habla de la vida de chicos en Perú, Cuba, Colombia, se describe Cuba, su deporte nacional y la salsa, algunos lugares en Madrid como La Puerta del sol, el Oso y el Madroño, la Plaza Mayor y el museo del Prado y el Guernica de Picasso, algunos comercios como “El corte Inglés”, Frida Kahlo, su vida y un poema y pintura suyos, la rima XXIII de Bécquer, Ecuador y Perú y su tradición culinaria, las islas Galápagos, la fiesta del Sol, el Ecuavoley, Machu Picchu, una escuela en Aza (en la cordillera de los Andes, al este de Lima), música y bailes latinos (merengue, bachata), y sus grammys.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Tapas 2

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura		X			X	
cultura (c)	X			X		

Tabla 19

6.1.5.2 Agradecimientos positivos y negativos

El primer agradecimiento en este manual aparece como repaso a la pregunta *¿qué tal?/ ¿Cómo está/s?*, en el capítulo uno, cuyas respuestas son, de nuevo: *bien gracias, ¿Y tú?/ bastante bien gracias*. El resto del manual prioriza la función transaccional del lenguaje, es

⁶⁷ ¿Dónde vive Mónica?/ ¿Qué edad tiene?/ ¿Cómo se llama la organización de la que es miembro?/ ¿A favor o en contra de qué trabajan?

decir, la de dar y recibir información, así, la palabra gracias vuelve a aparecer por segunda y última vez en la página 88 al preguntar la dirección para ir al Corte Inglés, en este caso se agradece la información obtenida con un adecuado *ah, muchas gracias* y respuesta a las mismas, es decir; *de nada*. Más adelante, en el mismo diálogo, ya más cerca del comercio en cuestión se vuelven a dar las gracias, esta vez como *gracias, señora*, usando el vocativo que también refleja una norma de cortesía sencilla, dada la distancia entre los hablantes y la edad de la persona que contesta. Esta vez se responde a las gracias con un *no hay de qué* donde se indica claramente que el favor realizado no ha significado coste alguno. En este manual no hemos encontrado tampoco, como es lógico, ningún tipo de ofrecimiento o invitación y su aceptación o rechazo de los mismos.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Tapas 2

Actos de habla	Presencia	Contexto	adecuación	comentario
Agradecer	- capítulo 1, p. 6 - capítulo 5, p. 88	- saludos - reacción a respuesta obtenida	- sí - sí	- menos común
Aceptar	- no			
Rechazar	- no			

Tabla 20

6.1.6 Análisis de Tapas 3

6.1.6.1 Descripción y observaciones

El tercer manual con este título tiene también libro de ejercicios y del alumno en uno, libro del profesor, CD doble. *Tapas 3* está dividido en 4 amplios capítulos, una pequeña gramática, una lista con expresiones y palabras cotidianas y lista del léxico por orden alfabético. El recuadro amarillo en el que se presentaban rasgos culturales se denomina ahora, desde la página de contenidos *caja de curiosidades* tales como *Martes 13, el Dorado, los toros* etc., esto se debe a que los textos que contiene el manual son en su mayoría explicaciones de realidades y expresiones culturales como *San Juan, una noche mágica, la Quinceañera, Viajando por Argentina, Antoni Gaudí, La virgencita de Chapi, Los niños trabajadores, La influencia árabe, Gestos*⁶⁸ etc. A cada capítulo de *Tapas 3* se le ha añadido esta vez explicaciones gramaticales en un cuadro color celeste, al mismo tiempo sus

⁶⁸ Este capítulo sí produce efectos contextuales importantes en el alumno en relación al concepto de adecuación, trata de la comunicación no verbal y sus diferencias culturales y la necesidad de interpretarlos y usarlos de forma adecuada.

ejercicios continúan con la misma dinámica de su antecesor, es decir, controladas, algunas estructurales y semicontroladas, aunque se pide más la opinión del alumnado y se le anima a describir significados en español, las preguntas de pre-comprensión y comprensión oral aparecen ahora en español.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Tapas 3

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura		X			X	
cultura (c)	X			X		

Tabla 21

6.1.6.2 *Agradecimientos positivos y negativos*

Tapas 3 es un libro de textos informativos, dedicados a transmitir un conocimiento, la lengua usada es poco interaccional, los diálogos entre alumnos son siempre en relación a una transacción de información, que pueden encontrar en el texto leído o contestar desde su propia realidad. No hemos encontrado ningún tipo de acto que promueva las relaciones sociales, y la única vez que encontramos un agradecimiento, y sencillo es en la página 92, en un texto titulado *El león y el ratón*, fábula en la que el león dice al ratón; *¡Gracias ratón, me has salvado la vida!*

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Tapas 3

Actos de habla	Presencia	Contexto	adecuación	comentario
Agradecer	-p. 92	-reacción a ayuda obtenida	-sí	
Aceptar	-no			
Rechazar	-no			

Tabla 22

6.1.7 Análisis de ¡Vale! 1

6.1.7.1 Descripción y observaciones

¡Vale! 1, un manual sueco traducido al noruego, está compuesto por el libro de textos del alumno con una pequeña gramática al final del mismo, libro de ejercicios, CD para los alumnos con los textos leídos, soluciones a los ejercicios, libro del profesor, que contiene también recursos como páginas para fotocopiar etc., CD del profesor con los textos leídos más canciones y dirección de Internet; <http://vale.cappelen.no>, basada en el manual del alumno y que contiene actividades como ordenar frases, estructurales, de traducción o preguntas sobre la geografía del mundo hispanohablante. El manual del alumno presenta sus contenidos por capítulos, el tema de los mismos y sus contenidos gramaticales. Los capítulos 1, 2, 3, 9, 13, 14, 15, 16 se dividen a dos partes, A y B cada una con su título, así, el capítulo 1 se divide en 1 A; *¡Hola! Me llamo Felipe* y 1 B; *¡Hola! Me llamo César*, tiene por tema: *saludar/presentaciones/geografía española e hispanoamericana* y por contenidos gramaticales: *algunos pronombres interrogativos*. Al final de cada capítulo, en un cuadro de color gris se pregunta a los alumnos si han alcanzado los objetivos de la lección y se anima a que pidan al/a profesor/a una hoja de autoevaluación. Los capítulos 5, 6, 10, 12, 14 y 17 contienen textos extras, algunos de carácter informativo y otros de comprensión escrita y que presentan elementos de la cultura hispanohablante:

- *El español en el mundo*, texto en noruego sobre el español en España, Latinoamérica y EEUU.
- *¿Quién es?*, 5 pequeños textos con ayuda visual (Don Quijote, El pato Donald, Papá Noel, Harry Potter y Pippicalzaslargas) en que los personajes del paréntesis se describen a sí mismos y los alumnos decidirán de quien se trata.
- *El mundo maya*, texto en noruego acompañado de un juego en el que los alumnos pueden poner a prueba su conocimiento del mundo hispano.
- *Dos fiestas*, texto en noruego sobre el día de los muertos en Méjico y las fallas de Valencia.
- *¿Cómo comen los españoles?*, textos en español sobre hábitos alimenticios con ayuda visual.
- *Español para todos*, texto a modo de página de periódico, en español, en el que se habla de Las fallas de Valencia, El día de los muertos en Méjico, Chile, Cristóbal Colón, el español en el mundo y animales de América Latina, como último texto del manual, capítulo 17.

Siguiendo con los capítulos de este manual, éstos varían en extensión, algunos contienen cinco páginas, otros tres, otros de 6, en general, una media de dos páginas dobles por capítulo. Cada capítulo presenta una entrada en tema o pre-actividad de comprensión escrita junto a una descripción de los objetivos de comunicación y aprendizaje, así, el capítulo 1, en el apartado *antes de leer* se anima al estudiante a entrar en tema, y en el apartado *Con esto trabajas en el capítulo 1*⁶⁹ aparecen dos subapartados, uno denominado *comunicación* en el que se mezclan objetivos de aprendizaje como *un poco de la geografía española y latinoamericana* (página 6) o *contar del 13 al 49* (página 16) y otro denominado *gramática*.

¡Vale! 1 es un libro que presenta una serie de textos cortos con traducción del vocabulario y una o dos actividades en relación al texto. Así, en la página 34, capítulo 7 titulado *¡Feliz cumpleaños!* Se presentan los meses del año y las estaciones con la correspondiente traducción al noruego de cada una de las palabras. Se trata de una página de presentación de vocabulario y cuya tarea es la de leer en parejas para practicar la pronunciación de las estaciones del año y la de preguntarse entre ellos, siguiendo el ejemplo dado: *¿Cuándo es tu cumpleaños?/Mi cumpleaños es el veintidós de abril*. Las actividades de este manual, siempre en relación a los textos, son normalmente de leerse los mismos en voz alta, en parejas y turnándose (página 48), contestar a preguntas en noruego en relación al texto (que viene con vocabulario), en noruego y después en español (página 49), otras son de tipo estructural, como en la página 46 en la que los alumnos, siguiendo el modelo *¿Dónde está el elefante?/El elefante está aquí*, dirán el nombre de seis animales, o del tipo *¿Tienes una abuela? Sí, tengo una abuela/no, no tengo una abuela* (en la página 30).

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

¡Vale! 1

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura	X				X	
cultura (c)		X			X	

Tabla 23

6.1.7.2 Agradecimientos positivos y negativos

La primera vez que encontramos la palabra *gracias* en este manual, tiene que ver con la respuesta a la pregunta *¿Qué tal?*, en la página 9, a través de una actividad en la que los

⁶⁹ Traducción propia

alumnos, siguiendo el modelo; *Hola Carmela, ¿Qué tal?/ Muy bien ¿Y tú?/ Bien gracias*, han de aparentar una llamada telefónica, se trata de introducción y práctica simultánea a los saludos. Más adelante, en el capítulo 7, página 37, se agradecen las felicitaciones con una repetición de las gracias, que demuestra sinceridad. Al mismo tiempo se agradecen los regalos de dos formas, la primera con el uso de la palabra *gracias* y su intensificador *muchas* que indica nuevamente sinceridad y refuerza la imagen positiva del que hace el regalo, la segunda forma de agradecer aparece en la expresión *¡qué bien!*, de aprecio por el objeto recibido:

Carmela tiene vacaciones y pasa unos días en casa de su padre e Inma, la novia de su padre

El padre e Inma: Cumpleaños feliz, cumpleaños feliz, te deseamos todos, cumpleaños feliz

Carmela: Pero, papá, hoy no es mi cumpleaños. Es el veintidós de abril, no el doce.

El padre: Sí, claro, pero hoy estás aquí y el veintidós no. ¡Feliz cumpleaños Carmela!

Carmela: **Gracias, muchas gracias.**

Inma: ¡Feliz cumpleaños, un regalo para ti, Carmela!

Carmela: Pero Inma, un regalo también

Inma: No, dos. Mira

Carmela: A ver... Un libro. ¡El señor de los anillos! **Muchas gracias**, Inma.

Inma: Abre el otro también.

Carmela: Vaya... ¿qué es esto? Ah, ¡fabuloso! Unas entradas para el cine **¡Qué bien!**

El padre: Son para hoy. Vamos esta tarde.

En el capítulo 12; *Una clase de español*, Frida pregunta al profesor *¿Cómo se dice “øy” en español?*, cuya respuesta; *isla, “øy” se dice “isla” en español* provoca las *gracias* en Frida. Desde la cultura española no se espera dar las gracias al/a profesor/a cada vez que éste/a nos contesta a una pregunta, se trata de una situación de trabajo. En la siguiente situación; *En el restaurante*, capítulo 14B la camarera agradece la propina, que tan explícitamente le da Julia, como corrección social:

Julia: Perdón, la cuenta, por favor.

La camarera: Sí, son diez con ochenta.

Julia: Muy bien. Aquí tienes trece euros, dos con veinte de propina⁷⁰

La camarera: **Gracias** y hasta luego.

Julia: adiós, hasta luego.

En el capítulo 15B; *En la farmacia* es Julia quien da las gracias a la farmacéutica por las aspirinas y la crema recibida:

Farmacéutica: Son 15 euros con 50

Julia: Aquí tiene. ¡Adiós y **gracias!**

Finalmente, en las últimas páginas del último capítulo, no sólo aparecen las respuestas a las gracias sino que se dice que no a un ofrecimiento, la situación se da *en el estadio*:

Felipe: ¿Quieres algo de comer? Te invito.

Carmela: **No gracias**, no quiero nada de comer, pero quiero algo de beber. Un refresco, por favor, una naranjada.

⁷⁰ Desde la convención española es más común dar el dinero sin especificar cuánto da uno de propina, con expresiones del tipo; *Aquí tiene, quédese con el cambio/la vuelta etc.*

Felipe: Toma, Carmela.
Carmela: **Muchas gracias.**
Felipe: **De nada.**
Carmela: Aquí están nuestros asientos.

Los objetivos de aprendizaje y comunicación de este último capítulo (17) vienen descritos a modo de *poder describir diferentes manera de viajar, una visita al estadio de fútbol* y en el apartado de gramática; *un poco de repetición de lo que has aprendido hasta ahora*. Los ofrecimientos como actos de habla con sus particulares convenciones en la cultura española y sus modos de responder a los mismos no son representativos en este texto. Dudamos que Carmela contestase alguna vez como aparece en el diálogo, primero por el exceso de lengua, el verbo querer se usa demasiado, una respuesta más natural sería del tipo; *no, de comer no, pero de beber sí, si no te importa*. A este enunciado se le puede añadir un *no, gracias* tal y como aparece en el diálogo pero es el *si no te importa* lo que ayuda a mitigar la petición ya que el ofrecimiento es en relación a la comida y el interlocutor niega una cosa pero pide otra. Finalmente, aparece en este diálogo por primera vez en todo el manual la patente tripartita de la que venimos hablando, es decir, respuestas a las gracias, en este caso *de nada* adecuadas al contexto.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

¡Vale! 1

Actos de habla	Presencia	Contexto	adecuación	comentario
Agradecer	-capítulo 1, p. 9 -capítulo 7, p. 37 - capítulo 12, p. 56 - capítulo 14, p. 66 - capítulo 15, p. 72 - capítulo 17, p. 72	- saludos - reacción a felicitaciones y recibimiento de regalos - reacción a respuesta del profesor -servicios -servicios - recibimiento del objeto pedido	- sí - sí - no - sí - sí - sí	- menos común
Aceptar				
Rechazar	- capítulo 17, p. 82	- ofrecimiento	- no	

Tabla 24

6.1.8 Análisis de ¡Vale! 2

6.1.8.1 Descripción y observaciones

¡Vale! 2, al igual que su antecesor se compone de libro de textos del alumno con una o dos actividades en relación al texto, que suele ser un diálogo situacional o una entrada de

léxico con ayuda visual y traducción del mismo o de tipo descriptivo-informativo, CD del alumno con los textos leídos, CD del profesor con dichos textos más canciones, soluciones a los ejercicios, libro de ejercicios y página web: <http://vale.cappelen.no> . El libro de textos del alumno se compone esta vez de 14 capítulos, una pequeña gramática y vocabulario de los textos en forma de hoja de periódico al final del manual. Aparte de esto, volvemos a tener textos extra a en los capítulos 3; sobre música mexicana, 5⁷¹; sobre música española, 14; sobre la conquista de México por parte de los españoles, el arte de buscar trabajo, la segunda parte de la historia sobre el robo de una guitarra, cuya primera parte aparece en el capítulo 10B, una historia titulada *El truco de la gorra*, y, por último, las páginas en forma de periódico en las que se habla de los apellidos españoles, la ciudad de México, Andalucía (cultura, flamenco y sol), muertes provocadas por el intenso calor en España, un campesino en el Caribe, libros, películas y reseñas de los mismos, la receta del guacamole y algunos chistes. Todos estos textos vienen ahora en español con su correspondiente vocabulario. Más textos de información cultural aparecen también en el capítulo 11 donde se habla de Perú y en el capítulo 14 donde se habla de la comunicación a través del silbido en la Gomera, el resto del manual lo componen capítulos situacionales como el capítulo 6 dividido en 6 A; *En casa de Carmela* y 6B; *La habitación de Carmela* cuyos temas son; *palabras relacionadas con muebles/ describir tu habitación o el apartamento donde vives/decir dónde se encuentran los objetos: encima, debajo etc.*, y cuyos contenidos gramaticales son *preposiciones y flexión de los adjetivos*.

Este manual presenta, al igual que *¡Vale! 1* introduce al alumno los objetivos de comunicación y aprendizaje de cada capítulo en dos apartados, *comunicación* y *gramática* y una actividad de pre-lectura en la que los alumnos discuten/hablan entre ellos en noruego. Al final de cada capítulo se vuelve a animar al alumno a que pida una hoja de autoevaluación para ver si ha alcanzado los objetivos del capítulo.

En cuanto a las actividades son éstas semicontroladas, las dramatizaciones cuentan todas con un modelo de lengua a seguir; el diálogo leído, otras son de memoria, o de leerse un texto en voz alta en parejas y turnándose, o de describir un dibujo que ambos alumnos tienen (página 37), o contarse en su propio idioma de qué trata algún diálogo (página 39), sin ningún objetivo comunicativo específico y que no presentan vacío de información.

⁷¹ En estos capítulos se introduce información sobre México y España respectivamente, situación geográfica, cultivos, industria, idiomas etc.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua

¡Vale! 2

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura		X			X	
cultura (c)		X			X	

Tabla 25

6.1.8.2 Agradecimientos positivos y negativos

En la primera situación de este manual: *En el aeropuerto* el chico agradece el resultado su petición a la vendedora, siendo socialmente correcto, nos parece, a modo de paréntesis, muy rara la respuesta de la vendedora:

- *¿Cuánto vale un refresco, por favor?*
- *Uno con quince.*
- *Más despacio, por favor. No comprendo*
- *Uno...con...quince*
- **Gracias.** *Quiero una naranjada.*
- *Vale. Toma*

En la página siguiente, todavía en el aeropuerto, el chico pregunta por los servicios y agradece la información al mismo tiempo que recibe una respuesta a su agradecimiento; *el servicio está allí, a la derecha/ Muchas gracias/ De nada*, lo mismo sucede en la página 15: *oye, aquí tienes mi número de teléfono/ Gracias. Perfecto...*

La siguiente situación se da en el supermercado, página 43 donde se agradece la vuelta⁷²:

- Cajera:* ... Son veintiocho euros con noventa.
Carmela: Aquí tiene treinta euros
Cajera: Toma, uno con diez de vuelta.
Carmela: **gracias.** *Hasta luego.*
Cajera: adiós.

En cuanto a agradecimientos positivos negativos en relación a una invitación u ofrecimiento, no hemos encontrado ninguno en este manual.

⁷² En Noruega es muy común que el cajero o la cajera diga la cantidad a devolver y se reaccione con la palabra gracias. Decir la cantidad a devolver no es ajeno tampoco a la realidad española aunque sí que es raro anunciar la cantidad con la que se paga, a no ser que ésta sea con un billete que equivalga a una cantidad muy grande.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

¡Vale! 2

Actos de habla	Presencia	Contexto	adecuación	comentario
Agradecer	- p. 8 -p. 11 -p. 15 -p. 43 -p. 56	-reacción a respuesta obtenida -reacción a respuesta obtenida -servicios -final de entrevista	-sí -sí -sí -sí	
Aceptar	-no			
Rechazar	-no			

Tabla 26

6.1.9 Análisis de ¡Vale! 3

¡Vale! 3 sale al mercado noruego a partir del primer cuatrimestre del año 2008.

6.1.10 Análisis de Amigos uno

6.1.10.1 Descripción y observaciones

Este manual titulado *Amigos uno, textos*⁷³ forma parte de un paquete que contiene libro del profesor, CD doble con textos y canciones, el libro de ejercicios del alumno, soluciones a los ejercicios, un CD del alumno con los textos leídos y una dirección de Internet; www.gyldendal.no/amigos, en la que los alumnos pueden practicar los contenidos del manual con actividades relacionadas con el léxico, la gramática etc., y actividades de entretenimiento.

Dicho libro consta de 23 capítulos cortos, una serie de textos extra; *Pippi Calzaslargas, Manu Chao, Luna y Sol, El rey del bosque y Mi nombre es El Zorro*, una pequeña gramática, la lista del léxico por capítulos primero y por orden alfabético después. Los contenidos del manual vienen dados por el nombre y número del capítulo, su tema y sus contenidos gramaticales, así, el capítulo primero se titula *¡Hola! ¿Cómo te llamas?*, tiene por tema *los saludos y las presentaciones* y, por gramática: *verbo llamarse en primera, segunda y tercera persona del singular/ ¿Cómo? ¿Qué?*

Contenidos relacionados con la cultura meta aparecen también en forma de apartado pequeño dentro de un óvalo de color azul con una pequeña bandera noruega al lado, como

⁷³ El manual está compuesto únicamente por textos, vocabulario y ayuda visual, no existen actividades de ningún tipo.

señal de las características del mismo. Así, en la página 10 se habla del sistema escolar en España y de la elección entre Bachillerato y Formación profesional, en la página 25 se alude al número de apellidos que tienen los españoles y al tamaño de las familias, ya que no sólo se cuentan los padres y hermanos sino primos, abuelos etc., en la 32 se habla del doblaje de películas y, finalmente en la página 67 se habla del uso de diminutivos, especialmente en Sudamérica. Otros contenidos de este tipo vuelven a aparecer con una pequeña bandera noruega, aunque sin el óvalo azul, son informaciones culturales, en lengua materna, sobre *el flamenco* en la página 38 y *la semana santa* en la página 73, esta información aparece acompañada de una fotografía. El resto de hechos culturales y países vienen a modo de texto en español, en *Amigos 1* se habla de España, de la navidad, del Real Madrid, los toros, Chile, La Ramada, Rapa Nui, México y el día de los muertos.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Amigos 1

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura		X			X	
cultura (c)		X		X		

Tabla 27

6.1.10.2 Agradecimientos positivos y negativos

En este manual volvemos a encontrar la palabra *gracias* por primera vez, como complemento a la respuesta a *¿Qué tal?/ ¿Cómo está/s?*, en el caso de las páginas 8 y 9, que introducen en cuatro pequeños diálogos diferentes formas de saludos, tan sólo en uno de ellos se usa la palabra *gracias* como expresión de cortesía sencilla:

Julia: ¡Buenas tardes, señora Fernández⁷⁴!
La señora Fernández: ¡Buenas tardes, Julia!
Julia: ¿Cómo está usted?
La señora Fernández: Muy bien, **gracias**. ¿Y tú?
Julia: Bien, **gracias**
La señora Fernández: ¡Adiós!
Julia: ¡Adiós!

Los otros 3 diálogos de estas páginas se dan entre jóvenes amigos, es decir, con una relación cercana y en este sentido presenta el manual una mejor adecuación a la realidad española ya

⁷⁴ Expresiones con el uso de señor/señora seguida del apellido no se corresponden con el español moderno.

que raras veces se dan las gracias en este contexto. Se trata, además, de diálogos introductorios que invitan a una conversación más duradera. Al contrario, en el diálogo entre Julia y la señora Fernández⁷⁵ se trata más de un saludo cortés, de una convención social entre personas de diferente edad y menor cercanía entre ellas.

Volvemos a encontrar la palabra *gracias* en la página 20, se trata esta vez de un texto a modo de *chat* por Internet, Lisa (Space Girl), noruega, chatea con Neo, español, a mitad del diálogo Lisa recibe un cumplido al que responde con *gracias*:

<i>Space Girl</i>	Sí, hablo español porque estudio español en la escuela
<i>Neo</i>	¿Tienes clase de español ahora?
<i>Space Girl</i>	Sí
<i>Neo</i>	Hablas muy bien, digo, escribes bien.
<i>Space Girl</i>	Gracias :)
<i>Neo</i>	¿Hablas otros idiomas?

Este tipo de respuesta se corresponde más con la convención noruega de agradecer un cumplido que con la española, es decir, los españoles tienden a minimizar el cumplido (quitarle importancia) o buscar reafirmación.

En el capítulo 12 se vuelven a utilizar pequeños diálogos, en este caso para introducir la hora en español, ahí: *¿Tienes hora?/ Sí, son las cinco y veinte/ Gracias y, Perdón, ¿sabe usted qué hora es?/ Son las cinco menos cuarto/ Muchas gracias.*

Como afirma Hickey (2005), los españoles no dan necesariamente las gracias por pequeños favores, tales como el recibir un cigarro o la hora, siguiendo a este autor vemos la expresión *muchas gracias* como un poco exagerada aunque aparezca en un contexto en el que el interlocutor utiliza el *usted* ya que el dar las gracias en mayor o menor medida no está relacionado con la distancia entre los interlocutores sino con la relación coste-beneficio entre los mismos.

Más adelante en este libro de textos, página 66 aparece una entrevista a dos chicas chilenas que concluye con *¡Gracias!*, y la contestación a las mismas; *¡De nada!*, que aparece por primera vez y que reincide en la página 70 como respuesta a la obtención de un favor; *¿Tienes una receta de tortilla?/Sí. La mando*⁷⁶*/ ¡Gracias! Mi dirección de e-mail es.../De nada,* en la página 81, en la dramatización del cuento de Cenicienta, también agradeciendo un favor; *muchas gracias, Hada Madrina/ De nada, hija* y, otra vez como final a otra entrevista, en este caso a Pipi Calzaslargas, en la página 97; *Muchas gracias, Pippi/ De nada, señor Torres.*

⁷⁵ Al lado del mismo hay una ilustración de una chica joven y una señora mayor.

⁷⁶ Se ha evitado el pronombre *te* quitándole autenticidad a la lengua.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Amigos 1

Actos de habla	Presencia	contexto	adecuación	comentario
Agradecer	-capítulo 1, p. 8, 9 -capítulo 4, p.20 -capítulo 12, p 50. -capítulo 15, p. 66 -capítulo 17, p. 70 -capítulo extra, p. 97	-saludos -reacción a un cumplido -reacción a respuesta obtenida -final de entrevista -reacción a favor obtenido -final de entrevista	-sí -no -sí -sí -sí -sí	
Aceptar	-no			
Rechazar	-no			

Tabla 28

6.1.11 Análisis de Amigos dos

6.1.11.1 Descripción y observaciones

Al igual que su antecesor, *Amigos dos* viene en un paquete con libro de textos del alumno, libro de ejercicios del alumno, libro del profesor, soluciones a los ejercicios, CD del alumno y CD del profesor y dirección de Internet.

El contenido de *Amigos dos, textos* viene una vez más a modo de 24 capítulos, más un capítulo final con textos extra. Cada capítulo se divide en tema y contenidos gramaticales, así el capítulo 2 titulado *¿Qué vamos a hacer hoy?, ¿Cuándo vamos a estar juntos?*, tiene como tema; *vida cotidiana* y como contenidos gramaticales; *verbo: ir a*⁷⁷. Estos capítulos varían en tamaño, algunos son de una página doble como los capítulos 1 y 2, otros de dos páginas dobles como los capítulos 6 y 14. El último capítulo es una dramatización de Romeo y Julieta y aparecen textos extra en relación a la Navidad, algunos villancicos, la receta del Pan de Pascua y, el *Arrullo Navideño* de Katia Cardenal, basado en la canción *Julekveldsvisa* de Alf Prøysen (cantautor de gran importancia en Noruega), Enrique Iglesias, Félix Savón y Pablo Picasso, una pequeña gramática y el vocabulario por temas primero y por orden alfabético después.

Otros contenidos culturales de este manual abarcan Argentina, el fútbol, tango, canciones como *A media luz* y *Mi Buenos Aires querido*, Evita Perón, La Casa Rosada, dinosaurios de la Patagonia, Madrid, el museo Reina Sofía, algunos cuadros de pintores como

⁷⁷ Traducción literal.

Picasso, Goya, El Greco y Velázquez, el rastro, Cuba, música y baile, exilio, Che Guevara, canciones como *Guantanamera* y *Cuando salí de Cuba*, noruegos en España, el colegio noruego en Costa Blanca, chicos noruegos que se han mudado a España. En adición, se presenta información en noruego dentro de un óvalo azul, tales como en el capítulo 7, titulado *En la feria* donde se da información sobre los mercados locales en Latinoamérica, en la página 45, capítulo 13, donde se da información sobre las Tapas y el origen de la palabra, el número de colegios noruegos en España y localización (página 76), el uso de la palabra Pascua en América latina y en España y el pan de Pascua.

En relación a las actividades relacionadas con el manual de textos, el libro de ejercicios tiene una serie de actividades relacionadas con estructuras, traducción etc., y no hemos encontrado ninguna que presente vacío de información.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Amigos 2						
	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura		X			X	
cultura (c)		X			X	

Tabla 29

6.1.11.2 Agradecimientos positivos y negativos

Los textos vuelven a ser diálogos situacionales, o alguna página con entrada de léxico o informativos en relación a países hispanohablantes. Encontramos el primer agradecimiento en el capítulo 3 donde Fernando agradece sinceramente que la policía haya encontrado a su hermano, se trata de un agradecimiento sincero que se expresa con un *¡qué bien! Gracias, muchas gracias*. La segunda vez que encontramos la palabra *gracias* es en el diálogo del capítulo 4 titulado *¿Dónde está el cine Capitol?*, en el que Marcela, tras preguntar por la dirección a un señor y recibir información da **las muchas gracias** y recibe **de nada. Adiós. Buenas tardes**, por parte de su interlocutor. En la página siguiente aparecen 4 mini diálogos en relación a preguntar por algún lugar, en dos de los diálogos se vuelve a agradecer y a devolver el agradecimiento; **(muchas) gracias// de nada**. En el diálogo en que los interlocutores se tratan de usted se intensifican las gracias (muchas gracias), que no creemos sirvan para resultar más correcto de manera social que las gracias a secas en estos contextos,

ya que, insistimos, la distancia entre los interlocutores no indica que el esfuerzo puesto sea mayor.

La siguiente situación en relación a agradecimientos se da *En la feria* (p.28):

- Vendedor 1:** ¡Buenos días señora! Las naranjas están muy buenas. ¿Las quiere probar?
La señora: **Gracias.** ¿Cuánto cuestan?
Vendedor 1: 200 pesos el kilo.
La señora: ¿De verdad? Están muy buenas. Quiero dos kilos.
Vendedor 1: ¿Plátanos?
La señora: **No gracias.** Están muy verdes. Pero quiero un kilo de manzanas y un kilo de ciruelas amarillas
- Vendedor 2:** (grita) ¡Pescado! ¡Marisco fresco!... ¿Bacalao para la cena, señora?
La señora: **No, gracias.** ¿Pero cuánto cuesta el kilo de marisco?
Vendedor 2: Sólo 1500 pesos.
La señora: Entonces quiero un kilo de marisco y una merluza.
Vendedor 2: ¿Algo más, señora?
La señora: Medio kilo de gambas, por favor.
Vendedor 2: Tengo una oferta de un kilo por 800 pesos.
La señora: Bueno, déme un kilo. ¿Cuántos es?
Vendedor 2: Son 3600 pesos. ¡**Gracias**
 (grita) ¡Pescado! ¡Marisco fresco!

El primer caso de agradecimiento se corresponde con el ser correcto, en el segundo, el vendedor está invitando a la señora a que compre plátanos, que no es una invitación en sí, sino una pregunta, la señora agradece que no y da una explicación a su negativa. En este contexto no se requiere, como se ve en el segundo agradecimiento negativo de una explicación, se trata de un contexto convencional establecido por la misma situación, es decir, los interlocutores ya saben el tipo de conversación que van a tener y lo que se espera de ellos. El último “*gracias*” parece, en adición al ser correcto, un rasgo de sinceridad por la buena compra hecha por la señora.

Más adelante, en el capítulo 10 tenemos otras dos situaciones de compra venta; *En la farmacia*, una primera en la que Jorge agradece a la farmacéutica como cierre de la conversación, también establecida por el contexto; *¿Algo más?/ No gracias. Nada más/ Gracias. Adiós*, y una segunda en la que el farmacéutico, en este caso, agradece a Maite el recibimiento de la cuenta y cuyas *gracias* no reciben respuesta: *Tenga/ Gracias. Y que se mejore/ Buenas noches*.

En el siguiente capítulo volvemos a tener una situación de compra venta, en este caso de entradas de cine, los interlocutores desean tres entradas pero sólo quedan entradas para la fila dos, uno de los chicos agradece que no a esa oferta y explica el motivo: *Hay entradas de la fila dos/ No gracias. Es demasiado cerca*.

Otras situaciones parecidas se dan en el capítulo 13, en una cafetería, donde el camarero responde con; *muy bien, gracias*, a los pedidos de los interlocutores, que no es muy común, y en el capítulo 20, entre el taquillero y Víctor, donde el primero concluye la situación de compra venta con un, tampoco tan común, *¡Gracias y buen viaje!* En la página siguiente de este capítulo, la situación es ahora *En la agencia de viajes*, Víctor da las gracias por el recibimiento del billete de avión, hace una última pregunta y vuelve a agradecer por la información obtenida y despedirse; *gracias. A propósito, ¿dónde puedo...?/ Aquí mismo, o en la estación.../ Gracias. Adiós.*

Finalmente, en el capítulo 22, en una entrevista a un chico que practica snowboard, aparece la expresión *gracias por todo* por parte de la entrevistadora a la que el chico contesta *de nada*. En este caso el libro de ejercicios del alumno tiene, en la página 121 una actividad de encontrar ciertas expresiones, escritas en noruego, en el texto correspondiente texto del libro del alumno, entre éstas, se anima al alumno a encontrar la expresión *takk for alt*, que es una expresión que indica que alguien está muerto o que se ha llevado a cabo un favor enorme, muy especial (de tipo económico o sentimental), que en este caso no se corresponde con la española *gracias por todo* que aparece en la entrevista, vemos que la traducción literal no se corresponde con la convención cultural y no se anima a reflexionar sobre este acto en su lengua y en la española.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Amigos 2

Actos de habla	Presencia	contexto	adecuación	Comentario
Agradecer	-capítulo 3, p. 11	- agradecimiento sincero	-sí	
	-capítulo 4, p. 13	- reacción a respuesta obtenida	-sí	
	-capítulo 4, p. 15-16	-reacción a respuesta obtenida	-sí	
	-capítulo 7, p. 28	-servicios	-sí	-uso excesivo
	-capítulo 10, p. 36,	- servicios	-sí	- uso excesivo
	-capítulo 10, p. 37	-servicios	-sí	
	-capítulo 20, p. 70 -capítulo 20, p. 72	-servicios - servicios y reacción a respuesta obtenida	-sí -sí	-menos común
-capítulo 22, p. 121, libro de ejercicios	- agradecer la colaboración	-no	- no correspondencia entre traducciones	
Aceptar	-no			
Rechazar	-no			

Tabla 30

6.1.12 Análisis de Amigos tres

6.1.12.1 Descripción y observaciones

Amigos tres se compone del libro del alumno, que es un libro de textos, libro de ejercicios del alumno, libro del profesor, CD con textos y canciones, CD del alumno con los textos leídos, soluciones a los ejercicios y de nuevo la dirección de Internet www.gyldendal.no/amigos. Los contenidos se dividen también por capítulos, tema y gramática, en total 23 capítulos, donde el último es una dramatización de la película estadounidense *Brillantina*⁷⁸, textos extra relacionados con Salvador Dalí, el episodio de los molinos del Quijote, refranes y Pablo Neruda más una pequeña gramática, lista del léxico por capítulos y por orden alfabético.

Los textos de *Amigos tres*, *textos* presentan elementos culturales como las supersticiones en España y el tocar madera, otros textos ofrecen datos, como la historia de España y sus idiomas, la fundación del Barça en relación a Perú hay textos sobre Machu Picchu, los animales del país, una entrevista con una chica peruana en la que se habla sobre datos del país y un plato típico, el fin del imperio de los incas, los chilenos en Noruega o las drogas en Colombia.

Otros textos son historias, como *El asesinato en el tren* en la que los alumnos tendrán que descubrir quién cometió el crimen, el resto de textos se presentan en forma de diálogos situacionales como *Estoy haciendo la cama* en la página 14, que introduce el diálogo de la siguiente manera: *Es domingo y Ana está en su cuarto. Está escribiendo un e-mail en su portátil. Cuando su madre llama a la puerta, Ana se levanta para hacer la cama.*

Amigos tres, *ejercicios* se basa en el libro de textos del alumno y contiene actividades de traducción, de ordenar letras para dar con la palabra correcta, de comprensión oral, gramaticales, de expresión escrita y de conocimiento del mundo hispanohablante, su historia, geografía y algunas supersticiones que difieren de las creencias noruegas.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Amigos 3

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura		X			X	
cultura (c)		X			X	

⁷⁸ Grease

Tabla 31

6.1.12.2 Agradecimientos positivos y negativos

En el diálogo del capítulo uno, página 7, Vicente pregunta a la camarera si hay mesa libre para dos y a la respuesta por parte de esta; *Pues, hay una mesa delante de la ventana*, responde; *gracias*. En la página 16, *En la discoteca* un chico se acerca a darle conversación a Sara, que no está en absoluto interesada, y que da respuestas cortas, manteniendo en lo posible la compostura:

Chico: *¡Ay, ay, ay! Guapa, ¿estás sola?*

Sara: *no, estoy con un amigo.*

Chico: *¿Qué tomas?*

Sara: *Nada, gracias*

Chico: *¿Tienes fuego?*

Sara: *No. No fumo*

Chico: *¿Vienes a menudo por aquí?*

En el diálogo anterior vemos que se agradece que no al ofrecimiento por una parte, con una respuesta corta a modo de estímulo ostensivo, que el chico no parece interpretar, y, por otra, que se explica la negativa a la petición, adecuándose la situación a la convención de la cultura hispanohablante. En la siguiente situación, *Quisiera hacer una reserva*, en la página 25, se vuelven a dar las gracias como expresión sencilla de cortesía, es decir, Matilde pregunta a la recepcionista por el horario del desayuno y responde a su respuesta con un *bien, gracias, adiós* lo mismo ocurre más adelante, en el siguiente diálogo, al preguntar por el piso de la habitación y el camino hacia la playa. En la página 34, la entrevista a la chica peruana concluye con un *gracias por la entrevista* y la respuesta *gracias a ustedes*, en la que los periodistas agradecen el tiempo prestado y la chica se muestra agradecida por el interés de los periodistas en saber sobre su país. Este tipo de respuestas se producen cuando los interlocutores sienten de manera mutua que el coste del uno es mayor que el beneficio del otro, de ahí que una respuesta como *de nada* puede resultar, si no poco adecuada, de diferente significado. La siguiente situación la encontramos en un taxi, Erik le da al taxista 10 euros y le dice que se quede con el cambio (80 céntimos), a lo que el taxista responde *gracias*, en el mismo diálogo el taxista le comenta a Erik lo bien que éste habla español y éste contesta al cumplido dándole las gracias, que es muy poco común en España. Finalmente en la página 60 Carolina presta una película de video a Gabriel y éste agradece, se trata más de ser correcto socialmente que de reforzar lazos de solidaridad.

En el libro de ejercicios del alumno aparecen también las gracias en un diálogo a rellenar y traducir posteriormente al noruego, en la página 38; *gracias. Adiós*, se vuelve a tratar de ser correcto socialmente, a final de la conversación entre Johan y un asistente en el aeropuerto. No hemos encontrado ninguna respuesta positiva o negativa a alguna invitación u ofrecimiento con atención especial a estos actos de habla.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Amigos 3

Actos de habla	Presencia	contexto	adecuación	Comentario
Agradecer	-capítulo 1, p. 7 -capítulo 6, p. 25 -capítulo 7, p. 27 -capítulo 8, p. 35 -capítulo 10, p. 41 -capítulo 10, p.41 -capítulo 14, p. 60 -libro de ejercicios, p.38	-reacción a respuesta obtenida -servicios -reacción a respuesta obtenida -final de entrevista -servicios -reacción a un cumplido -agradecer algo prestado -servicios	-sí -sí -sí -sí -sí -sí - no -sí -sí	
Aceptar				
Rechazar	-capítulo 4, p. 16	-reacción a invitación	-sí	-contexto especial

Tabla 32

6.2 Análisis de los manuales de Bachillerato

El español como lengua extranjera en Bachillerato, y según el Plan nacional de educación respecto a las lenguas extranjeras⁷⁹, se divide en dos niveles; 1 y 2 respectivamente. Al nivel 1 de español; *Spansk I*, podrán acceder todos aquellos alumnos que, o desean cambiar la lengua extranjera estudiada durante la secundaria, o no han tenido lengua extranjera como asignatura optativa⁸⁰ y desean empezar con una, así, este nivel 1 se corresponde también con el nivel de dominio y número de horas de la secundaria.

Para acceder de entrada al nivel 2 de español; *Spansk II*, en Bachillerato, los alumnos habrán de haber cursado el nivel 1 de esta misma lengua durante la secundaria. Ambos,

⁷⁹ Læreplan i fremmedspråk, a partir del año escolar 2006/07.

⁸⁰ Para estudiantes que terminan la secundaria en los años escolares 2005/06, 2006/07 y 2007/08.

español 1 y español 2 conforman cada uno un total de 225 horas⁸¹ en dos años; 113 el primero y 112 el segundo.

Volviendo a aquellos alumnos que no han tenido español como lengua extranjera durante la secundaria, podrán éstos acceder al nivel 1 y nivel 2, *Spansk I + II*, repartidos a lo largo de tres años, es decir, 113 horas el primer año, 112 el segundo y 140 el tercero, un total de 365 horas y que atañe a todos aquellos que hayan terminado la secundaria a partir del año escolar 2008/09.

6.2.1 Análisis de Vamos 1

6.2.1.1 Descripción y observaciones

Vamos 1 consta de libro del profesor, libro de textos del alumno, libro de ejercicios del alumno, CD del alumno, CD del profesor y dirección en la red con ejercicios y recursos para los estudiantes. *Vamos 1, textos*, está dividido en cuatro temas; *la vida de los jóvenes, intereses y gustos, turismo y el mundo hispanohablante*, a su vez está cada uno de estos temas divididos en cuatro capítulos. Estos capítulos empiezan con una actividad de pre-lectura, seguido del texto, preguntas de comprensión de lectura, algo de información extra, un apartado recordatorio sobre ítems gramaticales vistos y otro apartado con nuevos, dichos apartados reciben los nombres de; *Antes de leer, Tareas, Además, ¿Te acuerdas?, y ¡Ojo!*, consecutivamente. Además, pueden los estudiantes dirigirse a la pequeña gramática y vocabulario al final del manual.

En el manual de ejercicios, al igual que en el de textos, vienen los contenidos divididos en *Gramática y vocabulario y objetivos comunicativos y culturales* con ejercicios separados según el nivel de dificultad o nivel de dominio del alumno, al final de cada tema los estudiantes podrán autoevaluarse y reflexionar sobre cómo maximizar su propio aprendizaje.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Vamos 1						
	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura			X			X
cultura (c)			X		X	

Tabla 33

⁸¹ Reales, de 60 minutos.

6.2.1.2 Agradecimientos positivos y negativos

El primer agradecimiento de este manual aparece en la página 15, en el diálogo titulado *Eva se registra*. En este caso Eva recibe un cumplido del tipo; *¡qué bien hablas español!*, donde ella agradece y le quita importancia al cumplido con un *gracias, todavía no, después del curso quizás...* y que se corresponde con una de las convenciones españolas para responder a un cumplido en cuanto a quitarle importancia, algo menos común es utilizar la palabra gracias. Al final de este mismo diálogo Eva usa la expresión *muchas gracias* tras el enunciado de la secretaria; *¡Buena suerte con los estudios!*, como fórmula de cortesía sencilla. Más adelante, en el tema dos, página 46, se vuelven a dar las *muchas gracias* como fórmula de cortesía sencilla, en este caso al camarero, que le indica a Elena el camino a los servicios y lo mismo sucede, ésta vez *gracias* a secas, en la página 70 al recibir la llave y número de habitación.

En la página 97, tema 4 y último, Javier entabla conversación con un turista y lo invita a un café: *No tienes prisa, ¿no? ¿Quieres un café?* a lo que el turista responde *muchas gracias* y que no es tanto una convención española aunque sí ofrece cortesía y es esperable en este contexto, además que apreciado por el interlocutor.

En general en este manual no se hace uso excesivo de la palabra gracias, y se limita su uso a unos pocos diálogos que sí reflejan convenciones españolas. No hemos encontrado expresiones lingüísticas relacionadas con aceptar o rechazar una oferta o invitación.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Vamos 1

Actos de habla	Presencia	contexto	adecuación	Comentario
Agradecer	- tema 1, p. 15 - tema 1, p. 15 - tema 3, p.70 - tema 4, p.97	-cumplido -reacción a buenos deseos -reacción a respuesta obtenida -servicios	-sí -sí -sí -sí	
Aceptar	-no			
Rechazar	-no			

Tabla 34

6.2.2 Análisis de Vamos 2

6.2.2.1 Descripción y observaciones

Vamos 2, libro de textos viene acompañado también del libro de ejercicios del alumno, CD del alumno, CD del profesor, y página de Internet; www.vamos.cappelen.no, donde los alumnos pueden acceder gratis a diversas actividades relacionadas con los temas del libro de textos. El libro de textos (en español, sin ayuda léxica), está dividido en 4 temas de 4 capítulos cada uno, donde cada tema ofrece una introducción con los títulos de los capítulos. Cada capítulo a su vez, comienza con una actividad de pre-lectura o entrada en tema titulada *Antes de leer*. Los textos van seguidos de una actividad denominada *Tareas*, normalmente actividad de comprensión escrita y en menos ocasiones de opinión o discusión, otro pequeño apartado denominado *Además*, pequeños textos informativos sobre hechos o de carácter histórico. En adición a estos apartados, *Vamos 2* ofrece otros pequeños apartados como; *¿Te acuerdas?*, a modo de nota recordatoria sobre algunos aspectos gramaticales ya vistos y página donde pueden repasar estos contenidos, *¡Ojo!*, a modo de nota informativa sobre un nuevo contenido gramatical y página donde pueden encontrar información sobre el mismo, y por último, un apartado denominado *¿Y tú?*, como actividad de expresión oral semicontrolada. Además de estos apartados, pueden los alumnos dirigirse a la pequeña gramática o diccionario al final del manual.

El libro de ejercicios está pensado para trabajar de forma paralela con el libro de textos y los estudiantes pueden encontrar diferentes actividades paralelas a los temas del libro principal, en relación a gramática, vocabulario y situaciones de comunicación. En el libro de ejercicios encuentran los estudiantes el *Vocabulario* relacionado con los textos y, otros apartados son los denominados *Comentarios* con explicación de los nuevos ítems gramaticales, *Ejercicios*; con actividades de comprensión y expresión escrita y oral a diferentes niveles que los alumnos pueden elegir según su maestría, éstos son *Básico*, *Intermedio* y *Avanzado*. En adición, al final de cada tema se encuentra una autoevaluación de los mismos, según el comentario de sus autores, inspirado en el pasaporte lingüístico y con ejercicios de repetición en relación a dicha autoevaluación.

Finalmente, los contenidos de *Vamos 2, libro de textos* están divididos en tres secciones importantes; *Capítulo*, por temas y títulos y subtítulos de los capítulos, *Gramática* y *vocabulario* y *Objetivos comunicativos y culturales*.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Vamos 2

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura			X			X
cultura (c)			X		X	

Tabla 35

6.2.2.2 Agradecimientos positivos y negativos

En el tema 2 página 54 encontramos las *gracias* como respuesta rutinaria a la pregunta *¿Qué tal?* o sus correlativas. En este caso dos chicas españolas que trabajan en un supermercado en Alfaz del Pi, hablan del poco español que muchos noruegos aprenden, y una de ellas decide gastar una broma al señor Olsen que acaba de entrar a comprar:

Sofía: Mira, acaba de entrar el señor Olsen.

Raquel: ¿Le gastamos una broma? Seguro que no tendrá ni idea de lo que decimos.

Sofía: ¡Buenos días, señor Olsen! ¿Cómo le va?

Señor Olsen: Muy bien, **gracias**. ¿Y a ti?

Raquel: (sonriendo) Acabamos de hablar de vosotros. Hemos dicho que os mandaremos a todos de vuelta a vuestro país.

Señor Olsen: (sonriendo) Sí, sí, muy bien. ¡**Muchas gracias!** ¿Y tú?

Más tarde:

Sofía: Raquel, ¿no sabes que el Señor Olsen acaba de tomar un curso intensivo de español?

Habla bastante bien y lo entiende todo. Sólo pretende no entenderte.

Este caso, aparte de la broma, muestra la tendencia del extranjero a la formalidad, a ser correcto y a dar las gracias más frecuentemente de lo requerido, vemos que la chica no siente necesidad de contestar a su pregunta *¿Y a ti?*, y que pasa directamente al tema, respecto a este carácter formal, informal y de corrección social, se pueden producir efectos contextuales en los alumnos noruegos.

El capítulo 7 del libro de textos tiene como objetivos comunicativos y culturales, entre otros: *hacer sugerencias y aceptar o rechazar invitaciones*. Así, la página 59 presenta al final de un diálogo un ofrecimiento de ayuda y la aceptación de la misma: *Yo podría hablar con mi jefe. Limpiando oficinas ganarías más y no trabajarías tantas horas. Así podrías enviar más dinero a tu familia/ Eso sería estupendo, muchas gracias...* donde se agradece la ayuda y se extiende el agradecimiento con un comentario hacia el favor que se va a prestar como algo bueno.... Al mismo tiempo, en el diálogo titulado *Planes para el fin de semana*, se presentan las sugerencias y aceptar y rechazar invitaciones y sus exponentes justo después en el apartado denominado *¡Ojo!*, página 60:

Hacer sugerencias:

¿Quieres... ir al cine/al teatro/a una fiesta?
 ¿Tienes ganas de... tomar un café/ cenar en...?
 ¿Te gustaría... dar un paseo/ visitar el museo...?

Aceptar o rechazar invitaciones:

Sí, me gustaría mucho/ me encantaría...
 Lo siento, no puedo. Es que...

A estos exponentes les sigue una actividad semicontrolada en la que siguiendo el modelo de pregunta, los alumnos en parejas planean una actividad para el fin de semana. Los exponentes presentados arriba muestran la convención española, en este caso se trata de invitaciones para hacer algo aunque no aparecen invitaciones u ofrecimientos en relación a la comida o ayuda, ni exponentes que tengan que ver con la convención española de insistir, aparte de esto parece un poco descolocado en la unidad, lo mismo que sucedía con *Chicos Chicas 3*. Aquí termina el contexto de invitaciones, lo que no da una visión amplia al alumno sobre a qué se invita y a quién.

En la página siguiente vuelve a aparecer la palabra *gracias*, esta vez con su respuesta a las mismas; *de nada*, al recibir la información sobre una dirección y, por último, en el tema 4, *Sociedad y cultura*, se dan las gracias tras la realización de una pequeña petición; *¿Puedes buscar la cartelera en Internet?/Sí, claro/Gracias. A ver...*, que no son tan comunes entre amigos cercanos, aunque se pueden dar. Finalmente, en el mismo tema, se vuelve a ver una invitación; *Tienes que visitarme en Noruega.../ Me encantaría* que se corresponde con la convención española.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Vamos 2

Actos de habla	Presencia	contexto	adecuación	Comentario
Agradecer	-tema 2, p.54 -tema 2, p. 61 -tema 4, p. 120	- saludos -reacción a respuesta obtenida - reacción a pequeña petición	- sí -sí -sí	-menos común
Aceptar	-tema 2, p. 59 -tema 2, p. 60 -tema 4, p. 130	-ofrecimiento -invitación -ofrecimiento (imperativo)	-sí -sí -sí	
Rechazar	-tema 2, p. 60	-invitación	-sí	

Tabla 36

6.2.3 Análisis de Vidas 1

6.2.3.1 Descripción y observaciones

Vidas 1, libro de textos, es parte de un paquete que se compone de libro de ejercicios del alumno, CD, libro del profesor y dirección de Internet; <http://vidas1-2006.cappelen.no> donde los estudiantes para trabajar los temas del manual. Dicho manual, con pequeña gramática y vocabulario de las lecciones como anexo, consta de 4 temas principales; *Presentación, Vida cotidiana, Gustos y disgustos y El mundo hispanohablante*, y cada uno de estos temas contiene 6 capítulos, que son presentados con su título al principio del mismo. A su vez, cada capítulo consta de los siguientes apartados:

- *Antes de leer*; actividad de pre-lectura o entrada en tema
- *Resumen*; resumen de unas pocas líneas sobre el diálogo o texto leído
- *Tareas*; 2 ejercicios de comprensión escrita, expresión oral (semi)controlado, o comprensión oral en menos ocasiones.
- *Además*; pequeño texto explicativo sobre hechos, geografía, rasgos de países hispanohablantes
- *¡Ojo!*; en relación a nuevos ítems gramaticales

Al final de cada tema, los alumnos tienen, además la posibilidad de leer un texto en lengua materna sobre el trato entre hispanohablantes, la vida diaria en España y Latinoamérica, algunas tradiciones y fiestas españolas y la España y Latinoamérica desconocidas, (pueblos, monasterios, iglesias, culturas indias o mestizas etc.).

En el libro de ejercicios encuentran los alumnos traducciones a las canciones, refranes y poemas, vocabulario de los textos, ejercicios gramaticales de repetición, explicaciones de ítems gramaticales, ejercicios de comprensión y expresión oral (controlados y semicontrolados) y escrita a distintos niveles (básico, intermedio, avanzado) y hoja de autoevaluación.

Los contenidos de este manual vienen descritos con el título del tema y sus correspondientes capítulos, *objetivos comunicativos y culturales* y, *gramática*, que se extiende a *gramática y vocabulario* en el libro de ejercicios del alumno. Entre estos objetivos culturales se presentan las formas tú/usted, idiomas de España, la comida, rutinas de un estudiante español, su tiempo libre, la familia y el hogar, hábitos de los españoles en relación a bares y cafés, las tapas etc. Otros contenidos sobre conocimiento de mundo y cultura tienen que ver con la presentación de países hispanohablantes, en el tema 4, en relación a su gente, lenguas, familia y amistad, música, comida, fútbol, con especial atención a España, Guatemala, Los Andes, Venezuela, Argentina y algo de Uruguay y Chile.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Vidas 1

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura			X			X
Cultura(c)			X		X	

Tabla 37

6.2.3.2 Agradecimientos positivos y negativos

En el capítulo 9; *Mi barrio*, aparecen por primera vez las *gracias*, a modo de (*muy bien*, *gracias* y *tú/ustedes/vosotros* como reacción a la pregunta *¿Cómo está/s/áis/an?* Presentados a través de cuatro viñetas. En estas viñetas se ven diferentes modos de saludos, unos se abrazan, otros se dan la mano y otros se besan, aunque no hay información pragmática en relación a esta convención⁸², ni se trabaja en el libro de ejercicio. Al mismo tiempo se usan las *gracias* a modo de respuesta fija y no se corresponde con la convención social de respuesta al saludo cotidiano, que generalmente las excluye.

En la siguiente página se dan las *muchas gracias/ de nada* como final de una conversación en la que se pregunta por una dirección, se trata de agradecer la realización de una petición y su respuesta a que tal petición no ha presentado ningún esfuerzo, el interlocutor lo ve como algo cotidiano. Sucede lo mismo en el capítulo 13; *Ir de compras*, las chicas agradecen que la dependienta hable más despacio y les señale donde están las diferentes prendas de ropas y contestan a modo de; *de acuerdo, gracias*, y esta última no necesita reaccionar a las gracias ya que este tipo de preguntas están incluidas en su quehacer laboral.

En el capítulo 10; *Mi comida favorita*, se termina un diálogo convencional, es decir, de compra y venta en la tienda de frutas y verduras, con la clienta dándole el dinero al vendedor y éste agradeciéndolo y despidiéndose; *Son seis euros con ochenta/ Aquí tiene/ Muy bien, gracias. Adiós/ Adiós*. Algo parecido sucede en la situación *En la cafetería* del capítulo 15, aunque esta vez es el chico es que da las *gracias* al camarero y pregunta por el precio de todo; *Aquí tienen/ Gracias. ¿Cuánto es?/ Son ocho euros con cincuenta*, que no suele darse de manera rutinaria.

⁸² En los dibujos los que se tratan de usted se dan la mano y los que se tratan de tú se besan o abrazan, esto puede llevar a malentendidos ya que no siempre el tratamiento de usted equivale a poca proximidad, ni el tratamiento de tú a cercanía.

Por último, en el capítulo 24, la señora que gana un viaje para dos personas a Buenos Aires en un concurso de la tele, concluye con; ¡**Muchísimas gracias!** ¡Ay, estoy *contentísima!*, intensificando un sincero agradecimiento.

Finalmente, no hemos encontrado en este primer manual ninguna invitación u ofrecimiento o respuestas a los mismos, sus diálogos son normalmente de tipo transaccional aunque se trabaja el ser correcto en el sentido que presentan expresiones como *por favor, gracias*, adecuado a este primer nivel.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Vidas 1

Actos de habla	Presencia	Contexto	adecuación	comentario
Agradecer	-capítulo 9, p. 53 -capítulo 9, p. 54 -capítulo 10, p. 59 -capítulo 13, p. 79 -capítulo 15, p. 88 -capítulo 24, p. 131	- saludos - reacción a respuesta obtenida - servicios - reacción a pequeña petición -servicios -agradecimiento sincero	-sí -sí -sí -sí -sí -sí	- menos común
Aceptar	-no			
Rechazar	-no			

Tabla 38

6.2.4 Análisis de Vidas 2

6.2.4.1 Descripción y observaciones

Vidas 2, manual de este año 2007, pertenece a un paquete con libro del profesor, libro de textos del alumno, libro de ejercicios del alumno, CD del alumno, CD del profesor y página de Internet (aún en construcción) y funciona de manera paralela a su antecesor *Vidas 1*. El libro de textos del alumno se vuelve a dividir en cuatro temas, *Reencuentro con cuatro jóvenes*, *Contrastes*, *Cruzar fronteras* y *Ayer y hoy*, ésta vez de cuatro capítulos cada uno, con los mismo apartados que *Vidas 1* y mini gramática y vocabulario al final del manual. Entre sus objetivos culturales, se describe en la página de contenidos; los piropos, Madrid, Barcelona, Granada, el flamenco, Cuba y La Habana, Méjico, Noruega, Ecuador, rasgos culturales noruegos que chocan a los hispanohablantes, turismo, comida y dieta mediterránea, diferentes culturas (hispanohablantes en noruega, indígenas en Latinoamérica), inmigrantes en España, injusticia social en América Latina etc. Entre sus objetivos comunicativos no

aparecen descritos los actos de invitar, ofrecer u agradecer y sus formas de responder a los mismos o convenciones.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Vidas 2						
	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura			X			X
cultura(c)			X		X	

Tabla 39

6.2.4.2 Agradecimientos positivos y negativos

Vidas 2 está escrito por los mismos autores de *Vamos 2*, éstos utilizan el mismo diálogo; *En el supermercado*, en ambos manuales, en que dos chicas que trabajan en Alfaz del Pi intentan gastarle una broma al señor Olsen, y es ahí donde encontramos un único agradecimiento, la respuesta **gracias y ¿a ti?**, como reacción a la pregunta *¿Qué tal (le va)?*

Los textos presentados en este segundo manual son de carácter informativo y poco interaccionales, de ahí que no aparezcan expresiones lingüísticas para agradecer, aceptar y rechazar.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Vidas 2				
Actos de habla	Presencia	contexto	adecuación	comentario
Agradecer	-tema 2, p. 44	-saludos	-sí	
Aceptar	-no			
Rechazar	-no			

Tabla 40

6.2.5 Análisis de Mundos Nuevos 1

6.2.5.1 Descripción y observaciones

Mundos nuevos 1 es un manual para estudiantes del nivel 1 de español. Viene en un paquete con el libro de textos del alumno, es decir, un manual con sólo textos y ayuda léxica, libro de actividades del alumno, libro del profesor, CD del alumno, CD del profesor y dirección de Internet, www.lokus.no a la que los estudiantes se pueden abonar (100 coronas anuales) y practicar actividades relacionadas con los temas del libro, existe también una

versión gratis, más simple, para aquellos alumnos que hacen uso del ordenador de vez en cuando en su horario académico.

Los contenidos de *Mundos nuevos 1, libro de textos* vienen dados en el índice a modo de *unidad, título y comunicación y cultura*. Este manual tiene 39 unidades, de las cuales seis (unidades 3, 11, 22, 23, 38 y 39) comprenden una tarea final que los estudiantes han de llevar a cabo, como la de presentar su retrato, hacer el calendario de los cumpleaños de los alumnos de la clase, hacer un menú del día, un programa de televisión o folleto de periódico etc. Bajo el título de *comunicación y cultura* se presentan contenidos funcionales, socioculturales y/o léxicos, así en la unidad 5 titulada *¿Dónde está todo?*, tiene su correspondiente apartado de *comunicación y cultura* descrito en términos de *el lugar en el que se encuentran las cosas*, o en la unidad 9; *Hacer planes* donde bajo el mismo apartado encontramos *quedar para hacer actividades. Los días de la semana* y en la unidad 22, titulada *¡A comer!*, tiene como *comunicación y cultura: la comida, los productos, hábitos alimenticios y menús*.

Los contenidos de *Mundos nuevos 1, libro de actividades*, por su parte, vienen dados como contenidos gramaticales, en relación a cada una de las 39 unidades del libro de textos. Así, volviendo a la unidad 5; *¿Dónde está todo?*, tenemos como contenidos gramaticales *pronombres de objeto directo, la negación y numerales*. En la unidad 9; *Hacer planes* tenemos *los verbos “quedar, poder, hacer, salir” en presente. Pronombres posesivos* y, finalmente, la unidad 22; *¡A comer!*, que es una tarea, no tiene contenidos gramaticales descritos.

El libro de textos del alumno presenta los objetivos de aprendizaje y comunicación cada tres unidades, éstas se componen de tres textos principales, el primero, breve, a modo de preguntas en ocasiones, denominado *aperitivo*, y como actividad de pre-lectura para entrar en tema, el segundo, texto principal y que normalmente es un diálogo situacional, y un tercero, denominado *postre* como texto extra y que comprende canciones, refranes o poemas. Por último, un apartado denominado *bocata cultural* en que los alumnos puede leer en su propio idioma sobre los nombres hispanos, la fiesta de San Fermín, las migraciones del campo a la ciudad, Salamanca, Barcelona, el concepto de kiosco, la prensa, el cine español, deportes como el ciclismo o el fútbol y su importancia en España, el día del santo, bares, cafés, cantinas, cafeterías, terrazas, bodegas, tasca, taberna y pubs, la comida en España y Latinoamérica, la navidad, la etimología de los numerales españoles y su comparación con otras lenguas, la imagen (moda y apariencia, marcas, piropos), flamenco, zarzuela, cantautores españoles e hispanoamericanos, la etimología de la siesta, horarios europeos, jornadas de trabajo, hábitos alimenticios, economía española en los últimos años, mercado

laboral, la vivienda, la edad de emancipación, el sur de España, los patios, la vegetación, Málaga, Granada, su historia, Federico García Lorca, tradición culinaria española y latinoamericana, su influencia mutua, museos importantes y comida nicaragüense. Estos “bocatas culturales” son, como norma general, parte del tema de la lección, no se trata de un apartado independiente de la misma, así, en la unidad 9; *Hacer planes*, se trata de quedar para ir al cine, y en *bocata cultural* los estudiantes pueden leer sobre las últimas tendencias del cine español e interactuar entre ellos a partir de esa nueva información.

Al final de cada tres unidades se ofrece una página de reflexión en la que el estudiante puede comprobar si ha alcanzado o no los objetivos de la unidad, y en caso poco satisfactorio se hacen preguntas que le ayudan a reflexionar sobre su propio rendimiento y el mayor o menor grado de responsabilidad que ha puesto en su propio aprendizaje.

Por su parte, *Mundos Nuevos 1, libro de actividades* se divide en los siguientes apartados:

- *Aprender a aprender* que ayudan al estudiante a desarrollar estrategias de aprendizaje mediante preguntas de reflexión.
- *Competencia intercultural*, donde los estudiantes pueden poner a prueba su conocimiento del mundo, español y latinoamericano en especial, y hacer uso del mismo para compararlo con su propio país. Muchas de las actividades tienen relación con la geografía y mapa político, otras, en menor grado con expresiones y tradiciones culturales como la navidad en España y en Noruega.
- *Competencia digital*, donde los alumnos tendrán que trabajar con el ordenador y ser capaz de encontrar información relevante.
- *Hablar*; ejercicios para desarrollar la expresión oral, unos semicontrolados, otros guiados donde los estudiantes pueden elegir libremente la forma de expresarse y con negociación de significado, tales como el ejercicio 2 de la página 67⁸³. Bajo este apartado aparecen también algunas actividades estructurales, de traducción o de leerse un texto en voz alta.
- *Lengua*; ejercicios gramaticales, de pronunciación, y para desarrollar la competencia discursiva, bajo el subapartado *cohesión*.
- *Escribir*, ejercicios de expresión escrita y de traducción.
- *Vocabulario*; en relación al léxico.
- *Leer*; ejercicios de comprensión escrita y de traducción.

⁸³ A quiere llevarse a B al cine el miércoles después de almuerzo y sugiere una película. B encuentra ese día imposible (elige motivo). A pregunta si va bien ese mismo día pero más tarde pero B no tiene tiempo o está cansado. A y B se ponen de acuerdo para ir un día de la semana que viene.

- *Escuchar*, ejercicios de comprensión oral.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Mundos nuevos 1						
	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura			X			X
cultura (c)			X		X	

Tabla 41

6.2.5.2 *Agradecimientos positivos y negativos*

La primera vez que aparece la palabra *gracias* en este manual la encontramos en la unidad 1, al final de una entrevista que hace *Mundos nuevos* a *Sergio*, se agradece en este caso la entrevista: ***Gracias, Sergio. Hasta luego/ Hasta luego.*** Se trata de una fórmula sencilla, de corrección social como hemos visto en ocasiones anteriores y que vuelve a tener lugar en la página 21, al final de la entrevista que hace *Mundos nuevos* a *Carmen*: ***muchas gracias por la información sobre tu familia, Carmen/ de nada. Adiós,*** con su correspondiente respuesta a las gracias. La misma patente se vuelve a repetir en las páginas 25 y 26, entrevista con *Sergio* y con *Cati* respectivamente; la primera concluye nuevamente con un ***gracias Sergio*** y la segunda con ***muchas gracias, Cati. Hasta luego/De nada. Adiós.***

En la página 39, en el diálogo *Conversación en una farmacia* el farmacéutico pregunta al cliente si éste desea algo más a lo que el cliente contesta *no, nada más, gracias. Adiós* y obtiene como respuesta la devolución a la despedida: *adiós. ¡Qué pase un buen día!* En este caso no hay necesidad de responder a las gracias, ya que el farmacéutico está haciendo lo que es su obligación. Las gracias por parte del cliente son una fórmula de cortesía para ser correcto socialmente y al mismo tiempo un agradecimiento por la atención extra (*¿algo más?*).

La siguiente situación en la que aparece la palabra *gracias* es la siguiente: *Una tarde Sergio quiere bajar al kiosco a comprar una revista. Toda la familia está en casa, y todos necesitan algo*, en la página 46. A mitad del diálogo Tomás⁸⁴ agradece que le den el dinero:

Carmen: ¿Vas al kiosco?
Sergio: Sí. ¿Quieres algo?
Carmen: Sí. Quiero⁸⁵ una revista
Sergio: ¿Cuál?, ¿Hola?
Carmen: No, compra Mía, por favor.
Sergio: No tengo dinero

⁸⁴ Pensamos que es una errata del libro, que es Sergio en realidad el que agradece.

⁸⁵ Exceso de lengua, no es común la repetición del verbo.

Carmen: Aquí tienes. Toma.
Tomás: Gracias
Tomás (padre): ¿Vas al kiosco? Qué bien. El estanco está al lado, necesito tabaco
 ...

En esta ocasión y tratándose de familia, es decir, de proximidad social, el ser correcto socialmente tiene poca importancia, de ahí también que se conteste a la invitación sin ningún tipo de agradecimiento o mitigación del tipo, *si no te importa*, ya que hay confianza, y estar en *confianza* supone prestar más atención a la cercanía entre los interactuantes, y alejarse de normas de cortesía en relación a la imagen negativa del individuo, de hecho el ser más cortés de lo que requiere la situación puede ser interpretado como de todo lo contrario, es decir, poca confianza (Albelda Marco, 2004: 131). Así, no creemos necesario dar las gracias en este contexto.

Más adelante en el manual, en la página 67, bajo el apartado *Para tu diario* se anima al estudiante a que vuelva a mirar el texto de la página anterior en el que Luis y Rosita entran en una cafetería, y conteste, entre otras a estas preguntas:

Hva sier du på spansk når du skal...

- *Si ja takk til noe?*
- *Si nei takk til noe?*

Es decir, *¿Qué dices en español cuando aceptas y rechazas algo?* Según el texto se puede agradecer (aceptar) de las siguientes maneras: ***¡Buena idea!***, a la pregunta *¿Quieres tomar algo? Allí en la esquina hay una terraza, Pues sí, me apetece mucho* a las preguntas *¿Quieres tomar otra cosa? ¿Quieres un helado?*, y, agradecer que no (rechazar) de las siguientes formas; ***no, no me gusta. Prefiero un zumo de naranja y no, no me gusta. Prefiero otra cosa*** respectivamente a las preguntas del camarero *¿Una coca cola?*, y *¿Quiere una Fanta de naranja?*

La primera de estas preguntas no es una invitación sino una sugerencia, una buena sugerencia, a juzgar por la respuesta de Rosita, por otra parte, al final del diálogo Luis pregunta a Rosita si quiere algo más y ésta contesta con la respuesta ya vista; *pues sí, me apetece mucho*, que no nos parece la respuesta que más se acerca a la realidad española como aceptación/ agradecimiento a una invitación. Las negativas (*nei takk*) son contestadas a modo de *no, no me gusta*. En el libro de ejercicios se practica con este verbo pronominal, de ahí su repetición en el diálogo, que se aleja un tanto de la realidad española que intenta no desairar cualquier tipo de ofrecimiento a comida o sabor cuando no hay cercanía o no se está en confianza, aunque por otra parte, se explica la negativa y en ese sentido se está más cercano a la cultura española que a la noruega. Esta unidad no tiene el apartado denominado

competencia intercultural y desde el libro de trabajo no se da información sobre estos actos de habla.

Siguiendo el manual, en la página 88, en un diálogo titulado *Sobre gustos*, Magdalena se prueba una serie de bañadores hasta que encuentra uno que de verdad le gusta, su madre comenta espantada el precio pero al final accede a comprarlo; *bueno, bueno, nos lo llevamos a lo que Magdalena contesta; muchas gracias, mamá.* Estas gracias no tienen mucho que ver con el ser correcto socialmente, parece un agradecimiento sincero por el esfuerzo de su madre en comprar algo tan caro. Otras formas de agradecer, en este caso, y teniendo en cuenta la familiaridad y proximidad entre los interlocutores puede ser adulando a nuestro benefactor: *gracias mamá, eres la mejor* o *¡Qué buena eres!* son quizá formas más comunes de agradecer que el *muchas gracias* que incluso, por considerarse normalmente tan socialmente correcto o formal, podría provocar una respuesta en la madre del tipo *¡qué fina te pones cuando quieres!*, es decir, quitándole verbosidad al asunto.

Más adelante, en una situación de compra-venta; *En el híper* se da el siguiente intercambio, en el que ninguna de las gracias es necesaria realmente para ser correcto socialmente, aunque se pueden y se dan en ocasiones.

Vendedor: ¿Algo más?

María: no, gracias, nada más

Vendedor: Tres por cinco son, a ver, son 15 euros. Pero para usted 14 euros con 50

María: Muy caro esto. Tenga

Vendedor: gracias, hasta luego.

Lo mismo ocurre en la página 134, en la conversación entre el empleado de guagua y Mari. Ésta agradece que el empleado le de el ticket y le diga el precio a pagar y al final de la conversación vuelve a agradecer, esta vez con *muchas gracias* toda la información recibida, posiblemente por el esfuerzo extra o amabilidad del empleado.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Mundos nuevos 1

Actos de habla	Presencia	Contexto	Adecuación	comentario
Agradecer	-unidad 1, p. 20 -unidad 1, p. 21 -unidad 2, p. 25 y 26 -unidad 6, p. 39 -unidad 8, p. 46 -unidad 18,p. 88 -p.134	-final de entrevista -final de entrevista -final de entrevista -servicios -muy familiar -muy familiar -buen servicio	-sí -sí -sí -sí -no -no -sí -sí	
Aceptar	-unidad 13, p. 67	-invitación	-no	-poco común
Rechazar	-unidad 13, p.67	-invitación	-no	

Tabla 42

6.2.6 Análisis de Mundos Nuevos 2

6.2.6.1 Descripción y observaciones

Los estudiantes de *Mundos nuevos 2* utilizan el libro de textos, libro de ejercicios y CD del alumno, y el profesor tiene acceso, en adición a CD propio y libro del profesor. En este segundo manual, cuya dinámica de trabajo y presentación de contenidos es paralela a la del primero, ya no hay *Bocata cultural* pero sí un apartado denominado *Cultura y costumbres*, en español en este caso, a modo de texto informativo donde los estudiantes pueden leer sobre temas como los altos precios de la vivienda en España y la convivencia entre generaciones, Gabriel García Márquez, los mexicanos y el día de los muertos, fiestas en España como la tomatina, las fallas etc., San Valentín y su historia, senderismo, el churrasco, la paella, Don Quijote; antes y ahora, la salsa, Pablo Picasso, la importancia de la lotería en España y la deforestación de la selva amazónica, como apartado inserto en el tema de la unidad. En adición a este apartado, se presentan a lo largo de todo el manual temas relacionados con la realidad y conocimiento del mundo hispanohablante, expresiones culturales y autores.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Mundos nuevos 2						
	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura			X			X
cultura (c)			X		X	

Tabla 43

6.2.6.2 Agradecimientos positivos y negativos

La primera vez que encontramos un agradecimiento en este manual se da en la página doce, en una situación en la que se pregunta si hay sillas libres; *Perdón, ¿están libres estas sillas? ¿Podemos sentarnos aquí?/ ¡Claro que sí!/ Muchas gracias*, en este caso se agradece la amabilidad y no supone el final de una conversación como hemos visto de manera regular a lo largo de este análisis, es decir, sentarse junto a la mesa con otros supone entablar algún tipo de conversación, de ahí que el diálogo continúe: *Sois muy amables. Bueno, nos presentamos, ¿no? Yo soy Cristina, y ésta es mi amiga Lolita*. Este agradecimiento es también una fórmula sencilla de cortesía que se usa para ser correcto socialmente.

El siguiente agradecimiento lo encontramos en la página ochenta y uno, a modo de respuesta por e-mail, en este caso el agradecimiento es lo primero que se da, como reacción a un regalo recibido; *Hola, Cristóbal ¡Gracias por los comics que me has enviado! Me divertiré mucho leyéndolos, pero tendré que usar un diccionario. ¡Son difíciles!...* se alude también a que el regalo es divertido, señal de aprecio por el mismo y que se corresponde con la convención española. No hemos encontrado reacciones positivas o negativas en relación a invitaciones u ofrecimientos.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Mundos nuevos 2

Actos de habla	Presencia	Contexto	Adecuación	comentario
Agradecer	-unidad 2, p. 12	-reacción a pequeña petición	-sí	
	-unidad 18, p. 81	-reacción a regalo recibido	-sí	
Aceptar	-no			
Rechazar	-no			

Tabla 44

6.2.7 Análisis de ¡Arriba!

6.2.7.1 Descripción y observaciones

Se trata de un manual de textos, que viene acompañado del libro de ejercicios, CD del alumno, libro de recursos del profesor y la siguiente dirección de Internet; www.arriba.damm.no, en la que los estudiantes pueden hacer actividades en relación a diferentes apartados, tales como *vida cotidiana*; de gramática y vocabulario, *sociedad*; personas importantes del mundo hispanohablante, bolsas de trabajo, geografía y mercados, *cultura*; diferentes expresiones de igual significado en España y Latinoamérica, geografía, cultura (conocimiento sobre artistas y su obra etc.) y algo de gramática desde textos culturales, *quiz*; con preguntas de todo tipo y, por último, *herramientas*; desde donde se puede encontrar otras páginas en relación al manual, actividades, lengua y conocimiento del mundo.

¡Arriba!, primer curso, textos, se compone de 20 capítulos, una pequeña gramática, un capítulo con palabras comunes noruegas y su traducción al español, y lista del vocabulario de los capítulos por orden alfabético. Este libro, rico en fotografías auténticas, combina la presentación de lengua con la cultura cotidiana y conocimientos del mundo hispanohablante y

personalidades y expresiones culturales importantes, tales como introducciones a Picasso, Salvador Dalí o celebración de cumpleaños y hábitos alimenticios.

Sus contenidos están divididos por capítulos e información sobre los mismos, así, el capítulo 1 se titula *El torero Picasso* y sus contenidos son: *presentar a una persona, biografía de Pablo Picasso, los apellidos españoles y pronombres interrogativos*, el capítulo 2 *Dalí, ¿Un genio excéntrico?*, con contenidos como *decir lo que uno piensa, biografía de Salvador Dalí, Salvador Dalí: Mi lucha*, o, el capítulo 3 titulado *¿Cómo te llamas?* cuyos contenidos son: *presentarse, comer pizza e ir al cine, decir que sí, el catalán, algo de historia del tango, Gloria Fuertes: La niña y la caracola, Contursi y Maroni: La Cumparsita*. Dos de sus capítulos tienen un apartado de información intercultural denominado *La vida española* donde se alude a “palabras de relleno”⁸⁶ como *guapo, guapa, hombre, mujer, tío, tía* y su significado según el contexto y comparación con expresiones noruegas (pág. 80), y apellidos españoles (pág. 13).

Los textos de *¡Arriba!*, vienen acompañados de ayuda léxica y de información cultural en lengua materna, así, el capítulo 1, de dos páginas dobles, presenta en la primera página, un diálogo con traducción como introducción de nuevos ítems de lengua, unas preguntas de comprensión escrita sobre el mismo, y en la segunda, un texto en noruego sobre la figura de Picasso, otro más pequeño, también en noruego sobre los apellidos españoles, y unas palabras de Picasso, también traducidas, como introducción a su personalidad. Podemos afirmar que es un manual de textos muy interesante, del que se puede leer, ver y aprender sobre cultura hispanohablante sin necesidad de hablar la lengua de dicha cultura, aunque esto encuentra un balance con el libro de ejercicios del alumno.

Este primer capítulo, desde el libro de ejercicios del alumno, presenta información gramatical, ortográfica, y de entonación, acompañados de ejercicios en relación a los mismos, se anima al estudiante a comparar ítems gramaticales y ortográficos con otras lenguas conocidas como el inglés. Al final del capítulo se anima al estudiante a desarrollar un tema sobre la cultura hispanohablante, donde se da información de que la cultura puede significar mucho y diferente, desde fútbol a ópera o desde comida a arquitectura.

¡Arriba!, textos y ejercicios, no comienza, como la mayoría de los manuales de español con presentaciones y saludos, sino presentando a un personaje de la cultura española. En este primer capítulo los estudiantes entran en contacto con muchísimas palabras nuevas, transparentes, es decir, que no requieren de traducción, y con la primera conjugación y tercera persona, los estudiantes pueden acceder a actividades gramaticales que prestan

⁸⁶ Tal y como se menciona en el manual

atención al significado y en menor medida, a conocimientos del mundo presentados en la unidad, también hay, en el libro de ejercicios actividades de traducción y otras semicontroladas y guiadas, donde se anima al estudiante a usar la lengua de un modo creativo, como en la página 42 ejercicio 18, o la página 33 ejercicio 21.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

¡Arriba!

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura			X			X
cultura (c)			X		X	

Tabla 45

6.2.7.2 Agradecimientos positivos y negativos

En el capítulo 3, en la situación *Los dos amigos entran en una pizzería*, Miguel agradece al camarero que les señala una mesa libre: *vale, gracias* y más tarde vuelve a responder *gracias* como reacción al enunciado del camarero: *¡Buen provecho!*, en este caso como fórmula fija.

En el capítulo siguiente, titulado *El cumpleaños de Mercedes*, tenemos los actos de saludar, felicitar y de agradecer un ofrecimiento y regalos de cumpleaños:

Madre: Buenas tardes guapas. ¿Qué tal?
Elena: Muy bien, gracias.
Mercedes: ¡Hola chicas! ¿Vamos?
Elena: ¡Felicidades, Mercedes! ¡Toma, un regalo!
Mercedes: ¡Qué amable!
Elena: De nada.
Mercedes: ¡Ah, es un libro...! ¡Un libro de Isabel Allende! ¡Estupendo! ¡Es mi autora favorita!
 ...
Miguel: ¡Hola guapa! ¡Felicidades!
Mercedes: Gracias
 ...
Mercedes: Ay, son las doce y media. Voy a casa. ¡Pronto!
Miguel: Te acompaño
Mercedes: Gracias. ¡Buenas noches, chicas!
 ...
Miguel: Mercedes, aquí tienes mi regalo
Mercedes: ¿Un regalo? ¿Para mí? ¿Qué es? ¿Un libro?
 ...
Mercedes: ¡Ah! ¡Qué maravilla! Tú eres, tú eres...
Miguel: De nada

El par *¡Qué amable!// De nada*, no se corresponde con la convención española del modo de agradecer un regalo, parece ser una traducción directa de la convención noruega *så hyggelig/ værsgod*, el enunciado *¡Qué amable!* podría incluso tener un efecto contraproducente entre dos personas cuya relación es de proximidad. Mercedes, por su parte, agradece el regalo cumplimentándolo, adecuado a la situación. El caso del ofrecimiento de Miguel tampoco necesita de circunloquios, ya que están en confianza, se trata de una relación de cercanía y buena amistad. Finalmente, Mercedes agradece el regalo de Miguel con cumplidos hacia el regalo y sobre todo hacia su persona, lo que pone el foco en la imagen positiva de Miguel, y que también se corresponde con la convención española.

En el capítulo 6, *¿Vamos a Pelegrina?* Ramón invita a Ana a ir al campo con él: *¿Tienes ganas de ir al campo este fin de semana?*, invitación que Ana agradece con un *Bueno, ¿por qué no?* En este caso no hay necesidad de hacer uso de la palabra *gracias* ni de mayores circunloquios para asegurarse de que la invitación es verdadera, ya que volvemos a una relación de proximidad entre los interlocutores.

Más adelante, en el capítulo 7, página 39, encontramos una situación de compra venta en la que Mercedes compra un pan, da el dinero al panadero y éste responde con un *gracias, ¡hasta luego!*, y otra parecida en el capítulo 11, en este caso es Petter quien agradece al dependiente y pregunta por el precio, en el mismo diálogo vuelve a agradecer al dependiente por la información recibida sobre una dirección.

En el capítulo 10, Mercedes, su padre y su madre están planeando las vacaciones y no parecen ponerse de acuerdo, cualquier sugerencia por parte de los padres de Mercedes suena tediosa para la misma, a mitad del diálogo el padre hace una nueva sugerencia: *¿Por qué no Asturias? Podré pescar en las rías, y es tranquilo y hay playas plácidas*, a lo que su hija Mercedes contesta: *¡Playas de piedra! No gracias...* En esta ocasión no se requiere de una explicación a la negativa (aunque se da) y el rechazo tiene un tono irónico ya que lo que se ofrece no se considera atractivo en absoluto. En este tipo de contextos se permite el **no gracias** a secas como parte de la convención a una oferta poco atractiva, entre personas cercanas entre sí, y donde ambos interlocutores entienden, en la mayoría de los casos, que la oferta no es tal o es muy poco atractiva, en este caso la convención noruega presenta paralelismos con la convención española.

Finalmente, en el capítulo 19 titulado *Hotel Arco* termina la conversación entre la recepcionista y el padre de Mercedes, que se decide por reservar dos habitaciones, con *muchas gracias* y *¡bienvenidos!*, por parte de la recepcionista.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

¡Arriba!

Actos de habla	Presencia	Contexto	adecuación	comentario
Agradecer	-capítulo 3, p. 19 -capítulo 4, p. 24, 25 -capítulo 7, p. 29 -capítulo 11, p. 60 -capítulo 19, p. 104	-servicios -recibimiento de regalos -servicios -servicios -servicios	-sí -sí -sí -sí -sí	
Aceptar	-capítulo 6, p. 34	-invitación	-sí	
Rechazar	-capítulo 10, p. 56	-invitación	-sí	

Tabla 46

6.2.8 Análisis de ¡Más arriba!

6.2.8.1 Descripción y observaciones

¡Más arriba! Segundo curso, textos es parte de un paquete, al igual que su antecesor, que consta de libro de textos del alumno, libro de ejercicios del alumno, CD y libro de recursos del profesor. En este segundo manual, también un libro con textos muy interesantes en relación a hechos, expresiones y personajes de la cultura hispanohablante, combina estos elementos con la lengua. El manual consta de 16 capítulos, una pequeña gramática y una lista léxica por orden alfabético. Cada capítulo viene dado por el título de sus textos (ahora todos en español), tema y situación de lengua⁸⁷, así el capítulo 1 titulado *En las huellas del Che Guevara* comprende los textos *¡Hasta la victoria siempre!*, *De viaje con el Che*, *Daniel Viglietti: A desalambrar y Atahualpa, el último Inca*, tiene como tema: *Un poco de historia de Latinoamérica* y como situación de lengua: *presentarse y narrar y describir en el pasado* o, el capítulo 15 titulado *Migración ayer y hoy* cuyos textos son; *¿Alboroto?*, *¿Albornoz?*, *Cuando España era árabe*, *La Alhambra*, *España, puerta de entrada a Europa*, *Inmigrantes africanos en España*, *El mundo Latino*, *¡Salsa y sabor!*, *Johnny Pachero: Por eso yo canto salsa* con la inmigración de antes y ahora como tema y hablar de preferencias, resaltar cualidades, hablar de música y rellenar un formulario como situaciones de lengua.

Desde el libro de ejercicios, aparte de las actividades gramaticales (en gran número), de traducción, comprensión oral, el estudiante tiene más oportunidad de usar la lengua (expresión oral y escrita) en situaciones más comunes de la vida diaria, es decir, pueden

⁸⁷ Språksituasjoner en el original, traducción literal.

hablar desde su experiencia, desde narrar vacaciones, dramatizar un encuentro, contar/describir algo que han leído/visto, elegir al representante de la clase, pedir información etc., ya que el libro de textos es muy informativo en relación a historia y cultura pero menos a la hora de presentar la lengua en uso. De 16 capítulos encontramos un total de 6 diálogos a modo de situaciones cotidianas, en el capítulo 3, *En el mercado, En el restaurante* con situaciones cotidianas, en el capítulo 5; *¡Nos robaron!*, en el 6; *¿Piensas en la vida?* (dos chicas hablan sobre un artículo de periódico), en el 7; *En el bar de noche*, en el 10; *¿Es una locura?*, una conversación entre Jaime y sus padres sobre deportes y lo costoso de algunos equipos, en el 14 *¡Vamos a celebrar!*, 15 *¿Alboroto? ¿Albornoz?*, y por último en el 16, *¡A la tierra que fueras, haz lo que vieras!*, sobre Noruega, es decir, que el manual de textos presta más atención a la transmisión de conocimientos a través de textos informativos que a la función interaccional de la comunicación.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

¡Más arriba!

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	Poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura			X			X
cultura (c)			X		X	

Tabla 47

6.2.8.2 Agradecimientos positivos y negativos

La primera interacción encontrada en este manual la tenemos en las páginas 24 y 25 en una situación de compra y venta en el mercado. Al final de la conversación el vendedor da la vuelta y las gracias a María: *¡Vaya unos precios que tienes! Los más altos del mercado, ¿eh? Aquí tienes cinco/ **Gracias**...toma, dos.* Se trata de una fórmula sencilla de cortesía.

En la siguiente situación se agradece y rechaza un ofrecimiento; *Necesitáis un mecánico. Conozco a uno aquí muy cerca/ **Muchas gracias, pero de todos modos vamos a devolver el coche a AVIS**, una vez más se da una explicación ante la negativa y es el significado de *pero* el que marca el contraste entre el mostrarse agradecido por la oferta y rechazarla, que a su vez lleva consigo una pequeña explicación y que se corresponde con la convención española en cuanto al acto de rechazar.*

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

¡Más arriba!

Actos de habla	Presencia	Contexto	adecuación	comentario
Agradecer	-capítulo 3, p. 24, 25	-servicios	-sí	
Aceptar				
Rechazar	-capítulo 5, p. 35	-ofrecimiento	-sí	

Tabla 48

6.3 Análisis de los manuales de la Universidad Popular

La Folkeuniversitet o Universidad popular ofrece cursos de español de diferentes niveles, cada curso se corresponde con un Trinn, es decir, 22 horas⁸⁸, estos cursos pueden ser sencillos o intensivos, tales como Trinn 1+2, que correspondería a 44⁸⁹ horas repartidas normalmente en 11 sesiones, una a la semana, de una hora y media, si se trata de curso sencillo y, tres horas si se trata de un intensivo.

Se espera, de manera muy ambiciosa, que los participantes de estos cursos alcancen un nivel de dominio C2 después de unas 330 horas de aprendizaje.

Si tenemos en cuenta el número de horas y la división de niveles que hace la Universidad popular de Bergen en cuanto a la enseñanza del español, parecería sencillo admitir que los alumnos de secundaria que finalizan sus, teóricamente, 227 horas de español, los estudiantes iniciales de español en Bachillerato que terminan sus 225 horas y los participantes de cursos de la universidad popular que han pasado por 231 horas de enseñanza del español al finalizar el Trinn 14, tienen un nivel de dominio parecido, que según la Universidad popular se correspondería con el nivel C1 del M.C.E.R. Esto no concuerda con la realidad del español en secundaria e intuimos fuertemente que tampoco es así con la gran mayoría de los participantes de cursos de la Folkeuniversitet o alumnos iniciales de Bachillerato.

En este caso haremos un análisis de *Caminos 1* y *Caminos 2*, manuales que deberían cubrir las funciones que nos interesan en nuestro estudio, mencionadas en la introducción a

⁸⁸ 16 horas y media de enseñanza reales por trinn

⁸⁹ 33 horas de enseñanza reales.

este análisis, en el nivel inicial, es decir: dar las gracias, aceptar y rechazar invitaciones, ofrecimientos y ayuda.

6.3.1 Análisis de Caminos 1

6.3.1.1 Descripción y observaciones

Caminos 1 es un manual alemán (*Caminos Neu*) que ha sido traducido al noruego por la editorial Gyndeldal. Este libro que es libro del estudiante y libro de actividades es parte de un paquete que trae libro del profesor y CD. El libro del estudiante está dividido en 12 unidades de tres lecciones cada una. Cada tercera unidad hay una de repaso denominada *Revuelto* y que contiene también comentarios y ayuda para desarrollar estrategias de aprendizaje, como el primer *revuelto* unidad 4, en adición, concluye cada *revuelto* con una página de autoevaluación. Al mismo tiempo, al final de cada unidad aparece una página resumen con los apartados de *comunicación* y *gramática* que engloba las funciones y contenidos gramaticales de la misma.

Caminos 1 presenta sus contenidos con los títulos de las unidades, objetivos comunicativos (en mayor porcentaje) y de aprendizaje y contenidos gramaticales, a modo de tablas o columnas sin descripción. Así la unidad 1 A se titula *Palabras internacionales* y tiene como objetivos; *entender términos internacionales, preguntar por el significado y pronunciación de diferentes palabras*, y en una tercera columna tenemos *reglas de pronunciación del español, ¿Qué significa? ¿Cómo se pronuncia?*, en el caso de la unidad 3C por ejemplo, volvemos a tener el título; *¿Adónde va?*, su correlativa columna en la que se lee; *explicar la dirección con medios de transporte, mencionar medio de transporte*, y una tercera columna con: *verbo ir, tomar la línea..., en dirección a, cambiar/bajar en..., contracción del artículo y preposición a, de, preposición en+ medio de transporte*. Así en esta última columna se mezclan contenidos gramaticales y exponentes de las funciones comunicativas. Este manual tiene también una pequeña gramática, vocabulario por unidades y por orden alfabético y transcripción de las audiciones.

En cuanto a elementos culturales cotidianos e informativos, se presentan personas del mundo hispanohablante, los diferentes modos de saludar, Argentina, Méjico, comidas, horarios, grandes almacenes, Barcelona, Alfaz del Pi, la familia española (emancipación, vivienda etc.), consumo, Perú, Chile, el cine de Almodóvar integrados en actividades de lengua. Las actividades de este manual son controladas y semicontroladas o libres, como en la página 65: *En parejas. Escriban un diálogo de compra y luego representen la escena.*

Algunas actividades presentan vacío de información pero en pocas ocasiones hay negociación del significado⁹⁰ para llegar a un consenso o llevar a cabo una actividad, este primer manual presenta la lengua en formato PPP con menos actividades de producción.

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Camino 1

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura			X			X
cultura (c)			X			X

Tabla 49

6.3.1.2 Agradecimientos positivos y negativos

La palabra *gracias*, como norma de cortesía sencilla, la volvemos a encontrar lógicamente en relación a los saludos y las fórmulas *¿Qué tal?*, *¿Cómo está usted?* En este caso no hay una tercera respuesta a las *gracias* sino que se reacciona mostrando interés por la otra persona al igual que nuestro interlocutor ha hecho con nosotros: *¿Cómo está usted?/ Muy bien, gracias. ¿Y usted?/ Bien, gracias.* Más adelante, en la unidad 2C, dos turistas agradecen el ofrecimiento que les hace la persona del país con la que entablan conversación: *Trabajo en una agencia de viajes. Miren, si pasan por Buenos Aires: aquí tienen el número de mi teléfono móvil/ Ah!, muy amable, muchas gracias;* en este caso el agradecimiento lleva consigo el la corrección social y expresión de solidaridad, el cumplimiento para el interlocutor, que realza su imagen positiva.

En las unidades 3B y 3C se responde *muchas gracias* a la información obtenida al preguntar por una dirección, en este caso se reacciona con una tercera respuesta; *de nada.*

En la unidad 5A encontramos las *gracias* en una situación de compra venta en el mercado, donde el cliente da las gracias y se despide tras pagar, que como hemos mencionado anteriormente no son tan comunes. Siguiendo a esta unidad aparece una situación en el restaurante; *¿Es todo?/ De momento sí. Gracias* como respuesta a la pregunta del camarero y fórmulas más fijas en relación a *¡Qué aproveche!* que se contesta con; *Gracias, igualmente* donde una contestación del tipo *de nada* sería inadecuado, al mismo tiempo el devolver el

⁹⁰ La primera actividad encontrada de este tipo aparece en la página 69, como actividad o tarea final: “Ustedes quieren abrir una tienda. Decidan en grupos de tres el tipo de tienda, los productos que venden, el horario comercial, el lugar, el tipo de clientes y preparen un texto informativo o de publicidad y presenten la tienda a la clase. Si quieren, pueden también dibujar el logotipo de la tienda”.

deseo es más común que el dar las gracias, cuando dos personas comen juntas ya que se trata de una expresión de solidaridad y deseo mutuo.

Finalmente, la unidad 9B presenta una pequeña entrevista con una niña pequeña y la misma concluye con *muchas gracias* tal y como hemos visto en la mayoría de los manuales y la unidad 10B reproduce las *gracias* en dos conversaciones telefónicas, la primera por la realización de una petición por parte del interlocutor del tipo *Dígale por favor que ha llamado la señora Romo y que el video nuevo no funciona*, y la segunda como reacción a *sí, un momento*. Dado el nivel de dominio de lengua de este manual, parece lógico que no hayamos encontrado en este manual ningún tipo de ofrecimiento o invitación y respuestas a los mismos dentro de una unidad temática específica.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Caminos 1

Actos de habla	Presencia	Contexto	adecuación	comentario
Agradecer	-unidad 1, p. 20 -unidad 3B, 3C, p. 36, 41 -unidad 5A, p. 49 -unidad 5 A, p.49 -unidad 9B, p. 88 -unidad 10B, p. 100	-saludos -reacción a información obtenida -servicios -reacción a buenos deseos -final de entrevista -reacción a respuesta obtenida	-sí -sí -sí -sí	
Aceptar	-unidad 2C, p. 27	-ofrecimiento	-sí	
Rechazar	-no			

Tabla 50

6.3.2 Análisis de Caminos 2

6.3.2.1 Descripción y observaciones

Caminos 2, según su propia portada, es un manual que comprende en nivel de dominio A2, en este caso se diferencia de su antecesor en que los capítulos (12 en total) se dividen solamente en dos unidades y no tres. El resto sigue la dinámica de *Caminos 1*.

Lo interesante de este manual aparece en el *Revuelto*, último capítulo y capítulo resumen del mismo cuyas páginas 92 y 93 están dedicadas a la reflexión intercultural. En estas páginas se anima al estudiante a reflexionar sobre lo que han visto a lo largo de *Caminos*, sobre fechas, personajes, costumbres y comportamientos de la vida cotidiana, al mismo tiempo aparecen pequeños textos en relación al concepto de cultura (con minúsculas)

más aspectos universales e individuales, y aparece el concepto de cortesía y se anima al estudiante a reflexionar si ciertos aspectos son normales en su país, o desde un punto de vista personal como *preguntarle a alguien en una fiesta cuánto gana o abrir un regalo inmediatamente*.

Así, los elementos culturales representados en *Caminos 2* tienen que ver con los tipos de vivienda, personajes de la niñez, cuentos infantiles, el inventor del polo, Botero, hábitos alimenticios de la sociedad española actual, Guatemala, tipos de fiestas (cumpleaños, bodas etc.), “meteduras de pata” en otras culturas, Perú, visitas al médico, trabajo, el camino de Santiago, Chile, las islas Canarias, tradiciones diferentes, símbolos, gestos, hispanos en EEUU, todos incluidos en actividades de lengua, es decir, que requieren el uso del español.

Los contenidos de *Caminos 2* siguen viniendo por columnas pero en este caso la columna que en *Caminos 1* constituía tan sólo el título del capítulo, tiene ahora, debajo del mismo, un apartado denominado *Situación*, así por ejemplo tenemos la siguiente tabla o columnas en relación al capítulo 5; *De fiesta*:

A. Os esperamos a cenar el sábado Situación: invitaciones, expresiones cotidianas	Dar, aceptar y rechazar una invitación Ofrecer algo de comida o bebida y contestar al ofrecimiento Dar consejo	Uso de los verbos <i>ir</i> y <i>venir</i> Uso de <i>¿Qué? ¿Cuál? ¿Cuáles?</i> Condicional: verbos regulares y <i>decir, hacer, poder, tener, venir</i>
B. ¡Feliz cumpleaños! Situación: narrar una acción o acto	Felicitaciones Entregar un regalo, agradecer y responder	Repetición de los pronombres directos e indirectos Dos pronombres objeto en una frase <i>le/les → se</i>

Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua:

Caminos 2

	Integrados en tema			Integrados en actividades de lengua		
	nunca	Poco	siempre	nunca	poco	siempre
Cultura			X			X
cultura (c)			X			X

Tabla 51

6.3.2.2 Agradecimientos positivos y negativos

En la tabla anterior que corresponde al capítulo 5 hemos marcado en negrita, en la columna del medio, los actos que son objeto de nuestro estudio y su representación o no de los mismos en los manuales de enseñanza del español en Noruega.

La unidad 5A de este manual comienza con un cuestionario individual a modo de reflexión sobre costumbres a la hora de invitar o ser invitado, puntualidad, quien sirve, como se demuestra que la comida es de nuestro agrado etc. Después se puede escuchar a hispanohablantes (Chile, México, España, Colombia) y sus costumbres sobre el mismo tema, hasta llegar a un ejercicio titulado *¿Qué decir cuando me invitan?*, donde los usuarios del manual pueden ver la siguiente tabla y posteriormente practicar:

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

En la página siguiente aparecen 4 mini diálogos de ofrecimiento por parte de los anfitriones a los invitados y un cuadro que los estudiantes han de completar:

- a: A ver, ¿qué tomáis? Tengo martín, jerez, campari o un refresco.
 b: Yo un martín, por favor.
 a: ¿Cuál prefieres? ¿Rojo o blanco?
 b: Blanco... y sin hielo
 c: Yo lo mismo, pero con hielo.
- a: ¿Os apetece algo para picar?
 b: **No, no. No hace falta.**
 a: Sí mujer, por lo menos unas aceitunas y unos pinchos de tortilla
 b: **Bueno, si insistes. Pero sólo unas aceitunas. Si no, luego no comemos.**
- a: Lidia, ¿quieres un poco más de pollo?
 b: **No, gracias. Me encantaría, pero es que ya he comido mucho.**
 a: Venga, mujer, un trocito, el último
 b: **No, no de verdad, no puedo más**
- a: Hola Amparo. Mira, te he traído una botella.
 b: Hombre, **gracias, pero, ¿por qué te has molestado?**
 a: Nada, nada. Oye, ¿te puedo ayudar en algo?
 b: Pues ahora que lo dices...sí. ¿Podrías ayudarme a poner la mesa?
 a: Claro, ¿dónde están los platos?

c) Complete el cuadro con las expresiones de los diálogos.

Para ofrecer	Para reaccionar
.....	Yo, un martini, pero sin hielo.
.....algo para picar?	No, no hace falta
Tengo vino y cerveza. ¿Qué prefieres?	Bueno, si insistes, pero sólo...
.....	No, gracias.
¿De verdad que no quieres nada?	No, de verdad, no puedo más

De las dos últimas tablas la primera se acerca más a la realidad, en todas sus expresiones aparecen puntos suspensivos que indican que la negativa no se considera por terminada sin una explicación a la misma. En esta segunda tabla las reacciones negativas al ofrecimiento se han modificado de los diálogos anteriores. Es decir, *no, no. No hace falta*, como suave negativa y parte del ritual en el que se espera insistencia, que de hecho se refleja en el diálogo 2, es decir, se trata de dos no cortos o de un no largo, (la entonación es importante) como el representado en la tabla y que el estudiante debería oír. Al mismo tiempo, en los diálogos no se dice *no, gracias* a secas, sino que se da una explicación, esta misma explicación alude a que de verdad se quiere decir que no, y eso ayuda a poder negar otra vez ante la consecuente insistencia, donde en el diálogo 3 vemos de nuevo un *no, no de verdad* es decir, dos no cortos frente al no largo de la tabla. Al mismo tiempo, en el diálogo 4 se ofrece ayuda, lo que supone un coste para el interlocutor, la interlocutora responde con *ahora que lo dices* respuesta equivalente a *ya que te ofreces* lo que le quita significado de petición real y, que viene después como reacción al ofrecimiento, es decir, *¿Podrías ayudarme a poner los platos?*

En la página 42, unidad 5B aparece una situación de cumpleaños, presentada también a modo de 4 pequeños diálogos y tabla a rellenar:

La abuela de Catalina cumple hoy 80 años y celebra una fiesta con toda la familia.

1. a: Feliz cumpleaños abuela, ¡Qué cumplas muchos más! Toma, esto es para ti.
b: **Gracias, hijita. ¡Qué detalle! Pero no era necesario.**
2. a: Felicidades Catalina. Mira, te he traído una cosita.
b: **Gracias. ¿Pero por qué te has molestado?**
a: **Nada, nada**, ábrelo.
b: **¡Qué collar tan más bonito! ¡Es precioso! Muchísimas gracias.**
a: **¡Mujer no es para tanto!**
3. a: ¿Y qué le ha pasado a tu amiga Juana? ¿Dónde está?
b: La he invitado pero no puede venir. Es que a nuestra edad, ya sabes...
a: Pero si estás como una rosa, abuela
4. a: ¿Y qué más te han regalado?
b: ¡Mira qué blusa! Me la ha regalado Tere, mi nieta. ¿La conoces, no?
a: Sí, claro. Qué bonita, y además el azul te sienta muy bien. ¿Y las rosas? ¿Quién te las ha regalado?
b: Es un secreto...

b) Lea los diálogos otra vez y busque las expresiones que se dicen...

Para dar un regalo	Para dar las gracias	Para reaccionar
	Gracias pero no era necesario
.....	Gracias. ¿Pero por qué te has molestado?
.....	Gracias, qué detalle	Es sólo una cosita.

En este caso vemos la convención española para agradecer el regalo haciendo referencia al esfuerzo que le puede haber conferido al benefactor y señalando que no era necesario, o mostrando aprecio por el objeto recibido. Al mismo tiempo, la respuesta reactiva a las gracias consiste en minimizar el objeto regalado o el acto de regalar, como algo que no ofrece un coste mayor, de ahí expresiones como; *nada, nada, es sólo una cosita, o no es para tanto*.

Más adelante, se vuelve a usar la palabra gracias como fórmula sencilla de cortesía, en la consulta del médico (unidad 6B) página 49, en la que el paciente acepta los consejos de la médica y concluye la conversación con; *muy bien, de acuerdo. Muchas gracias. Adiós*, muy poco comunes en estos contextos médico- paciente.

Por último, en la unidad 10A; *Con nuestros mejores deseos*, se agradece la expresión de buenos deseos por parte de nuestro interlocutor en los siguientes mini diálogos:

¡Enhorabuena! ¡Que te vaya bien en tu nuevo puesto!

Muchas gracias. Yo también lo espero

Bueno, me voy. Te dejo unas revistas, ¿eh?

Gracias.

De nada. ¡Y que te mejores! Adiós.

Hasta pronto, y **gracias por tu visita.**

¡Buena suerte! ¡No te pongas nervioso!

Gracias. Ojalá me pueda concentrar

Se trata de un agradecimiento que entra dentro del ser correcto de manera social, el primer y tercer diálogo presentan, en adición a las *gracias* las por parte del interlocutor ante ese futuro cercano, de ahí expresiones como *ojalá, esperemos, eso espero* etc., que complementan al agradecimiento primero, y que se dan en la cultura cotidiana española.

El segundo diálogo, la visita a un enfermo/a presenta un paralelismo con la convención noruega en dicha situaciones, es decir, se trata de un uso de corrección social, y que se da normalmente entre personas que no tienen la proximidad requerida para omitir estos rituales.

Panorama sobre la presencia de los actos de habla analizados y su adecuación sociocultural:

Camino 2

Actos de habla	Presencia	Contexto	adecuación	comentario
Agradecer	-unidad 5B, p. 42	- cumpleaños y recibimiento de regalos	-sí	-menos común
	-unidad 6B, p. 49	-médico-paciente	-sí	
	-unidad 10A, p.74	-reacción a buenos deseos	-sí	
Aceptar	-unidad 5A, p.39	-invitación a fiesta de cumpleaños	-sí	
	-unidad 5A, p.40	-ofrecimientos	-sí	
Rechazar	-unidad 5A, p. 39	-Invitación fiesta de cumpleaños	-sí	
	-unidad 5A, p. 40	-ofrecimientos	-sí	

Tabla 52

6.4 Conclusión al análisis

En este análisis nos proponíamos indagar si los manuales de español para noruegos representan las convenciones españolas⁹¹ para agradecer y aceptar o rechazar una invitación u oferta. En el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, los actos de habla mencionados aparecen ya y, según el M.C.E.R (Consejo de Europa 2001), en los niveles iniciales de dominio, comprobando así que a través de estos manuales se les ofrece a los estudiantes pocas oportunidades para que creen nuevos efectos contextuales a partir de un conocimiento previo. Las expresiones lingüísticas para rechazar o aceptar aparecen sin progresión alguna de un manual a otro o dentro del mismo y, en general, como apartado casi aislado dentro de la unidad. Por su parte, el uso de la expresión sencilla “gracias” tiende a usarse con mayor frecuencia y en ocasiones poco comunes desde la convención española.

A modo de síntesis podemos afirmar que el primer manual analizado; *Chicos chicas 1,2 y 3*, muestra expresiones lingüísticas para agradecer, en gran porcentaje como norma de cortesía sencilla, es decir, a través de la expresión; *(muchas) gracias*. En algunos casos se dan las gracias de una forma que se acerca más a la convención noruega que a la española, éstos son casos que tienen que ver con agradecer y aceptar una oferta o en situaciones de compra-venta o servicio donde no se espera un uso tan repetitivo de dicha palabra. Expresiones lingüísticas relacionadas con aceptar y rechazar una invitación aparecen a lo largo de estos tres manuales tan sólo en el último y como presentación y actividad aislada.

⁹¹ Hablamos de convenciones españolas e hispanas en general, aunque por la grandeza y variedad de América hemos tendido a enfocar las convenciones del español peninsular y de las islas canarias.

En *Tapas 1,2 y 3*, y siguiendo con esta dinámica, la palabra *gracias* aparece normalmente como norma de cortesía sencilla y respuesta a la pregunta *¿Qué tal?*, al pedir algo prestado o al recibir un regalo, seguido de algún elogio hacia el mismo, que concuerdan con la convención española. No hemos encontrado ningún tipo de agradecimiento positivo o negativo en relación a invitaciones u ofertas.

En *Vale 1 y 2* por su parte, volvemos a encontrar agradecimientos de tipo sencillo, es decir, con la palabra *gracias*, que tienden a darse con más frecuencia que en la realidad española, o en algunos casos, alejada de la misma, como dar las gracias al profesor por *responder* a una pregunta. No hemos encontrado en estos manuales ninguna expresión sencilla de rechazo o aceptación.

En *Amigos 1,2 y 3*, de forma general los agradecimientos se corresponden al uso de la palabra *gracias* tras haber preguntado por una dirección o en una situación de compra venta, no se producen otro tipo de agradecimientos positivos o negativos en relación a invitaciones u ofertas.

El siguiente manual analizado, *Vamos 1 y 2* muestra el agradecimiento como fórmula sencilla, sin hacer uso excesivo de la palabra *gracias*. En relación a las invitaciones, o a quedar con alguien para hacer algo muestra esta obra una pequeña actividad que resume la totalidad de estos tipos de actos de habla.

En *Vidas 1 y 2* no aparecen agradecimientos positivos o negativos en respuestas a invitaciones y las *gracias* como fórmula sencilla se dan más de lo necesario, como en el saludo cotidiano, aunque sí aparece alguna aceptación o rechazo en un contexto de servicio, tales como compra-venta.

Mundos nuevos 1 y 2 muestra también cierto exceso en el uso las *gracias*, tan sólo en una ocasión se rechaza un ofrecimiento, y el manual no ofrece contextos adecuados para las invitaciones, en relación a quién, dónde y cuándo y cómo se invita.

¡Arriba!, ¡Más Arriba! hace uso de la palabra *gracias* de manera adecuada en su contexto y aparece un agradecimiento negativo a una sugerencia poco atractiva. El resto de esta obra no ofrece contexto o representación de la convención española para aceptar o rechazar una oferta o invitación.

Caminos 1 y 2 es la obra que más se acerca a la convención española para agradecer, se ofrecen diferentes contextos y se representan convenciones sociolingüísticas, tales como la insistencia ante una primera negativa.

Comprobamos así que de los manuales analizados muy pocos ofrecen contextos variados y ricos, representativos de las reacciones de agradecimiento, hay en cambio una

tendencia a usar las gracias como señal de buenas maneras o de que uno es correcto socialmente en mayores ocasiones de las que conforman la convención española. Al mismo tiempo se dan las gracias como sustituto a una reacción convencional que el estudiante de español noruego no conoce, tales como aceptar una invitación a la primera, un piropo o un regalo.

El acto de agradecer, rechazar o aceptar una oferta o invitación, aparece sin información pragmática, por una parte, y por otra, no da la posibilidad al estudiante de ensayar estos rituales en una situación de clase, así, entre el uso en exceso de la palabra gracias y la escasa representación o no progresión en el aprendizaje de estas convenciones, conforme aumenta el dominio de lengua, no se producen en el estudiante efectos contextuales ricos, y minimizan por tanto el desarrollo de la cortesía o adecuación.

Finalmente, ilustramos en la siguiente tabla los exponentes que presentan los diferentes manuales en relación a los actos de habla de nuestro estudio y su capacidad para integrar dichos actos y fomentar la competencia pragmática:

Exponentes	Agradecer y reaccionar	Aceptar	Rechazar
Chicos Chicas 1,2,3	Gracias/ muchas gracias/ de nada	Con mucho gusto Me encantaría De acuerdo Buena idea	Lo siento pero no puedo Lo siento, me duele la cabeza/estoy enferma/tengo que estudiar No sé, tengo planes Es que...tengo mucho que hacer
Tapas 1,2,3	Gracias, muchas gracias, me encanta/ ¡Qué bien, gracias! Ah muchas gracias/ gracias señora/ de nada/ no hay de qué		No gracias
Vale 1,2	Gracias/ qué bien/ de nada		No gracias
Amigos 1,2,3	Gracias/ muchas gracias/ de nada/ gracias a ustedes/ gracias por todo		No gracias/ no gracias, es demasiado cerca/
Vamos 1,2	Gracias/muchas gracias/ de nada	Eso sería estupendo, muchas gracias/Sí me gustaría mucho/ me encantaría...	Lo siento, no puedo, es que...
Vidas 1,2	Gracias/muchas gracias/ de nada/muchísimas gracias	Pues sí, me apetece mucho/	No, no me gusta, prefiero.../ No gracias, nada más
Mundos Nuevos 1,2	Gracias/muchas gracias/de nada Gracias por los cómics, me divertiré mucho leyéndolos		

¡Arriba!, ¡Más arriba!	Vale gracias/ gracias/ de nada/ Estupendo, es mi autora favorita/ ¡Qué maravilla, tú eres, tú eres.../	¡Qué amable!/Bueno, ¿por qué no?/	No gracias/muchas gracias pero...
Caminos 1, 2	Ah muy amable, gracias/muchas gracias/ de nada/ de momento sí, gracias/ gracias, igualmente Muchas gracias/ gracias por tu visita/ Gracias pero no era necesario/ Gracias. ¿Pero por qué te has molestado?/ Gracias, qué detalle/ Nada, nada, ábrelo/ ¡Es precioso! Muchísimas gracias/ ¡Mujer no es para tanto!	Sí que voy a ir/ Gracias por la invitación/ Por supuesto que voy/ Seguro que vamos/ Voy con mucho gusto/ Bueno, si insistes, pero sólo.../	Lo siento mucho, pero.../ ¡Qué pena! Pero es que.../ Me gustaría ir, pero.../ Nos encantaría ir, pero.../ Gracias de todos modos/ No, no hace falta/ No, gracias/ No, de verdad, no puedo más/

Tabla 53

7 SUGERENCIA DIDÁCTICA

Safont Jordà (2005), en relación al desarrollo de la competencia pragmática en el aula de lengua extranjera afirma que:

- (1) Hay una necesidad de enseñar aspectos sociopragmáticos de la lengua objeto en entornos extranjeros, con el foco en la comprensión y producción.
- (2) La comprensión de ítems pragmáticos se puede lograr a través de fomentar la conexión de los aprendientes entre su información pragmalingüística previa (tanto en la L1 como en LE) y la nueva información pragmática que se les ha proporcionado.
- (3) La producción pragmática de los aprendientes debería ser guiada en términos de adecuación y efectos culturales.
- (4) La necesidad de procurar pautas pragmáticas sistematizadas para identificar y usar actos de habla determinados debería basarse en hallazgos provenientes de la investigación en la pragmática de la interlengua y la adquisición de lenguas extranjeras⁹². (Safont Jordà, 2005: 66)

Estamos también de acuerdo con esta autora en que nuestros estudiantes de español como lengua extranjera no tienen muchas oportunidades de ser expuestos al uso natural y auténtico de la lengua y de que si no se les provee de suficiente información sociocultural y sociolingüística estamos entonces incrementando su dificultad para entender y producir temas relacionados con la cortesía o adecuación. (ibid: 65)

Ya veíamos, en algunos de los manuales analizados en el capítulo seis, que éstos proveían al estudiante de pequeños apartados aislados con información sociopragmática, de manera que el estudiante podía leer una información que, sin embargo, no podía poner en práctica por carecer de sus expresiones lingüísticas en el contexto adecuado. En otras ocasiones ocurría lo contrario, es decir, se proveía al estudiante de la realización lingüística de ciertos actos de habla sin que se le diera oportunidad para reflexionar sobre su adecuación y efectos culturales. Es por eso que en nuestra propuesta, y siguiendo las pautas de Safont Jordà (2005) nos declinamos por resaltar la comprensión de la información pragmática y por dar al estudiante la oportunidad para producir pragmática.

Nuestra sugerencia para una mejora de la comprensión de la información pragmática y para dar al estudiante la oportunidad de “producir pragmática” aborda los siguientes puntos:

- Reflexión inicial sobre la cultura propia o mundo conocido del estudiante
- Delimitación del campo de observación a través de un input pragmático
- Proveer al estudiante de las diferentes realizaciones lingüísticas de un acto de habla, acompañadas de sus efectos culturales.
- Dar a los estudiantes la oportunidad de realizar trabajo de campo basándonos en pautas interculturales.

⁹² Traducción propia

- Hacer del aula y del manual una arena de entrenamiento y una fuente de información real.
- Proveer progresión pragmalingüística y sociopragmática tanto dentro del mismo manual como de un manual a otro.
- Promover la comunicación interaccional por encima de la transaccional.
- Producir efectos contextuales

8 CONCLUSIÓN FINAL

A lo largo de nuestro trabajo tres han sido los objetivos prácticos principales:

- Hacer un estudio comparativo de las normas de cortesía del español y del noruego en base a los actos de habla de agradecer, aceptar y rechazar una oferta o invitación.
- Analizar los manuales de español que se utilizan en Noruega en la actualidad en relación a los actos de habla mencionados y al desarrollo de la competencia pragmática del estudiante.
- Hacer una sugerencia didáctica que ayude a maximizar la comprensión y práctica pragmática del estudiante.

Los resultados del primer objetivo muestran que los agradecimientos en España tienen que ver con la dimensión de la cortesía relacionada con lo civil en adición a lo amable y amistoso. Al mismo tiempo, el modo de agradecer más común es añadiendo aprecio tanto por la persona que nos obsequia con algo como por el obsequio en sí y que, por otra parte, son los españoles menos dados que en otras culturas a usar la palabra *gracias* en situaciones de servicio. En cuanto a agradecimientos negativos, es decir, a la expresión lingüística del rechazo, desde la cultura española es muy desagradable tener que dar una negativa que requiere de explicaciones y que varía en longitud según la naturaleza de la misma. En relación a las convenciones españolas concluimos que ni se suele aceptar a la primera ni rechazar sin dar un motivo.

Las convenciones noruegas en relación a la palabra *gracias* sí que mostraban un alto nivel de ritualidad y se usaban en muchísimas más ocasiones que en la convención española, aunque también como fórmula para ser correcto socialmente en la que normalmente no se ponía ningún tipo de sentimiento o agradecimiento sincero. En relación al rechazo, veíamos que la lengua noruega disponía del verbo agradecer en sus dos versiones, positiva y negativa, es decir *å takke ja* y *å takke nei*, cuya semántica ofrecía cortesía que no necesitaba de más elementos.

En definitiva, el estudio comparativo mostraba que desde la cultura noruega se dan las gracias en numerosas ocasiones, que con sólo la palabra *takk* se implica más una convención social, sin muchos o ningún sentimiento puesto en el acto, y que con el intensificador *tusen*, se doblaba el efecto de las gracias y mostraban sentimientos sinceros. Otras expresiones para agradecer aparecían como indeterminadas, como el caso de *ellers takk* que necesita de un enunciado explicativo para poder funcionar, de manera sintáctica se coloca al final de dicho

enunciado, al igual que la expresión española *gracias de todas formas*. Finalmente, concluíamos conque desde la cultura noruega no se es tan reacio como desde la española a dar una negativa, y ante un ofrecimiento es común contestar con un *ja takk* o *nei takk*, y que en casos como invitaciones si se podía dar explicaciones a la negativa y utilizar un *ellers takk* después de la misma o un *takk men...*, es decir, *gracias pero...*

Los resultados de nuestro segundo objetivo, el análisis de los manuales de español, en relación a los actos de habla de agradecer, rechazar y aceptar una invitación u oferta, muestran que:

- Hay una tendencia a usar la palabra gracias bajo premisas que se acercan más a las convenciones noruegas que a las españolas.
- Tan sólo tres de los manuales analizados representan los actos objeto de nuestro estudio de aceptar y rechazar una invitación u oferta, dos de ellos en apartados aislados o casi aislados.
- Dichos manuales ofrecen información lingüística dejando de lado los efectos culturales.

Nuestra conclusión a estos resultados es que se ofrecen contextos poco variados o ricos, no se ofrece progresión en el desarrollo de la competencia pragmática, no se da información sociopragmática y tampoco oportunidades suficientes para practicar estas convenciones sociolingüísticas en situaciones de clase.

En cuanto a nuestro tercer objetivo, nuestra propuesta didáctica, resaltamos la comprensión de la información pragmática y la necesidad de que el estudiante pueda poner en práctica la producción de pragmática. Abogamos por dar al alumno pautas de observación, como principio para desarrollar la comprensión pragmática y por producir efectos contextuales a partir del conocimiento previo que éste tiene de la pragmática de su lengua como de la de la lengua objeto para que su producción surja bajo pautas de adecuación.

Tablas y figuras:

Figura 1: Componentes de la competencia comunicativa según Canale y Swain (1995).

Figura 2: Componentes de la competencia comunicativa según Bachman (1995)

Figura 3: Componentes de la competencia comunicativa según Celce- Murcia

Figura 4: Condiciones de infelicidad o infortunios según Austin

Tabla 1: Enunciados realizativos

Tabla 2: Dimensiones ilocutiva y perlocutiva

Tabla 3: Actos de habla directos y su significado, según Searle

Tabla 4: Actos de habla indirectos y su significado

Tabla 5: Ejemplos de transgresión a las máximas de Grice y que provocan implicaturas.

Tabla 6: Implicaturas convencionales y no convencionales de Grice.

Tabla 7: Realización lingüística de la gratitud, adaptado de Coulmas.

Tabla 8: Fórmulas en español para agradecer y agradecer que no o rechazar.

Tabla 9: Fórmulas en noruego para agradecer y agradecer que no o rechazar.

Tabla 10: Respuestas a las gracias en español y noruego.

Tablas 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 51: Panorama sobre los grados de integración de elementos culturales y socioculturales dentro de una unidad temática y en actividades de lengua de los manuales analizados.

Tablas 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 40, 42, 44, 46, 48, 50, 52: Panorama sobre la presencia de los actos de agradecer, rechazar y aceptar en los manuales analizados y su adecuación sociocultural.

Tabla 53: Exponentes que presentan los manuales analizados en relación a los actos de habla agradecer y reaccionar, rechazar y aceptar.

ANEXO:**Contenidos funcionales establecidos en el M.C.E.R (Consejo de Europa 2001) para un nivel de dominio inicial:**NIVEL⁹³ INICIAL

INFORMACIÓN GENERAL

- Identificar personas, lugares y objetos
- Describir personas, lugares, objetivos y estados
- Comparar personas, objetos, lugares, situaciones y acciones
- Referirse a acciones habituales o del momento presente
- Referirse a acciones y situaciones del pasado
- Referirse a planes y proyectos
- Expresar intenciones, condiciones y objetivos

OPINIONES

- Expresar y pedir opiniones sobre alguien o algo
- Expresar y preguntar acuerdo y desacuerdo
- Corroborar y negar una afirmación ajena

CONOCIMIENTO Y GRADO DE CERTEZA

- Expresar conocimiento o desconocimiento
- Expresar y preguntar por el grado de (in)seguridad

OBLIGACIÓN, PERMISO Y POSIBILIDAD

- Expresar y preguntar si es posible o no hacer algo
- Expresar y preguntar por la obligatoriedad de hacer algo
- Pedir, conceder y denegar permiso

SENTIMIENTO, DESEOS Y PREFERENCIAS

- Expresar y preguntar por gusto y agrado
- Expresar y preguntar por satisfacción y deseo
- Expresar y preguntar por deseo y necesidad
- Expresar y preguntar por sensaciones físicas y dolor

⁹³ **Acceso** (*Breakthrough*), se trata de un nivel introductorio, conocido como A1.

Plataforma (*Waystage*), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa 2001, nivel A2.

Umbral (*Threshold*), que también refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa. Nivel B1

Avanzado (*Vantage*), que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como “dominio operativo limitado” y Trim como “la respuesta adecuada a las situaciones normales”; Nivel B2

Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*), que Trim denominó “dominio efectivo” y Wilkins “dominio operativo adecuado”. Éste presenta un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio; Nivel C1.

Maestría (*Mastery*), (Trim: “dominio extenso”, Wilkins: “dominio extenso operativo”) que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua; Nivel C2

(<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>)

SUGERENCIAS, INVITACIONES E INSTRUCCIONES

- Sugerir actividades y reaccionar ante sugerencias
- Pedir a otros que hagan algo
- Invitar y ofrecer algo, **aceptar y rechazar invitaciones y ofrecimientos**
- Ofrecer y pedir ayuda, **aceptarla y rechazarla**

USOS SOCIALES DE LA LENGUA

- Saludar y despedirse
- Presentar a alguien y reaccionar al ser presentado
- Reaccionar ante una información o un relato con expresiones de interés, sorpresa, alegría, pena etc.
- Pedir perdón
- **Dar las gracias**
- Felicitar

BIBLIOGRAFÍA:

- Albelda Marco, M., (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal, en *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, eds. D. Bravo & A. Briz Barcelona: Ariel lingüística, 137-57.
- Alnæs, D., B. H. Groth, C. Sbertoli & S. Aass, (2007). *Mundos nuevos 2: libro de textos: spansk, nivå II*, [Oslo]: Aschehoug.
- Alves, C. & K. Anderson, (2004). *Tapas 1*, Oslo: Damm
- Alves, C. & K. Anderson, (2006). *Tapas 3*, Oslo: Damm.
- Alves, C., E. Jacobson & T. Eriksson, (2005). *Tapas 2*, Oslo: Damm.
- Austin, J. L., (1982). How to do things with words, en *How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*, eds. J. O. Urmson & M. Sbisà New York: Oxford University Press.
- Bachman, L., (1995). Habilidad lingüística comunicativa, en *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. M. Llobera España: Edelsa Grupo Didascalía S.A, 105-27.
- Beinhauer, W., (1973). *El español coloquial*, Madrid: Gredos S.A.
- Berg, K. T., (2006a). *¡Arriba!: primer curso, 1*, Oslo: Damm.
- Berg, K. T., (2006b). *¡Más arriba!: segundo curso, 2*, Oslo: Damm.
- Bravo, D., (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía, en *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, eds. D. Bravo & A. Briz Barcelona: Ariel S.A, 15-37.
- Briz, A., (1996). Los intensificadores en la conversación coloquial, en *Pragmática y gramática del español hablado: Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*, eds. A. Briz, J. R. Gómez Molina, M. A. M. J & G. V. E. Co Valencia: Libros Pórtico, 13-36.
- Brown, G. & G. Yule, (1983). *Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & S. C. Levinson, (1987). *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bugge, L. K., S. Halvorsen & A. M. Avilés Ruiz, (2007a). *Vamos 2: spansk II : Vg 2: tekstbok*, Oslo: Cappelen.

- Bugge, L. K., S. Halvorsen & A. M. Avilés Ruiz, (2007b). *Vidas 2: spansk I : Vg 2: tekstbok*, Oslo: Cappelen.
- Bugge, L. K., S. Halvorsen & S. Rovira, (2006a). *Vamos 1: spansk II : Vg 1: tekstbok*, Oslo: Cappelen.
- Bugge, L. K., S. Halvorsen & S. Rovira, (2006b). *Vidas 1: spansk I: Vg 1 : tekstbok*, Oslo: Cappelen.
- Calsamiglia Blancafort, H. & A. Tusón Valls, (2004). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel S.A.
- Canale, M., (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, en *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. M. Llobera España: Edelsa Grupo Didascalía S.A 63-81.
- Cleaverley, K., (2005a). *Chicos chicas 1*, Oslo: Aschehoug.
- Cleaverley, K., (2005b). *Chicos chicas 2*, Oslo: Aschehoug.
- Cleaverley, K., (2006). *Chicos chicas 3*, Oslo: Aschehoug.
- Coulmas, F., (1981). Poison to Your Soul. Thanks and Apologies Contrastively Viewed, en *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*, The Hague: Mouton Publishers, 69-91.
- Cutting, J., (2002). *Pragmatics and Discourse*, London y New York: Routledge.
- Del Olmo Pintado, M., (2004). Aportaciones de la etnografía de la comunicación, en *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo Madrid: SGEL, 165-78.
- Escandell Vidal, M. V., (1993). *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos.
- Escandell Vidal, M. V., (2004a). Aportaciones de la pragmática, en *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo Madrid: SGEL, 179-98.
- Escandell Vidal, M. V., (2004b). Norms and principles: Putting social and cognitive pragmatics together, en *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*, eds. R. R. Márquez Reiter & M. E. Placencia Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 347-71.
- Europa, C. d., (2001). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Versión digital del Instituto Cervantes en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Fraser, B., (1990). Perspectives on politeness. *Journal of pragmatics*, 14(2), 219-36.

- Fredsted, E., (2005). Politeness in Denmark: Getting to the point, in *Politeness in Europe*, eds. L. Hickey & M. Steward Clevedon: Multilingual Matters LTD, 159-73.
- Fretheim, T., (2005). Politeness in Norway: How Can You Be Polite and Sincere?, en *Politeness in Europe*, eds. L. Hickey & M. Steward Clevedon: Multilingual Matters LTD, 145- 58.
- Grice, H. P., (1967). Logic and Conversation, en *Logic and Conversation, unpublished lecture notes form William James Lectures at Harvard* Berkeley, California: University of California.
- Groth, B. H., (2006). *Mundos nuevos 1: spansk, nivå 1*, Oslo: Aschehoug.
- Grundy, P., (1995). *Doing pragmatics*, London: Edward Arnold.
- Gutiérrez Ordóñez, S., (2004). La subcompetencia pragmática, en *Vadecécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo Madrid: SGEL, 533-52.
- Görrissen, M. & N. Myklebost, (2005). *Caminos 1: lære- og arbeidsbok: spansk for begynnere*, Oslo: Gyldendal undervisning.
- Görrissen, M., N. Myklebost, V. Beucker, P. Martín Luengo & B. Voigt, (2006). *Caminos 2: lære- og arbeidsbok : spansk*, Oslo: Gyldendal undervisning.
- Hanson, Ö. & I. Moreno Teva, 2006. *¡Vale!*, Oslo: Cappelen.
- Hanson, Ö. & I. Moreno Teva, 2007. *¡Vale!*, Oslo: Cappelen.
- Haverkate, H., 1994. *La cortesía verbal*, Madrid: Gredos.
- Hernández Flores, N., (2004). La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social, en *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, eds. D. Bravo & A. Briz Barcelona: Ariel S.A, 95-107.
- Hickey, L., (2004). Spanish pragmatics: Whence, where, whither?, en *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*, eds. R. R. Márquez Reiter & M. E. Placencia Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 3-14.
- Hickey, L., (2005). Politeness in Spain: Thanks But No "Thanks", en *Politeness in Europe*, eds. L. Hickey & M. Steward Clevedon: Multilingual Matters LTD, 317-30.
- Houck, N. & S. M. Gass, (1996). Non-native refusals: A methodological perspective, en *Speech Acts Across Cultures*, eds. S. M. Gass & J. Neu Berlin: Mouton de Gruyter, 45-64.
- Jary, M., (1998). Relevance Theory and the communication of politeness. *Journal of pragmatics*, 30(1), 1-19.

- Kerbrat-Orecchioni, C., (2004). ¿Es universal la cortesía?, en *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, eds. D. Bravo & A. Briz Barcelona: Ariel S.A, 39-53.
- Leech, G. N., (1983). *Principles of pragmatics* New York: Longman.
- Littlewood, W., (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- Locher, M. A., (2004). *Power and Politeness in Action: Disagreements in Oral Communication*, Berlin Mouton de Gruyter.
- Miquel López, L., (2004). La competencia sociocultural, en *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo Madrid: SGEL, 511-32.
- Moreno, B. & I. Martínez, (2004). *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*: Universidad Antonio de Nebrija (curso en plataforma).
- Moreno Fernández, F., (2004). Aportaciones de la sociolingüística, en *Vademécum para la formación de profesores*, eds. J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo Madrid: SGEL, 85-104.
- Oliveras, A., (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera, estudio del choque cultural y malentendidos*, Madrid: Edinumen.
- Reyes, G., 1998. *El abecé de la pragmática* Madrid: Arco/Libros.
- Riquelme, A., (2004). *Amigos uno*, Oslo: Gyldendal.
- Riquelme, A., (2005). *Amigos dos*, Oslo: Gyldendal.
- Riquelme, A., (2006). *Amigos tres*, Oslo: Gyldendal.
- Safont Jordà, M. P., (2005). *Third Language Learning, Pragmatic Production and Awareness*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Santos Gargallo, I., (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco libros.
- Searle, J. R., (1971/1976). *A taxonomy of illocutionary acts*: Trier.
- Sperber, D. & D. Wilson, 1995. *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford UK y Cambridge USA: Blackwell.
- Tudela Capdevilla, N. & E. Puertas, (2006). El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco Común de Referencia., en *Revista electrónica ELENET 2* <http://www.elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista2>.

- White, B. A., (1979). *A study of the use of politeness stereotypes in modern spoken Norwegian*, Oslo: Norskrift.