



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**  
**Máster en Enseñanza de Español como lengua  
extranjera**

**Trabajo fin de máster**

**La integración de la competencia  
pragmática en el aula ELE: una  
propuesta para alumnos  
universitarios alemanes de nivel B2**

**Presentado por:** Almudena Mauro Fernández  
**Tipo de TFM:** Propuesta didáctica  
**Director/a:** Oriol Miró Martí

**Ciudad:** Gijón  
**Fecha:** 26 de julio de 2018  
**Firma:** Almudena Mauro Fernández

## **RESUMEN**

En este trabajo de fin de máster se propone integrar la competencia pragmática en el aula de forma que tenga una presencia significativa y dé paso a la reflexión metapragmática por parte del aprendiente. Para ello, partimos de diferentes definiciones y de dos teorías principales que han arrojado luz sobre la importancia de los elementos pragmáticos en el estudio de la lengua: por un lado nos referimos a la teoría de los actos de habla planteada por Austin, y a su consideración del lenguaje como acción; por otro lado, mencionamos la teoría de la cortesía propuesta por Brown y Levinson, y aludimos brevemente a cómo se pueden aunar ambas propuestas. A continuación, hacemos una breve reflexión sobre ciertos fenómenos de transferencia pragmática y analizamos de qué formas se puede manifestar en el discurso del aprendiente. Concluimos el marco teórico del presente trabajo con un epígrafe dedicado a la programación nocional-funcional, exponiendo cómo esta puede ser de ayuda para planificar las clases sobre la base de las acciones comunicativas que deberán llevar a cabo los aprendientes. En efecto, dichas acciones comunicativas constituyen el eje de la propuesta didáctica que presentamos a continuación, que en un nivel B2 adoptan una forma más compleja, pero a su vez constituyen actividades básicas en el proceso de integración en un país, a saber: buscar trabajo, buscar alojamiento y desenvolverse en entornos sociales. Para todo ello, pretendemos que los aprendientes tomen en cuenta que estos tres contextos necesitan de diferentes niveles de cordialidad y se rigen por diferentes normas sociales, que pueden diferir en mayor o menor medida de las de su cultura de partida.

**Palabras clave:** competencia pragmática, nivel B2, enseñanza de Español como Lengua extranjera, actos de habla, norma social

## **ABSTRACT**

The present dissertation aims to integrate the pragmatic competence in the classroom, ensuring a greater presence, which allows learners to develop metapragmatic awareness. For this purpose, we depart from different definitions as from two of the main theories shedding light on the importance of pragmatic elements in the field of linguistics. On one side, we refer to the theory of speech acts raised by Austin, and his view of language as action. On the other side, we mention the politeness theory of Brown and Levinson and we provide a brief overview of several ways to combine both proposals. Furthermore, we analyse the pragmatic transfer phenomena and assess in which ways it is manifested in learners' speech. The last part of the theoretical frame is devoted to the notional functional programming. We expose how this approach helps didactic planning based on communicative actions that learners should undertake. In fact, these communicative actions, which are at the core of the didactic proposal of this dissertation, adopt a complex form in a B2 level and constitute key activities regarding the integration process in a foreign country, such as employment and accommodation search and the developing of social intercultural skills. To this end, we aim to ensure that learners are aware of the different levels of cordiality and social norms that these three contexts require, which could in turn differ by their cultural origin.

**Keywords:** pragmatic competence, B2 level, teaching Spanish as a Foreign Language, speech act, social norm

## ÍNDICE:

<b>1. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO.....</b>	<b>1</b>
1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema.....	1
1.2. Objetivos del TFM.....	3
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>4</b>
2.1 Pragmática, competencia pragmática y sociopragmática: definición, consideraciones y perspectivas .....	4
2.1.1 El enfoque sociopragmático: la influencia de la cultura sobre el fin comunicativo.....	5
2.2 La teoría de los actos de habla de Austin .....	6
2.2.1 Los actos de habla indirectos: la sugerencia y la disculpa .....	7
2.3. La teoría de la cortesía de Brown y Levinson .....	10
2.3.1. La integración de la cortesía en los actos de habla indirectos: la sugerencia, la disculpa y la reprimenda.....	11
2.4. La transferencia pragmática en el aprendizaje de L2/LE .....	12
2.4.1. Transferencia pragmática en la combinación alemán-español .....	15
2.5. La integración de los contenidos pragmáticos en la programación .....	16
<b>3. PROPUESTA DIDÁCTICA .....</b>	<b>17</b>
3.1 . Presentación .....	17
3.2. Metodología didáctica .....	18
3.3. Objetivos de la propuesta .....	19
3.3.1. Objetivos funcionales .....	19
3.3.2. Objetivos socioculturales .....	19
3.3.3. Objetivos léxicos .....	19
3.4. Contexto.....	19
3.5. Actividades .....	20
3.5. Evaluación .....	33
3.6. Cronograma .....	34
<b>4. CONCLUSIONES .....</b>	<b>35</b>
4.1. Líneas de investigación futuras.....	35
4.2. Limitaciones.....	36
<b>5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>37</b>
<b>6. ANEXOS.....</b>	<b>39</b>
6.1. Materiales para la sesión 1 .....	39
6.2. Materiales para la sesión 2 .....	41
6.3. Materiales para la sesión 3 .....	42
6.4. Materiales para la sesión 4 .....	47

## **1. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO**

### **1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema**

En el presente trabajo se pretende analizar las dificultades de los alumnos germanos nativos en lo referido a la adquisición de la competencia pragmática y su integración en el discurso lingüístico y en la competencia comunicativa. Si bien el aspecto pragmático ha adquirido más relevancia en los últimos años y está presente en los enfoques más recientes, consideramos que el desarrollo de la competencia pragmática aún ocupa una posición periférica en el aula. Murillo (2004) afirma que esta carencia se encuentra también en los manuales de enseñanza de segundas lenguas, donde el enfoque pragmático se ve completamente ignorado, o cuanto menos, relegado a un segundo plano. En una línea muy similar, Gutiérrez (2006) pone énfasis sobre la repercusión práctica de los principios de pragmática en la eficacia comunicativa, a los que define como “normas de buena conducta comunicativa”, y señala igualmente la ausencia de estas normas en los manuales.

A lo largo de los últimos años, se ha aceptado ampliamente la relación entre lengua y cultura de una comunidad y se han hecho las modificaciones y esfuerzos necesarios para la integración de contenidos con una entrada cultural relevante. No obstante, se puede observar que en muchas ocasiones en el aula y en los manuales se ignora la perspectiva del enunciado en tanto que acto de habla, como propuso el trabajo de Austin (1962), que será central en el presente trabajo. La distinción de las dimensiones locutiva, ilocutiva y perlocutiva nos parece igualmente esencial, tanto en su definición teórica como en su aplicación en el aula. Del mismo modo, estos contenidos bien integrados pueden constituir uno de los nexos de unión entre competencia pragmática y cultura, en tanto que la forma en que se utiliza el lenguaje para ciertos fines y acciones puede ser general a una comunidad lingüística y por tanto a su identidad como colectivo. Murillo (2004) describe los actos indirectos de habla como un elemento fundamental para delimitar la identidad de una comunidad en lo referido al uso del lenguaje. El mismo autor, al referirse a los actos indirectos según el modelo de Brown y Levinson (1987), afirma que el habla de una comunidad refleja las implicaturas y aquello que se considera verbalmente cortés, así como las estrategias para no dañar la imagen positiva del otro. Consideramos que esto puede constituir el reflejo de creencias, actitudes y conductas de una comunidad lingüística, y por tanto que está ligado a la cultura, que a su vez se manifiesta mediante el habla, del mismo modo que la cultura está relacionada con el lenguaje.

En la época actual, se habla regularmente del choque cultural, de situaciones cotidianas que pueden llegar a ser curiosas, simpáticas e incluso tiernas fruto de la falta de entendimiento entre dos comunidades. Sin embargo, este choque cultural también puede ser fruto de una competencia pragmática frágil o mal adquirida, que a su vez constituye en cierto modo un elemento cultural: en efecto, la correcta elección de las palabras y la consciencia sobre las implicaturas son esenciales para desarrollar una competencia comunicativa efectiva y favorable a la imagen (*face*) de los interlocutores (Goffman, 1967).

Referido a la enseñanza a alumnos germanos, es muy frecuente escuchar anécdotas sobre malentendidos entre alemanes y españoles, ya que la forma de expresarse difiere en gran medida en ciertas acciones comunicativas. Para un alemán nativo, es frecuente sentirse confundido porque la lengua española es vaga e imprecisa. Por otro lado, ciertas acciones comunicativas se pueden llevar a cabo de forma más indirecta, o haciendo uso de circunloquios para expresar un deseo, una petición o una sugerencia. Otros aspectos interesantes serían la insistencia, el agradecimiento o la invitación. Por ejemplo, en castellano es frecuente responder de forma negativa a una invitación, siendo la expectativa que el interlocutor insista; asimismo, la forma de expresar gratitud puede variar en función de la lengua que se esté usando.

Por ello, creemos que la adquisición de la competencia pragmática está integrada en la cultura, ya que los principios que rigen la pragmática del habla de una sociedad reflejan las normas de buena conducta comunicativa de una comunidad de hablantes y creemos que esta se debe incrustar dentro del saber cultural. Esto permite reducir el estrés cultural del alumno y comprender mejor la lengua y la cultura meta, así como optimizar su competencia intercultural.

Desde nuestra perspectiva, el estudio de la competencia pragmática está lo suficientemente desarrollado en la teoría para tener una mayor integración en el aula, y creemos que debe ir de la mano con el desarrollo de las competencias lingüística y sociolingüística, desarrollando el alumno estas competencias de forma integrada y en interrelación.

El conocimiento lingüístico adquiere sentido dentro de la competencia comunicativa en tanto que un aprendiente es consciente del enunciado pragmático en los roles de emisor y receptor del mensaje: la relación de lo que se dice en la secuencia oracional con lo que se quiere decir. Ello a su vez se encuentra estrechamente ligado a la competencia lingüística y sociocultural que le permitirá conocer ciertas normas para tener una conducta verbal adaptada y gestionar el estrés cultural de forma correcta, desde el conocimiento de la cultura meta y el análisis objetivo.

## **1.2 Objetivos del TFM**

El objetivo central del presente trabajo es desarrollar una propuesta didáctica basada en un marco teórico sólido que permita integrar la adquisición de la competencia pragmática con el objetivo de optimizar la eficacia comunicativa de los alumnos, para así suplir las posibles carencias cognoscitivas derivadas del lugar periférico que ha ocupado tradicionalmente la competencia pragmática en el aula y en los manuales.

A continuación exponemos un listado con los objetivos que se derivan de dicha propuesta:

- 1) A través de la propuesta didáctica, dar herramientas al alumno para reducir el choque cultural provocado por deficiencias potenciales de la competencia pragmática en una posible situación de inmersión lingüística.
- 2) Hacer una propuesta de evaluación de las competencias adquiridas y/o desarrolladas, basada en criterios objetivos y con varios indicadores.
- 3) Identificar ciertas dificultades de los alumnos germanos nativos en el desarrollo de la competencia pragmática.
- 4) Identificar cómo se manifiestan ciertos actos de habla indirectos en las dos culturas.
- 5) Identificar cómo se integra la competencia pragmática con las competencias lingüística y sociolingüística y describir cómo el desarrollo de la competencia pragmática contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa.
- 6) Identificar la transferencia pragmática positiva y negativa en contextos determinados.
- 7) Identificar cómo se integra la pragmática en las diferentes destrezas.

En definitiva, el fin último de este trabajo es que nuestros aprendientes conozcan y comprendan ciertas referencias e inferencias, y sepan manipular ciertos aspectos pragmáticos, esto es, tomar como base la intención pragmática para producir un enunciado lingüístico determinado. Para este propósito, se deberá tener en cuenta la dificultad que conlleva el dar cuenta, en un contexto de instrucción formal, de todos los factores lingüísticos y extralingüísticos que pueden estar presentes en una situación comunicativa determinada.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Pragmática, competencia pragmática y sociopragmática: definición, consideraciones y perspectivas

En primer lugar, y para sentar las bases teóricas de este trabajo, querríamos recoger algunas definiciones de pragmática y competencia pragmática:

Escandell (1996) define la pragmática como “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación”. Celce-Murcia, Dornyei y Thurrel (1995) definen la competencia pragmática como la “*habilidad de transmitir y comprender el intento comunicativo por medio de la ejecución e interpretación de los actos de habla y las funciones lingüísticas*”. Por su parte, el MCER (2002), aporta la siguiente descripción:

[...]Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Así, la pragmática se ocuparía del estudio de los principios en sí mismos, que rigen el uso del lenguaje en los actos comunicativos, las formas en que se manifiestan en el habla de una comunidad en función de una intención comunicativa o un fin instrumental. Por su parte, la competencia pragmática, sería la habilidad de poner en práctica estos principios en la comunicación. Habida cuenta de estas descripciones, podemos afirmar que la adquisición de la competencia comunicativa en una LE no es ni completa, ni óptima (y muy difícilmente será equivalente a la de un nativo), si no existe una correcta adquisición de las competencias pragmáticas integrada en la competencia comunicativa. Nos remitimos a Martínez (2006), que apostilla que la comunicación solo es efectiva cuando el oyente o lector capta no solo lo dicho lingüísticamente, sino también lo que se ha querido decir pragmáticamente. En relación a esto último, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha cuestionado a menudo si un aprendiente puede realmente alcanzar un nivel de competencia comunicativa equivalente *de facto* al de un hablante nativo. En el presente trabajo no pretendemos posicionarnos sobre esta posibilidad, pero sí hacer un análisis desde una perspectiva sociopragmática que permita optimizar la conducta verbal del aprendiz de ELE en cuanto a su comportamiento social y sus fines comunicativos en la lengua meta, reduciendo su estrés y aumentando su competencia intercultural. De hecho, no son pocos los investigadores y docentes que han identificado las carencias de los

estudiantes en cuanto a competencia pragmática, sin la cual, la competencia comunicativa se ve limitada. Respecto a esta consideración, nos parecen especialmente interesantes e ilustrativas las palabras de Alonso-Cortés y Gasco (2005) que concluyen que, hasta llegar a un nivel avanzado, los estudiantes solo saben utilizar la lengua extranjera para fotografiar la realidad, pero no pintarla utilizando los recursos que usan en su lengua materna. Así, lo que pretendemos en el presente trabajo es que los aprendientes adquieran los recursos necesarios para pintar y representar su propia realidad.

### **2.1.1 El enfoque sociopragmático: la influencia de la cultura sobre el fin comunicativo**

Hablamos de un enfoque sociopragmático puesto que consideramos que el uso del lenguaje y la forma que este adopta no puede desligarse de la cultura de una comunidad, pues esta crea las normas sociales vigentes, que a su vez rigen la forma que adoptan las acciones comunicativas. En otras palabras, la cultura del destinatario determina potencialmente las interpretaciones e inferencias que este haga a partir de un mensaje, de la misma forma que la cultura del discente podrá condicionar la forma y la función del mensaje emitido. Así, consideramos que la cultura se inserta no solo en el enunciado lingüístico, sino también en el enunciado pragmático.

Desde nuestra perspectiva, la adquisición de la competencia sociopragmática puede rellenar los huecos vacíos que a menudo se observan en aprendientes que, a pesar de contar con una excelente competencia lingüística, tienen conocimientos limitados sobre cómo actuar comunicativamente en función del contexto. Esto afecta a la eficacia comunicativa del aprendiente y se puede traducir en varios problemas:

- El aprendiente es capaz de comprender el enunciado lingüístico, pero no capta el objetivo comunicativo de su interlocutor. Esto es, es capaz de descodificar un mensaje pero no un enunciado pragmático.
- El aprendiente es capaz de codificar el mensaje que quiere dar al destinatario, pero no cuenta con recursos pragmáticos para producir un enunciado lingüístico que no exprese literalmente su objetivo.
- El aprendiente es capaz de descodificar y codificar mensajes, pero no es consciente de la variación de su significado pragmático en función del contexto extralingüístico.

En los apartados sucesivos, vamos a ocuparnos concretamente de cómo se manifiestan los aspectos sociopragmáticos en la cortesía y en los actos de habla indirectos en

español. Veremos cómo los principios de cortesía se manifiestan en los actos de habla indirectos, en concreto en la sugerencia, la disculpa y la reprimenda, basándonos en el análisis de Solís (2005). Con ello, pretendemos hacer un análisis de estos comportamientos verbales en diferentes contextos, para adaptar nuestra propuesta didáctica y orientarla a una mejor adquisición de la competencia sociopragmática. Para cumplir este objetivo, partimos de la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y su desarrollo posterior por Searle (1986). A continuación analizaremos el modelo de Brown y Levinson (1987) sobre la cortesía verbal.

## **2.2 La teoría de los actos de habla de Austin**

La teoría de los actos de habla de Austin revolucionó el panorama del estudio lingüístico en los años sesenta, cuando publicó su obra *Cómo hacer cosas con palabras* (1962). La nomenclatura “acto de habla” se refiere a la idea de lenguaje como acción. Nos interesa la teoría de Austin en tanto que sentó las bases para considerar la lengua como una herramienta dirigida a cumplir un fin o acción comunicativa, pues la pragmática y por consiguiente el contexto ocupan un lugar central en esta concepción.

En su estudio, se postula que cuando nos comunicamos, no solo producimos, recibimos e intercambiamos enunciados, sino que también realizamos acciones (por ejemplo, intercambiar información, o dar las gracias), que se enmarcan en un contexto muy concreto y que tienen una finalidad. Precisamente el contexto y la finalidad son ideas centrales en el estudio de la pragmática, y consideramos que es muy importante reubicarlas en el aula ELE y en nuestros materiales, por ello serán centrales en nuestra propuesta didáctica.

En el desarrollo de su teoría, Austin distingue tres dimensiones de un acto de habla: la locutiva, la ilocutiva y la perlocutiva. La dimensión locutiva se refiere al enunciado puramente lingüístico, lo que se expresa literalmente con las palabras que se eligen. El acto ilocutivo describe la acción que se lleva a cabo mediante un enunciado (por ejemplo saludar, pedir, agradecer) y se refiere a la intención de un mensaje. Por último, la dimensión perlocutiva se refiere al efecto que un mensaje produce sobre su destinatario.

Partiendo de estas dimensiones, nos interesa señalar la teoría de Searle (1986) de los actos de habla directos e indirectos, que desarrolla a partir de la propuesta de Austin. Searle describe los actos indirectos como aquellos en los que existe una discrepancia entre el enunciado lingüístico y la acción que se está llevando a cabo mediante este mensaje (es decir, entre las dimensiones locutiva e ilocutiva). Cuando existen ciertas

acciones comunicativas que trascienden la literalidad del enunciado lingüístico, existe una información no codificada, sobreentendida en el contexto extralingüístico, denominada implicatura. Esto se puede explicar parcialmente mediante la cortesía pragmática, que desarrollaremos en apartados posteriores. Lo que nos interesa señalar, es que al no haber una correspondencia entre el significado semántico de un enunciado y la intención de un hablante, el alumno será susceptible de experimentar ciertas dificultades. Así pues, en este apartado encontramos varios objetivos importantes para nuestros alumnos:

- Reconocer si un acto de habla es directo o indirecto.
- En un acto de habla indirecto, identificar la información no codificada.
- Modular el discurso propio para producir actos de habla directos o indirectos en función de sus intenciones.

El desarrollo de estas habilidades requiere no solo conocer los conceptos pragmáticos de la lengua meta, sino unas reglas de convención ligadas a la cultura de una comunidad lingüística. Creemos que ciertos aspectos de la cultura de una comunidad influyen sobre la forma que adoptan los actos de habla, sobre su significado y el contexto en que se utilizan. Por ello, consideramos que para la consecución de estos objetivos didácticos debemos partir de una perspectiva sociopragmática. Estas reglas de convención, que funcionarían como moduladoras de la forma que adopta un acto de habla, han sido referidas por otros autores como principios, debido a su valor no coercitivo. Si bien es cierto que la infracción de los principios de pragmática no produce agramaticalidades, u otro tipo de incorrección lingüística, debemos tomar en cuenta que puede producir interferencias importantes en la comunicación. La infracción de las buenas normas de comunicación puede provocar malentendidos, conflictos, inadecuaciones y/o incoherencias. Cabe señalar que un oyente nativo no se escandalizará cuando su interlocutor no nativo emita un mensaje agramatical, pero juzgará con mucha dureza una mala conducta comunicativa. Aquí precisamente reside la justificación de nuestro planteamiento, pues con el presente trabajo pretendemos que los aprendientes no aprendan solo a hablar español sino también a actuar e interactuar comunicativa y socialmente en la lengua meta de forma adecuada.

### **2.2.1 Los actos de habla indirectos: la sugerencia y la disculpa**

Con el fin de no sobrepasar los límites del presente trabajo, vamos a centrarnos en dos de los tres actos de habla indirectos recogidos por Solís (2005), a saber: la sugerencia, la disculpa y la reprimenda. Partiremos de su análisis y descripción de estos actos de habla indirectos, para posteriormente integrarlos en la propuesta didáctica, en la cual

haremos énfasis sobre la sugerencia y la persuasión.

Solís (2005) describe la sugerencia como un acto directivo no impositivo. Está constituida por un elemento de apertura, un núcleo y una justificación. El elemento de apertura puede adoptar diferentes formas (como matizar que se trata de una opinión o pedir disculpas por la intromisión). El núcleo sería el enunciado lingüístico que contiene la sugerencia, y puede estar formulado de forma más o menos directa. Finalmente, el discente explicita el motivo (la justificación) que le ha llevado a hacer la sugerencia. Sobre este tercer elemento, Solís afirma que la justificación es necesaria, en primer lugar para convencer al oyente, para que este quiera realizar la acción que se le está pidiendo; en segundo lugar, para que el oyente no se sienta amenazado y/o invadido por la intromisión del hablante en su campo intencional. Esto está directamente relacionado con el concepto de cortesía negativa de Brown y Levinson: se adoptan estrategias de atenuación para no dañar la imagen del oyente. En el apartado posterior exponemos esta teoría de forma más extensa.

Por otro lado, también señala las justificaciones más habituales para hacer una sugerencia: *“a) para lograr que el interlocutor sea aceptado socialmente (reforzar la imagen positiva del oyente; b) por seguridad del oyente (transmite solidaridad y cumple la tercera regla de Lakoff «refuerce los lazos de camaradería»); c) para hacerse eco de una opinión generalizada”*. Así, el elemento de apertura y la justificación final, no son meros añadidos lingüísticos para adornar el discurso, sino elementos pragmáticos reguladores de la interacción, necesarios para mantener la imagen del discente y no dañar la del oyente (Solís, 2005).

En lo referido a la disculpa, se enmarca en los actos expresivos, y presenta una estructura similar a la de la sugerencia: un elemento de apertura (que no siempre aparece), que se puede manifestar en forma de apelativo o interjección, un núcleo que contiene la formulación de la disculpa en sí y un movimiento de apoyo o justificación, que puede tener diferentes fines: expresar la falta de intencionalidad, justificar la conducta por la que se pide disculpas, garantizar que el hecho en sí no volverá a suceder, prometer una recompensa, buscar la empatía en el interlocutor, recuperar la imagen positiva propia o inculparse (Solís, 2005).

Según Solís, el alumno debe:

- Conocer los elementos que componen la disculpa
- Conocer las estrategias para elaborarla

- Saber qué se considera descortés en la cultura meta
- Observar la reacción del interlocutor y calibrar la intensidad de la molestia
- Tener en cuenta la relación entre los interlocutores

Finalmente, nos referimos brevemente a la estructura y función pragmática de la reprimenda, que no vamos a tratar explícitamente en la propuesta, pero que nos resulta igualmente útil en lo referido al estudio de los actos de habla. Solís define la reprimenda como un acto directivo impositivo y consta de tres elementos, a saber: un elemento de atención, que tiene como fin interpelar al oyente e introducir el núcleo; el núcleo, que es la manifestación verbal de la reprimenda; y un comentario, que puede incluir quejas sobre una conducta inapropiada, amenazas, maldiciones o expresión de prejuicios. La reprimenda tiene como fin que la persona que la recibe restablezca su comportamiento y adopte en lo sucesivo una conducta adecuada a las normas sociales.

Esta claro que la mala formulación de una sugerencia, una disculpa o una reprimenda puede desencadenar malentendidos y/o situaciones conflictivas de mayor o menor gravedad, puesto que un hablante no nativo que se comunica en lengua meta con un nativo será mucho más tolerante hacia los errores lingüísticos que hacia una conducta verbal que produzca un comportamiento inadaptado. Ello es igualmente aplicable a otros actos de habla.

Estas estructuras generalmente no se aprenden como tal en el aula, y creemos que podría redundar en el mejor beneficio de los aprendientes, puesto que la estructura en sí les proporcionaría la base para adoptar una estrategia, definir su objetivo, y elegir las palabras adecuadas. En otras palabras, les estaríamos dando el lienzo donde empezar a pintar su realidad, para poder expresar sus sentimientos, quejas, deseos, etc. Además, consideramos que lejos de entorpecer el aprendizaje, estos contenidos se pueden integrar con gran facilidad en la misma unidad didáctica, puesto que se pueden proponer materiales o escenas de interacción que aúnen la secuencia reprimenda-disculpa-sugerencia / sugerencia-reprimenda-disculpa y que integren cada uno de los elementos de estos actos de habla.

Para la integración de estos contenidos en la propuesta didáctica, creemos que debemos de tener en cuenta el concepto de imagen o imagen social (face) introducido por Goffman (1970) y desarrollado posteriormente en el modelo de Brown y Levinson (1987), pues para producir y comprender estos actos de habla es necesario que nuestros alumnos aprendan a interactuar socialmente.

### 2.3. La teoría de la cortesía de Brown y Levinson

En este apartado nos referimos al modelo de Brown y Levinson (1987), considerado por muchos autores el modelo que mejor da cuenta del funcionamiento de la cortesía verbal. Como es sabido, uno de los conceptos centrales en este modelo es el de imagen o imagen social, introducido previamente por Goffman (1970). La imagen (*face*) se refiere al autoconcepto del hablante y la valoración que se hace del mismo. Esta imagen no es estática, sino vulnerable a la interacción social. Según este modelo, mediante la interacción comunicativa, los hablantes somos susceptibles de mantener, mejorar o perjudicar nuestra imagen o la de nuestro interlocutor.

Este modelo distingue asimismo la imagen positiva y la imagen negativa. La primera “*se refiere al valor y estima que una persona reclama para sí misma*”; La segunda, “*se refiere al territorio que se considera propio, así como a la libertad de acción que todo ser social quiere preservar*” (Calsamiglia y Tusón, 1999, 163).

Es un hecho ampliamente aceptado que los interlocutores desean mantener su imagen social no verla atacada. Según la revisión de Escandell (2008) todas las estrategias de cortesía derivan precisamente de la necesidad de salvaguardar la imagen social. Aquí estaríamos acudiendo al fenómeno de cortesía pragmática, que se manifiesta verbalmente y regula la armonía de la interacción comunicativa. Nos remitimos a la definición de Alonso-Cortés y Gasco (2005, 683):

El término *cortesía pragmática* hace referencia a un conjunto de mecanismos cuya función es preservar la armonía en las relaciones interpersonales:

- manteniendo la imagen (*face*) que tenemos de nosotros mismos;
- evitando o suavizando los actos amenazadores para la imagen de los demás (*cortesía negativa*);
- realizando actos de refuerzo de la imagen (*cortesía positiva*).

La cortesía negativa hace referencia a las estrategias que los hablantes utilizamos para neutralizar o suavizar los *actos amenazadores de la imagen (face threatening acts)*, recogidos en el modelo de Brown y Levinson. Estos son aquellos que suponen una amenaza para la imagen del oyente. La cortesía positiva se asocia con los *actos de refuerzo de la imagen (face flattering acts)* que se introducen en la revisión del modelo

que hace Kerbrat-Orecchioni (1997) y se refiere al deseo del hablante de ser reconocido, valorado y apreciado.

Así, la cortesía puede estar orientada a mitigar una amenaza o a la imagen positiva. Según la revisión de Escandell (2008, 155) el nivel de cortesía que un hablante emplea varía en función de:

- El poder relativo (P), esto es, el tipo de relación que mantienen los interlocutores;
- La distancia social (D), referida a la interacción previa o ausencia de esta entre los interlocutores;
- El grado de imposición (G), es decir, el nivel de amenaza a la imagen positiva o negativa que supone un acto de habla.

En una interacción real, estos son factores pertenecientes al contexto extralingüístico cuya identificación por parte del estudiante es imprescindible para tener una conducta verbal adecuada. Como hemos mencionado, estos tres factores determinan el nivel de cortesía, pero debemos añadir que el nivel de cortesía condiciona a su vez la estrategia que adopta el hablante. El modelo de Brown y Levinson propone cinco tipos de estrategias: (i) abierta y directa; (ii) abierta e indirecta con cortesía positiva; (iii) abierta e indirecta con cortesía negativa; (iv) encubierta; (v) evitar la acción.

Así pues, el objetivo principal de esta propuesta didáctica será que los aprendientes sean capaces de identificar los criterios *poder relativo*, *distancia social* y *grado de imposición* y sean asimismo capaces de manejar las estrategias que les permitan modular su respuesta y regular su interacción.

### **2.3.1. La integración de la cortesía en los actos de habla indirectos: la sugerencia, la disculpa y la reprimenda**

En este punto nos volvemos a remitir al estudio de la cortesía lingüística de Brown y Levinson (1987) y veremos cómo se integra la cortesía pragmática en los actos de habla descritos en el apartado 2.1. del presente trabajo.

Volviendo a la descripción de Solís (2005) de la sugerencia como acto directivo no impositivo, podemos definir este acto de habla indirecto como amenazante para la imagen negativa del oyente, ya que este puede ver limitada su libertad de decisión y acción. Por lo tanto, se trataría de un acto amenazador de la imagen que requiere de

estrategias mitigadoras de la cortesía negativa.

En cuanto a la reprimenda, se trata de un acto directivo impositivo, que tiene como fin que el destinatario modifique su conducta (Solís, 2005). Este acto pone en peligro la armonía de la relación social y por tanto supone una amenaza a la imagen de ambos interlocutores. Supone una amenaza para la imagen negativa del oyente, puesto que se le está reprochando un comportamiento inadecuado, y para la imagen positiva del oyente, ya que dependiendo de sus palabras, será susceptible de parecer rudo o maleducado.

En lo referido a la disculpa, se refiere a esta como un acto de habla expresivo, cuya finalidad es reforzar la vertiente social de la comunicación, restablecer las relaciones con el interlocutor y conseguir el perdón del oyente (Solís, 2005). Podría considerarse un acto de refuerzo de la imagen en el sentido de que se trata de una conducta beneficiosa para la interacción social, sin embargo, el objetivo es reparar un daño previamente realizado, que ha amenazado la imagen negativa del destinatario y ha perjudicado la imagen social del discente, por ello consideramos que se puede enmarcar dentro de la cortesía negativa.

#### **2.4. La transferencia pragmática en el aprendizaje de L2/LE**

Para introducir este epígrafe queremos remitirnos a la definición de transferencia disponible en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2008):

La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE.

Siguiendo esta definición, podemos resaltar los aspectos positivos de la transferencia, puesto que significa que el aprendiente se sirve de su conocimiento previo del mundo para suplir las lagunas que puede tener en la LE, además aplicándolo no solo a sus necesidades de comunicación, sino también a sus estrategias de aprendizaje. En el tema que nos ocupa, nos interesa la transferencia en los actos de habla indirectos, y cómo la cortesía se manifiesta potencialmente en estos. En este sentido y ciñéndonos a los

temas que abordamos en este trabajo, para poder enseñar estos conceptos pragmáticos el docente de ELE debe preguntarse: ¿qué implica hacer una sugerencia, dar una reprimenda o expresar una disculpa en español? ¿qué implica ser cortés en español cuando realizamos estos actos de habla? ¿cómo se organiza un discurso que incluye estos actos lingüísticos? ¿qué funciones tiene en español?

Teniendo en cuenta que ciertos aspectos de la cortesía y los actos de habla a los que nos referimos pueden ser supraculturales (por ejemplo, al pedir una disculpa se suele dar una explicación del comportamiento inadecuado), los docentes deberemos ayudar al alumno a identificar aquellos errores que son fruto de una transferencia pragmática negativa y a explotar la transferencia pragmática positiva, que aunque constituye un elemento facilitador, es más difícil de identificar.

Desde nuestra perspectiva, en el marco de un contexto de instrucción formal, lo ideal es combinar la enseñanza implícita con la reflexión metapragmática en el aula.

Agustín (2006) señala los procesos de sobreutilización y *subproducción* identificados por Jessner (1996). La primera autora señala que la sobreutilización se produce cuando un aprendiente hace un uso excesivo e incorrecto de un elemento pragmático de su lengua materna, trasladándolo a la lengua meta. Nos propone un ejemplo de error pragmático-léxico que ilustra muy bien este fenómeno: el mal uso de la fórmula *Por favor* por parte de hablantes nativos de alemán al entregar algo a alguien, por transferencia de la fórmula alemana *Bitte*, que refleja el uso en la lengua materna.

En este caso, encontramos el error pragmático-léxico en el sentido de que el enunciado lingüístico no se corresponde con el fin comunicativo, y por otro lado, el *Por favor* español no se extiende a los contextos en los que está presente el *Bitte* alemán. Esto sería un caso de transferencia negativa de un fenómeno pragmático-léxico, y sin embargo, este problema tiene su origen en no haber identificado una transferencia negativa y haber usado una palabra en un contexto que no corresponde, quizá por no disponer de otras alternativas de formulación (como *Ten*, *Toma* o *Aquí está*), no haber vivido una situación comunicativa similar previamente o haberla vivido sin haber sido corregido. Señalamos que en este caso es relativamente sencillo identificar la fuente exacta del error, algo en otros casos puede no ser evidente y puede suponer un límite en el estudio de la transferencia pragmática. Por último, concluimos que un elemento pragmático que se da con una frecuencia considerable (por ejemplo, fórmulas típicas de cortesía, fórmulas de saludo) en la lengua materna del aprendiente, tendrán lógicamente más probabilidades de ser transferidos a la lengua meta, y este puede constituir un buen punto de partida su identificación.

En cuanto a la subproducción, se da cuando existe un elemento, fórmula lingüística, etc. que se usa con muy poca frecuencia en la lengua materna del estudiante o en contextos muy concretos, y por ello el aprendiente muestra dificultades para introducir dichos elementos en su discurso. Volviendo a la comparativa alemán-español, Agustín (2006) ilustra este fenómeno refiriéndose a las despedidas en las cartas informales en español: señala que, mientras que un nativo se despediría de un amigo con *besos* (o una fórmula similar que denote cierta expresión de afecto), un aprendiente alemán, por subproducción de esta fórmula en su lengua materna, recurriría a la transferencia pragmática y tendería a utilizar una fórmula de despedida más formal como *Saludos*. Por supuesto, es una generalización discutible, pero constituye un punto de partida interesante para identificar otros fenómenos de transferencia pragmática por subproducción similares, que consideramos que no son tan evidentes como los fenómenos de sobreproducción.

Refiriéndonos a puntos anteriores, consideramos que el modelo de toma de conciencia propuesto por Landone (2009) puede ser útil para identificar las transferencias positivas y negativas y promover la reflexión metapragmática del alumno, lo que a su vez redundará positivamente en el desarrollo de su autonomía en cuanto a estrategias de aprendizaje y comunicación. En segundo lugar, proponemos identificar las transferencias pragmáticas negativas más frecuentes para evitarlas y proporcionar al alumno aquellos recursos necesarios para que no tenga que recurrir a elementos de su lengua materna. Claro está, que estas actividades en que se trabajan aspectos pragmáticos implícitamente tienen que estar claramente contextualizadas y orientadas a un fin, y el alumno debe ser consciente de que la misma conversación, texto o discurso en diferentes contextos puede materializarse en enunciados lingüísticos muy dispares. A este respecto, una actividad que nos parece interesante para nuestra propuesta didáctica es la transformación estilística-contextual de un texto, es decir, saber decir lo mismo con otras palabras y adaptándolo a un contexto.

Por otro lado, nos remitimos a Martín (2004, 14-15) que señala que *“la transferencia de signo positivo no es directamente proporcional al grado de semejanza entre la L1 y la L2, sino que responde a factores universales de desarrollo intralingüístico”*.

Esto no significa que no exista una relación directa entre las semejanzas compartidas por la lengua materna y la lengua meta, sino que las transferencias vienen determinadas por las convenciones que se dan en la lengua materna, y que son susceptibles de ser reubicadas en la lengua meta, o bien cuando una norma del español restringida a un contexto que se generaliza a otros (por ejemplo, saludar con dos besos

a tu jefe, por hipergeneralización). Esto es perfectamente aplicable si nos ceñimos a la transferencia pragmática, pues podemos observar transferencias positivas de fenómenos pragmáticos por parte de hablantes nativos de diferentes lenguas, con un mayor o menor grado de semejanza con el español, porque estos responden a normas sociales supraculturales. Para ilustrar esto, podemos poner el caso de un aprendiente italiano y un aprendiente alemán que están en una ciudad española desean preguntar por una dirección a un local. En este caso, la norma social supracultural nos indica que al iniciar una conversación con un desconocido, debemos usar una estrategia mitigadora para que este no se sienta amenazado, y que a la vez vea nuestras intenciones, y le indique que queremos hablarle. Esto se materializa verbalmente con la expresión de la disculpa, que en italiano equivaldría a la expresión *Scusa* (o *Scusi*) y en alemán a *Entschuldigung*. Es decir, no solo existe un equivalente en la norma social, sino que se materializa verbalmente de forma idéntica, independientemente del grado de semejanza con la lengua meta.

Por último, queremos hacer referencia a la transferencia pragmática que pueden producir otras lenguas extranjeras o L2 que el aprendiente domina, en concreto vamos a referirnos al inglés, dada su gran importancia en la actualidad como lengua de comunicación internacional. No olvidemos que muchos estudiantes de ELE poseen un dominio excelente de esta lengua y/o hacen un uso habitual de ella, por ello no es raro que se den fenómenos de transferencia cuyo origen no se encuentra en la lengua materna sino en la lengua franca. Un ejemplo de esto, se podría dar en una situación en la que un extranjero llega a un bar y pregunta si “puede tener” un café (*Can I have...?*), en vez de recurrir a la fórmula *¿Me pones un café?*, que probablemente usaría un hablante nativo. Este sería un ejemplo de transferencia lingüística por su traducción literal desde el inglés, pero también presenta una dimensión pragmática en tanto que se está realizando una petición. Por falta de espacio, no vamos a estudiar este fenómeno en el presente trabajo, pero sí queríamos hacer una breve alusión y poner de relieve su interés para estudios posteriores.

#### **2.4.1. Transferencia pragmática en la combinación alemán-español**

En el artículo de Mellado y Domínguez (1998), aunque se habla de las dificultades de los aprendientes de alemán como LE (y cuya lengua materna es el castellano) señalan dos aspectos interesantes referidos a la interferencia (en este caso lingüística):

- 1) Aquella unidad que en la L1 no existe, es más difícil de aprender en la L2;
- 2) Aquella unidad que en la L2 es distinta a la L1, resulta más difícil de aprender.

Esto se puede reubicar en el marco de la competencia pragmática. Con respecto al primer caso, y refiriéndonos de nuevo al aprendiente de ELE cuya lengua materna es el alemán, podemos encontrar normas sociales alemanas que no existen en la lengua meta, y ello llevaría al aprendiente a aprender a gestionar una situación desde cero, por ejemplo: estar en silencio cuando otra persona habla por teléfono, como muestra de respeto a la conversación que está manteniendo, algo que en la cultura española podría interpretarse como querer escuchar una conversación ajena.

No obstante, también se puede dar la situación contraria, es decir, que un concepto pragmático existente en su lengua materna (alemán), no exista en español, y el aprendiente sienta cierta carencia por no encontrar un equivalente. Esto se puede ejemplificar con la distinción alemana entre *Ich liebe dich* e *Ich habe dich lieb*. Aunque comparten la misma función expresiva, (la expresión del afecto, en concreto), la primera expresión se restringiría al ámbito de la pareja, mientras que la segunda se usa fuera de la pareja, sobre todo para familiares. Es decir, la primera se refiere al amor “romántico” mientras que la segunda no tiene una connotación tan fuerte. Se podría argumentar que equivalen a la distinción que se hace en español entre *Te quiero* y *Te amo*, pero si nos ceñimos al español peninsular, cabe señalar que esta última expresión es poco frecuente incluso en el ámbito de la pareja, siendo mucho más frecuente decir *Te quiero* en diferentes contextos en que se quiere expresar aprecio por una persona, ya sea una pareja, familiar o amigo.

Para el segundo caso que señalan Mellado y Domínguez, podemos volver a señalar el ejemplo de *Por favor*, y *Bitte* que comentamos anteriormente, pero también otros fenómenos como el tuteo a desconocidos, o las formas de saludarse en diferentes contextos.

## **2.5. La integración de los contenidos pragmáticos en la programación**

Tal y como ha quedado presente en los objetivos de este trabajo, se pretende proponer cierta mejora en la integración de los contenidos relativos a la pragmática en la adquisición de la competencia comunicativa. En este sentido, nos parece extremadamente útil la defensa que hace Gutiérrez Quintana (2005) de la programación nocional-funcional. Como afirma esta autora, este tratamiento ha quedado prácticamente en el olvido, y las funciones lingüísticas son secuenciadas con base en los contenidos puramente lingüísticos y no en lo funcional. Asimismo, señala que en la mayoría de los manuales de ELE se presentan las funciones lingüísticas como una parcela de la competencia pragmática aislada del resto de competencias. Esto nos parece contraproducente para los aprendientes de ELE, ya que estos también necesitan

conocer el uso comunicativo de un enunciado desde una perspectiva instrumental, esto es, basado en las intenciones del discente.

Desde nuestra perspectiva, la aplicación del criterio nocional-funcional puede ser muy práctica en la selección de contenidos y la definición de las funciones que queremos enseñar a los aprendientes de español. En otras palabras, este criterio nos permite definir qué enseñar y para qué fin. Consideramos que la aplicación de este enfoque no es excluyente, sino que puede integrarse con uno o varios métodos que definan el cómo enseñar los contenidos que habremos definido previamente.

En palabras de Gutiérrez (2006, 365):

[...]una función es una categoría de análisis que describe tanto una lengua como su cultural por medio de una serie de acciones comunicativas.

Pensamos que esta definición es fundamental ya que introduce el concepto de acción comunicativa que integra un enunciado lingüístico y que a su vez posee un componente cultural, que puede quedar reflejado o no en los aspectos relacionados con la pragmática.

La programación por funciones permite a los estudiantes reproducir situaciones reales o que imiten a la realidad y que ya han experimentado previamente en su lengua materna. Esto les confiere la ventaja de que, dado su conocimiento previo del mundo y de un contexto particular, puede existir un fenómeno de transferencia positiva que funcione como facilitador de la codificación y/o descodificación de un determinado mensaje. No obstante, como docentes e investigadores nos interesa sobre todo observar los fenómenos de transferencia negativa de la competencia pragmática, puesto que su identificación nos permitirá analizar de dónde proviene la dificultad y ello a su vez nos dará pie a desarrollar un inventario sólido de aquellas funciones comunicativas con las que un aprendiente puede tener dificultades (Gutiérrez, 2006).

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA**

#### **3.1. Presentación**

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada para estudiantes universitarios alemanes de nivel B2 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa (2001) y se puede describir como un taller sobre comunicación efectiva en español en contextos concretos de inmersión lingüística. Está diseñado para trabajar con grupos reducidos de hasta 10 personas. El objetivo principal es que utilicen las destrezas lingüísticas, con énfasis sobre la interacción oral y la expresión escrita, para aprender a comunicarse en diferentes contextos y con diferentes intenciones, en

función de criterios sociopragmáticos. El fin último es que puedan movilizar sus recursos lingüísticos y modular el estilo de su lenguaje para adaptarlo a diferentes situaciones y contextos comunicativos. Se pretende asimismo abordar varios aspectos socioculturales que pueden influir en la interacción social con hablantes nativos y que pueden resultar opacos al aprendiente.

En definitiva, con esta propuesta pretendemos ayudar a los aprendientes a identificar y producir un mensaje de diferentes formas, a tener en cuenta el contexto sociocultural y situacional y a identificar las diferencias culturales entre su cultura y la cultura meta en contextos específicos de comunicación. Consideramos que esta propuesta puede resultar efectiva en cierta medida para reducir el choque cultural de los alumnos en cuanto a la cultura meta y el nivel de afectividad que ello implica. Nuestra propuesta trata así de promover la empatía intercultural y la comprensión de una situación desde diferentes puntos de vista, así como de enriquecer los recursos lingüísticos del aprendiente. Con esto, queremos trabajar sobre un área de la competencia comunicativa que a menudo se obvia en los manuales o en otras propuestas didácticas: la competencia pragmática, o más concretamente, la sociopragmática. Creemos que esta competencia es fundamental para que nuestros aprendientes tengan cierto sentimiento de comodidad, adaptación y facilidad en un futuro contexto de inmersión lingüística, es decir, que se sientan cómodos en sus relaciones sociales con hablantes de la lengua meta y reduzcan sus sentimientos de ansiedad o estrés intercultural. Para ello, ponemos énfasis en la reflexión metapragmática en el aula, a partir de materiales que tratan aspectos sociopragmáticos de manera implícita. Además de la reflexión metapragmática, en nuestra propuesta son centrales los ejercicios de interacción oral (concretamente los juegos teatrales o juegos de rol) basados en supuestos que simulan situaciones de la vida real.

### **3.2. Metodología didáctica**

Para el diseño de la presente propuesta partimos de un criterio nocional-funcional que nos permitirá seleccionar los materiales, definir qué funciones queremos enseñar a nuestros aprendientes y con qué fin. La primera sesión no se basa en un objetivo puramente funcional, sino que persigue desencadenar la reflexión metapragmática y sociopragmática, así como fomentar la empatía intercultural.

Por otro lado, las sesiones 2, 3 y 4, tienen un objetivo funcional establecido, del cual partimos para definir las nociones, el contenido lingüístico y el contenido sociocultural y sociopragmático. Dentro de estas sesiones, se incluyen actividades basadas en el enfoque por tareas, puesto que consideramos la consecución de estos objetivos

funcionales como tareas que el aprendiente debe cumplir utilizando sus recursos comunicativos. Las actividades basadas en el enfoque por tareas se llevan a cabo en parejas o en grupos y están destinadas a generar un resultado en la comunicación.

### **3.3. Objetivos de la propuesta**

#### **3.3.1. Objetivos funcionales**

- Aprender a usar todos los recursos disponibles para ser efectivo comunicativamente
- Identificar y manipular los recursos que permiten modular la cortesía en español
- Identificar y saber producir actos de habla directos e indirectos
- Saber realizar acciones con palabras como por ejemplo: rechazar proposiciones de forma educada, convencer a un interlocutor, expresar descontento, pedir un cambio de conducta, expresar empatía... etc.

#### **3.3.2. Objetivos socioculturales**

- Reconocer cómo se relacionan los españoles en diferentes ámbitos y aportar una reflexión propia al respecto
- Identificar ciertas normas sociales vigentes en España
- Reconocer el nivel de cortesía y/o formalidad requerido en diferentes situaciones y saber adaptar los recursos lingüísticos de manera coherente
- Reducir el nivel de afectividad del aprendiente mediante el acercamiento a la cultura meta
- Potenciar la empatía intercultural del aprendiente y la relativización cultural, de modo que el aprendiente tenga una actitud de comprensión y respeto hacia los aspectos que a priori puedan resultar chocantes
- Reflexionar sobre los contextos en los que son frecuentes los actos de habla indirectos

#### **3.3.3. Objetivos léxicos**

- Comprender e integrar en su discurso vocabulario de diferentes ámbitos de la vida cotidiana
- Identificar eufemismos (o estructuras eufemísticas) y hacer uso de estos en el discurso propio. Reflexionar sobre el uso de eufemismos en la lengua materna y en la lengua meta.
- Identificar y manipular aquellos recursos léxicos que permitan modular el nivel de cortesía del discurso y/o interacción.
- Educar al aprendiente en la búsqueda de sinónimos del vocabulario ya adquirido para mejorar su capacidad de adaptar su lenguaje en función de su intención y el efecto que quiera producir en su interlocutor.

### **3.4. Contexto**

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada como parte de la programación del curso de español para extranjeros del departamento de cursos internacionales de una universidad germana, es decir, que los aprendientes no están en inmersión lingüística.

Está dirigida a un público universitario, con estudiantes de diferentes carreras y en diferentes ciclos (grado, máster, postgrado, doctorado). Nos hemos concentrado en las diferencias que pueden encontrar nuestros estudiantes con respecto a la cultura alemana, sin embargo, este contexto también admite la posibilidad de integrar alumnos de otras nacionalidades.

Dado que se trata de un contexto universitario, asumimos que los alumnos están interesados en aprender una lengua extranjera por tres motivos principales: 1) para mejorar y ampliar sus perspectivas laborales, (poder trabajar en otro país, tratar con clientes extranjeros); 2) para enriquecer sus perspectivas académicas (estancia Erasmus, intercambio, estancia de investigación); 3) para ser capaces de socializar en la lengua meta. Así, la propuesta se ha concebido para estudiantes que deseen realizar algún tipo de estancia en España, idealmente en los meses sucesivos.

Como se ha expuesto en el apartado 3.1, esta propuesta ha sido diseñada para un grupo reducido, idealmente de 8 a 10 personas y se trabajará con dinámicas de grupo y en parejas. No obstante, en cada sesión habrá un tiempo reservado a la clase abierta, con el fin de fomentar la reflexión colaborativa.

### **3.5.Actividades**

#### **SESIÓN 1: 99 Formas de hacer cosas con palabras**

##### **Objetivos:**

- Introducir la reflexión metapragmática
- Hacer que el alumno reflexione acerca de la pragmática de su lengua materna, de forma que pueda tomar conciencia de la importancia de estos conceptos sobre la base de sus conocimientos previos.
- Reconocer actos de habla indirectos y saber transformarlos de tal forma que el enunciado lingüístico coincida con el enunciado pragmático.
- Reflexionar sobre los actos de habla directos e indirectos, e identificar las diferencias y similitudes existentes entre la lengua materna y la lengua meta.
- Adquirir recursos lingüísticos y pragmáticos para producir actos de habla indirectos de forma intencionada.
- Incorporar dichos recursos lingüísticos y pragmáticos al propio discurso para interactuar usando actos de habla indirectos en situaciones específicas.

**Materiales:** Textos extraídos de la obra *Ejercicios de estilo*, de Raymond Queneau (1947: 51, 54, 58, 66); fotocopias del ejercicio sobre los actos de habla indirectos; fotocopias para el ejercicio de interacción; proyector y acceso a Internet para la comprensión oral; material propio del alumno.

**Destrezas lingüísticas:** Comprensión lectora, expresión oral e interacción oral, expresión escrita.

## DESARROLLO

**Actividad 1 (20’):** Para la primera actividad, organizaremos a los alumnos por parejas y daremos a cada pareja una de las versiones del relato de *Ejercicios de estilo*. Cada pareja recibirá una versión de las mencionadas en el apartado anterior, pero no tendrán los títulos. El trabajo se llevará a cabo en parejas para fomentar la comunicación y la colaboración, así como la comodidad en la interacción social con los compañeros. Les pediremos que lo lean en silencio prestando especial atención al estilo. Deberán también captar el significado del texto y subrayar la acción o acciones principales. El profesor resolverá en esta etapa las dudas que pudieran surgir sobre el significado del texto, la estructura de las frases o el vocabulario.

Tras la lectura, los alumnos realizarán una pequeña actividad de reflexión, que consistirá en: 1) señalar tres características del estilo del texto; 2) señalar tres impresiones o sentimientos que produce el texto en ellos; 3) resumir la acción o acciones principales en dos frases. Cada pareja deberá negociar para ponerse de acuerdo sobre las respuestas, aunque pueden dar respuestas distintas sobre el mismo texto si no llegan a un consenso. A continuación, cada binomio expondrá en voz alta las respuestas a los ejercicios 1 y 2. Para que queden reflejadas las diferencias, el profesor trazará dos columnas en la pizarra con los títulos “estilo” y “emociones o impresiones” e irá apuntando lo que dicen sus alumnos. A continuación, los alumnos darán la respuesta al ejercicio 3. Si han comprendido el objetivo de este enunciado, todos contestarán de forma similar, que la acción principal es que “un hombre que va a coger el autobús y ve a otro hombre”. Se pueden proyectar todas las versiones y dejarles unos minutos para leerlas, para que vean que realmente se trata del mismo relato. Con esta actividad se pretende iniciar la reflexión metapragmática y que los alumnos lleguen a la conclusión de que un mismo mensaje puede expresarse de muchas maneras.

**Actividad 2 (10’):** En este momento es cuando se introduce la reflexión metapragmática y se inicia un breve debate, que se puede abrir con la pregunta: “Y si el mensaje es el mismo, ¿por qué produce impresiones diferentes?”

Para facilitar la comprensión de los aprendientes, se les invita a que piensen en una frase en su lengua materna y una forma de decir la misma frase, manteniendo el significado pero modificando el estilo (por ejemplo, con un estilo más cortés o más coloquial). Tienen que compartirlo con el resto de la clase y exponer qué diferencias supone, en qué contexto dirían una y otra y qué efecto puede producir sobre la otra persona. Se les pregunta cómo traspasarían esos estilos al español. Se continúa el debate dando algunas pistas de reflexión, para que los alumnos puedan llegar a sus propias conclusiones de forma autónoma.

*Pistas de reflexión :* ¿la forma en que se dicen las cosas es importante? ¿crees que hay diferencias en la como hablan los españoles y como hablan los alemanes? ¿en qué situaciones? ¿son los alemanes más directos que los españoles? ¿has sufrido algún malentendido por ser demasiado directo hablando en español? ¿crees que los españoles expresan más a menudo sus emociones cuando hablan? ¿cuál es tu impresión?

**Actividad 3 (20’):** En la tercera etapa de esta sesión, se propone a los alumnos un ejercicio que ilustra algunos de los aspectos vistos anteriormente, para que lleven su reflexión a la práctica. Se trata de que los alumnos reconozcan los actos de habla indirectos y manipulen el lenguaje para transformarlos, de tal modo que el enunciado semántico sea equivalente al enunciado pragmático.

**Actividad 4 (40’):** En esta segunda actividad propondremos a los aprendientes un juego teatral en parejas. Cada pareja recibirá un papel con una situación determinada y tendrá que escribir dos diálogos que se podrían dar en esa situación. Serán dos diálogos breves, con tres o cuatro réplicas. En uno de los diálogos, dirán lo que quieren alto y claro, incluso en un tono enfadado mientras que en el segundo usarán actos de habla indirectos y tratarían de expresarse de forma empática. Para la redacción podrán ayudarse de las frases y/o estructuras del ejercicio anterior. Después de haber escrito los diálogos, los representarán para el resto de la clase. Sus compañeros tendrán que identificar el contexto en el que transcurre la acción y el papel que tiene cada uno en el juego teatral.

En el anexo 1.4 exponemos ejemplos de situaciones que se pueden proponer al alumno para crear el diálogo.

El papel del profesor en esta etapa será (principalmente) observar en qué medida los alumnos se han apropiado de la reflexión y han sabido integrarla en el diálogo.

## **SESIÓN 2: BUSCANDO TRABAJO**

### **Objetivos:**

- Saber comunicarse en una entrevista de trabajo , haciendo uso de los actos de habla indirectos si fuera necesario
- Saber cómo establecer una conversación con un potencial superior jerárquico en un registro correcto, usando fórmulas de cortesía
- Adquirir vocabulario propio de la empresa
- Usar el subjuntivo en el discurso oral
- Ser capaz de explicar con asertividad aquellos aspectos que son importantes para el aprendiente para estar satisfecho con su situación laboral.
- Ser capaz de expresar opiniones utilizando diferentes estructuras
- Preparar de forma efectiva una entrevista de trabajo en español
- Identificar las diferencias culturales existentes entre una entrevista de trabajo en España y en Alemania
- Identificar las diferencias en cuanto a las condiciones laborales en España y Alemania

**Función:** Convencer a un potencial empleador

**Materiales:** Pizarra o proyector , fotocopias de la comprensión lectora, fotocopias del vocabulario, cartulina, rotuladores.

**Destrezas lingüísticas:** Expresión e Interacción oral, comprensión lectora, comprensión oral.

## **DESARROLLO**

### **Actividad 1: Lluvia de ideas e introducción (10')**

En la primera fase de esta sesión introduciremos el tema sobre el que vamos a trabajar. El profesor escribe la palabra “Trabajo” en la pizarra y los estudiantes deberán decir las palabras o expresiones que asocian con este concepto.

Algunas palabras que puede suscitar esta lluvia de ideas:

*Laboral, currículum vitae, carta de motivación, entrevista, jefe, dinero, experiencia, oferta de empleo*

Con el fin de profundizar un poco más en el tema y ayudar a los alumnos a expresarse, se propone una serie de preguntas relacionadas con el trabajo:

*¿Has tenido ya alguna entrevista de trabajo? ¿Cómo ha sido? ¿Qué es lo más raro que te han preguntado? ¿Conseguiste el trabajo? ¿A qué querrías dedicarte en el futuro? ¿Te gustaría trabajar en España? **¿Cómo crees que es una entrevista en España?***

### **Actividad 2: La estructura de la entrevista de trabajo<sup>1</sup> (10')**

La última pregunta nos servirá para introducir la siguiente actividad: Para la segunda etapa de esta sesión hemos seleccionado un breve ejercicio propuesto por el Centro Virtual Cervantes. Se trata de cuatro textos breves que describen cada parte de una entrevista en España. A continuación se encuentran los epígrafes “Formación”, “Experiencia profesional”, “Personalidad y situación familiar” e “Introducción”. Los alumnos deberán elegir qué epígrafe se ajusta mejor a la definición. También deberán establecer en qué orden se dan estas partes de la entrevista. Con ello pretendemos que se familiaricen con la forma de realizar las entrevistas en España, reducir su afectividad cultural con respecto a esta situación y prepararlos para una posible entrevista real.

En esta comprensión lectora, los aprendices encontrarán asimismo algunos modelos de pregunta propios de las entrevistas de trabajo, que podrán utilizar posteriormente en la tarea intermedia. El profesor resolverá las dudas que puedan surgir.

### **Actividad 3: ¿Qué es lo que buscan de mí? (30')**

En la etapa 3 proyectaremos parte del corto “La Pecera”<sup>2</sup> (00:00-02:15). Se reproducirá dos o tres veces (en función de las necesidades de los alumnos). Tras la primera reproducción los alumnos deberán identificar y describir la actitud del entrevistador y de la candidata, describir la situación, y si es posible, justificarán sus respuestas con ejemplos. Darán sus respuestas oralmente.

Ejemplos:

*“La situación es una entrevista de trabajo”*

*“En mi opinión, la candidata está segura de sí misma porque da respuestas muy claras”*

---

<sup>1</sup> Recuperado el 17 de mayo de 2018 de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades\\_ave/nivellIII/actividades/actividad\\_27.html?id=62](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivellIII/actividades/actividad_27.html?id=62)

<sup>2</sup> Recuperado el 17 de mayo de 2018 de: <https://www.youtube.com/watch?v=nQTo0aKuw8>

*“Pues yo creo que el entrevistador es demasiado agresivo porque habla de forma muy directa”*

A continuación reproduciremos el vídeo una vez más ( o dos, en función de las necesidades de los alumnos). Esta vez tendrán que identificar las frases que corresponden a las partes de la entrevista vistas en la actividad anterior (introducción, formación, experiencia profesional y personalidad y situación familiar).

Deberán explicar asimismo el significado de algunas frases en las que los interlocutores se expresan de forma indirecta, indicando la intención detrás de las palabras y transformando las frases de forma que el mensaje se transmita de forma clara y directa.

- “¿Usted sabe que las cosas están muy complicadas ahora? [...] Hay mucha gente en paro y los beneficios de la empresa no son como los de antes”
- “El salario bruto es de 736 euros, las pagas extras ya están prorrateadas”
- “Tengo dos cartas de referencia. Una es del director de la empresa donde he trabajado antes y otra es de German Telekom, donde subraya mi capacidad creativa e innovadora”.

A partir de esta información, se preguntará a los alumnos cuál creen que es el puesto al que aspira la candidata y por qué, basándose en la información que han escuchado. Se anotarán en la pizarra las posibilidades que propongan los aprendientes, y acto seguido se reproducirá el final del vídeo [02:15-02:51]. Se preguntará a los aprendientes sobre sus impresiones y si están sorprendidos. Se les invitará a sacar conclusiones sobre el vídeo. Posibles conclusiones:

*“Es una trabajadora sobrecualificada”*

*“Se merece un trabajo mejor”*

*“No tiene más remedio que aceptar el trabajo”*

Se preguntará a los aprendientes a qué creen que se debe esta situación y se les invitará a que reflexionen sobre las condiciones laborales. Se tratará de que los aprendientes sean capaces de relacionar esta situación de precariedad laboral con la crisis económica. Con esta reflexión no se pretende desmotivar a los estudiantes sino mostrar una realidad que forma parte del contexto sociocultural español, y que reflexionen sobre las formas de evitar este tipo de situaciones y conseguir un buen trabajo que se adapte a su perfil.

#### **Actividad 4: Expresar las prioridades propias y las del entrevistador (15')**

En esta etapa organizaremos a los alumnos en parejas y les repartiremos una fotocopia con el vocabulario que aparece a continuación.

Puntualidad	Seriedad	Vacaciones	Motivación	Buen ambiente	Buena
	presencia	Tener experiencia		Igualdad de derechos	
Tiempo libre	(Posibilidad de)	ascender		Perfil polivalente	
Hablar idiomas	Trabajo en equipo		Estabilidad	Seriedad	
Experiencia	Contrato indefinido		Contrato temporal	Horario flexible	
	Alta en la Seguridad Social		Ser resolutivo		

La dinámica en parejas tiene como fin fomentar la colaboración entre los aprendientes y reducir la relación frontal entre el profesor y el alumno. No obstante el profesor podrá intervenir para resolver dudas de vocabulario si el alumno lo solicita. A continuación, los alumnos trazarán dos columnas en sus cuadernos, con los epígrafes “Importante para el trabajador” e “Importante para el entrevistador o la empresa”. Deberán elegir qué características, aptitudes y conceptos encajan en cada lista. Se les pedirá no solo que enuncien el vocabulario sino que produzcan frases completas. Para ello se les puede proporcionar varios modelos de frase como:

“Para mi como trabajador es importante/ imprescindible tener tiempo libre”

“Para un entrevistador es importante que el candidato sea resolutivo/que hable idiomas”

En este momento se repasará implícitamente el uso del subjuntivo en las oraciones copulativas. Si es necesario, el docente puede incluir una breve explicación gramatical. A continuación se procederá a la corrección de la actividad en voz alta y el profesor plasmará estas dos listas en la pizarra por si los estudiantes necesitaran hacer correcciones.

#### **Actividad 5: Mis prioridades y mis preferencias (15')**

Esta etapa se podría considerar como la segunda parte de la etapa 4, aunque en el presente trabajo la incluimos como una actividad adicional para hacer una temporalización más precisa. En este caso se dividirá la clase en dos grupos: mujeres y hombres. Si esto no fuera posible, se podría utilizar otro criterio, por ejemplo según el

perfil profesional (ciencias, letras, artes). Cada grupo deberá elegir los ocho aspectos más importantes para un trabajador, y redactarlos por orden de prioridad. Para ello deberán debatir con su grupo y ponerse de acuerdo. A continuación los escribirán en una cartulina, y presentarán estos aspectos al resto de la clase. Cada grupo elegirá un portavoz que explique cada punto y justifique su elección, pero los otros miembros también podrán intervenir. El otro grupo podrá asimismo hacer preguntas para entender mejor la perspectiva de sus compañeros/as. Los objetivos comunicativos que persigue esta actividad son que los aprendientes se entrenen en la negociación a través del debate, que sepan justificar sus puntos de vista y que desarrollen empatía hacia las opiniones de sus compañeros. Por último, se pretende que los alumnos expresen sus preferencias con asertividad, que sean capaces de establecer sus condiciones y formular deseos de forma indirecta. Con respecto a los elementos extralingüísticos se pretende que el alumno trabaje en la formación de opiniones propias y el conocimiento explícito de sus preferencias.

### **Actividad 6: Preparación de la tarea intermedia (10')**

En esta última etapa se explicará el objetivo de la tarea intermedia, que terminarán fuera del aula. Se les explicarán los detalles y se utilizará el tiempo restante para resolver posibles dudas y que los alumnos comiencen a hacer un guion de lo que van a decir. El docente pasará a revisar si su borrador sigue una estructura coherente y les ayudará si es necesario a desarrollar sus ideas.

#### **Tarea:**

<p><b>Opción 1 (expresión oral):</b> Graba un video-currículum en el que te presentes, describas tus rasgos positivos, experiencia y formación y expresas tus expectativas. Vas a tratar de imaginar las preguntas que te podría hacer un entrevistador, en función del puesto al que aspire y crear afirmaciones (por ejemplo: ¿Por qué eres el mejor candidato? ¿Por qué crees que deben contratarte? ).</p>
--

<p><b>Opción 2 (expresión escrita):</b> Escribe una currículum vitae y una carta de motivación en español. Trata de persuadir a tu futuro empleador de que eres el mejor candidato para el puesto, manteniendo un tono cordial y realista.</p>
--

Pautas comunes: Trata de ser persuasivo sin ser demasiado directo. Puedes basarte en una oferta de trabajo que te resulte de interés. Elige el tono de formalidad y de cortesía

en función del puesto que estés solicitando. Utiliza el vocabulario y las estructuras que hemos visto en las últimas sesiones.

### **SESIÓN 3: BUSCANDO PISO**

#### **Objetivos:**

- Reactivar y enriquecer el vocabulario relacionado con la vivienda
- Practicar la descripción moral, hablar de la personalidad, habilidades y aficiones propias
- Practicar el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas
- Conocer aspectos socioculturales relativos a la búsqueda de piso, tipos de contrato y vida común en pisos compartidos
- Trabajar con documentos auténticos
- Negociar con un casero sobre las condiciones de alquiler de una vivienda
- Estar preparado para una posible entrevista con futuros compañeros de piso o un casero
- Comprender las condiciones básicas de un alquiler
- Expresar deseos propios relativos a la vivienda

**Función:** negociar las condiciones de alquiler; encontrar tu alojamiento ideal para tu estancia en España; convencer a tus futuros compañeros de piso de que eres el compañero de piso ideal.

**Materiales:** fotocopias del cuestionario de creencias, fotocopias de los anuncios de alquiler, material propio del alumno.

**Destrezas lingüísticas:** expresión e interacción oral, comprensión lectora; expresión escrita.

### **DESARROLLO**

#### **Actividad 1: Introducción del tema, debate (25')**

Empezamos la sesión retomando el tema de las entrevistas de trabajo, para que los alumnos puedan comentar qué les ha parecido y si les ha resultado útil. Se les pregunta si tienen interés en trabajar en España en un futuro o si tienen algún proyecto diferente, como una posible estancia Erasmus, unas prácticas, o incluso unas vacaciones. Se les invita a reflexionar sobre aquello que deben hacer y saber para

cumplir estos objetivos. En este momento se introduce el tema de la búsqueda de piso, puesto que se trata de un aspecto imprescindible cuando uno quiere establecerse en un lugar. Se introducen una serie de preguntas para guiar el debate:

*¿Has buscado piso en otro país? ¿Qué dificultades has encontrado? ¿Qué cosas te han sorprendido? ¿Qué diferencias has encontrado con respecto a la búsqueda de piso en tu país? ¿Qué tipo de alojamiento prefieres? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de los diferentes tipos de alojamiento?*

A continuación, para reactivar los conocimientos previos del aprendiente, le proponemos un breve cuestionario de creencias en el que se exponen aspectos relativos a la búsqueda de piso en España. Los aprendientes deberán indicar si las afirmaciones son verdaderas o falsas. El profesor tratará de que estas afirmaciones desencadenen un debate, sobre lo que ellos piensan que está bien o mal, lo que es verdadero o falso, y los aspectos que difieren entre España y Alemania.

### **Actividad 2: Negocio con mi casero (45')**

Se introduce la actividad preguntando a los alumnos cómo sería su casa ideal (cuántas habitaciones tendría, cuántos metros, si tendría compañeros de piso, si prefieren una casa con balcón, con patio interior...), para que empiecen a reflexionar sobre sus preferencias. A continuación, se va a trabajar la comprensión lectora con cinco anuncios de alquiler auténticos de pisos en Madrid y Barcelona. Cada pareja recibirá un anuncio y lo leerá en silencio. En la fase de lectura el profesor puede resolver dudas de vocabulario. La pareja presentará el anuncio oralmente para sus compañeros, como si tratara de vendérselo a sus compañeros. Los demás alumnos deberán decidir qué piso les gusta más, según sus preferencias personales.

Terminada esta fase, se reasignarán los anuncios de forma que cada pareja tenga uno nuevo. Llevarán a cabo un ejercicio de interacción oral en el que un alumno hará el papel de casero y otro el de inquilino potencia. En función del anuncio que hayan recibido, cada inquilino tendrá que resolver un conflicto relacionado con el anuncio en concreto, y tendrá que renegociar una condición con el casero. Podrán tener notas de lo que van a decir, pero la interacción será improvisada en la medida de lo posible. Durante la fase de explicación del ejercicio, se proporcionará a los alumnos una serie de pautas, estructuras y modelos de frase útiles para llevar a cabo una negociación y hacer peticiones.

### **Actividad 3: Preparación de la tarea intermedia (20')**

En la última actividad de la sesión mostraremos a los alumnos ciertos recursos para la búsqueda de piso (páginas como idealista, fotocasa, grupos de Facebook para la búsqueda de vivienda). Y se les propondrá que escriban un texto, tipo post, como si estuvieran buscando piso en un grupo de Facebook.

Las funciones que tienen que cumplir son las siguientes:

- Presentarse y describirse
- Describir lo más detalladamente posible el tipo de piso que están buscando (tipo de inmueble, ubicación, muebles...)
- Especificar si busca compartir piso. Si es así, especificar qué tipo de compañeros de piso prefiere (que no fume, que sea tranquilo, que le guste hacer actividades...etc.)
- El tipo de contrato que se desea (alquilar una habitación, un piso completo, un contrato de subalquiler...)
- Si el alumno lo desea, y cree que lo puede ayudar en su búsqueda, puede incluir una foto suya

La expresión escrita se podrá entregar al inicio de la siguiente sesión, o en caso de terminarla en el plazo de 20 minutos, se podrá entregar al final de la sesión. La redacción se inicia en clase por dos motivos: para asegurar que los alumnos realicen la actividad y para resolver las posibles dudas que vayan surgiendo, si es posible de forma individual, mientras los demás alumnos trabajan en su redacción.

#### **SESIÓN 4: VIDA SOCIAL EN ESPAÑA**

##### **Objetivos**

- Conocer ciertas normas socioculturales relativas a eventos sociales como cumpleaños, cenas con amigos, etc.
- Repasar el subjuntivo con subordinadas sustantivas
- Reconocer y practicar el condicional de cortesía
- Rechazar una invitación de forma cortés
- Léxico relativo a las fiestas y planes de ocio
- Actos de habla: invitar y proponer; aceptar una invitación; rechazar una invitación

**Función:** establecer vínculos sociales con españoles; negociar y organizar planes; expresar opiniones, acuerdo y desacuerdo.

**Materiales:** proyector, fotocopias del material y los ejercicios

**Destrezas lingüísticas** : expresión e interacción oral, comprensión lectora, expresión escrita.

### **DESARROLLO**

**Actividad 1: Introducción (25')** : Se inicia la sesión proyectando varias imágenes de elementos relacionados con el ambiente festivo (por ejemplo, confeti, globos, una tarta, etc.) y los alumnos tendrán que reactivar el vocabulario que ya conocen. A continuación, se les pregunta qué tienen estos elementos en común, y de qué piensan que vamos a hablar en la sesión de hoy. Los aprendientes habrán podido deducir que vamos a hablar de fiestas o de ocio. Este tema viene justificado por una progresión lógica relacionada con las actividades anteriores: una vez que se tiene una ocupación y un alojamiento, el siguiente paso que debe dar nuestro aprendiente para integrarse será establecer relaciones sociales satisfactorias.

Se introduce el tema preguntando a los estudiantes qué fiestas conocen en España, si han estado en alguna (ya sea el cumpleaños de un amigo o una fiesta de una ciudad) y qué les ha parecido. Se pueden comentar brevemente algunas de las fiestas más famosas, como San Fermín o Las Fallas. Se les pregunta asimismo por las diferencias que ellos creen que existen entre las fiestas españolas y las fiestas de su país. A continuación, procederán a completar un cuestionario de creencias sobre ciertas costumbres sociales españolas, similar al que se ha realizado en la sesión anterior. Para cada afirmación tendrán que indicar si creen que es verdadera o falsa. A continuación se corregirá el ejercicio en voz alta y se comentará oralmente en clase abierta para ver si todos los alumnos están de acuerdo.

Como cierre de la actividad, y para aportar información que puede ser útil para el alumno que se instale en España, se utilizará el proyector para mostrar a los alumnos dos páginas web que pueden ser de su interés si viven en España en un futuro y quieren realizar actividades sociales: *Internations y MeetUp*. Se trata de dos páginas que organizan diferentes tipos de eventos sociales, en principio concebidos para estudiantes o trabajadores extranjeros que acaban de instalarse en un país, aunque no exclusivamente, ya que cualquier persona puede participar en estos eventos. Las actividades que ofrecen son muy variadas, van desde cursos de cocina local, visitas a museos, intercambios lingüísticos hasta rutas de tapas o fiestas nocturnas. Se pueden consultar las páginas web de estas dos organizaciones en los siguientes enlaces:

<https://www.internations.org/spain-expats/es>

<https://www.meetup.com/es-ES/>

### **Actividad 2: Invitar, aceptar, rechazar (25')**

Iniciamos esta segunda actividad con un ejercicio que puede resultar relativamente sencillo en un nivel B2: se trata de unir cada respuesta con la pregunta correspondiente. La particularidad de esta actividad es que todas las preguntas son invitaciones y las respuestas a la invitación siempre son de rechazo. Los aprendientes deberán ayudarse de la información contenida en la pregunta y la respuesta, pero también deben fijarse en el nivel de cordialidad. A continuación, se asignará una frase a cada alumno y se les preguntará cómo responderían de forma afirmativa a la invitación que corresponda.

Cuando se haya terminado y corregido el ejercicio, se tratará de guiar la reflexión de los alumnos para que se fijen en las diferentes formas de invitar pero sobre todo de rechazar, y para que se den cuenta de que el rechazo a una invitación generalmente implica una excusa o una explicación. Deberán comparar el rechazo con la respuesta afirmativa, para ver que el primero es más complejo lingüísticamente. A continuación se les dará una breve explicación sobre la estructura del rechazo como acto de habla, haciendo un paralelismo con la estructura de la petición/sugerencia vista en la sesión anterior.

### **Actividad 3: Organizo mi propia fiesta (40')**

Se pedirá a los alumnos que se organicen en pareja y se les repartirán tarjetas con varios planes de ocio (un festival, un cumpleaños, un concierto, una cena con compañeros de piso y intercambio de idiomas). En el reverso de las tarjetas se incluirán algunos datos que pueden ser de interés para la organización del plan (por ejemplo, si se necesita llevar algo o si hay que hacer una aportación económica). Cada pareja elegirá un plan y tendrá que ponerse de acuerdo para organizar el evento. Después propondrán la invitación al resto de la clase, y los demás estudiantes podrán hacer preguntas. Los demás alumnos tendrán que decidir a qué evento quieren asistir, pero solo pueden aceptar uno. Después tendrán que comunicar a las otras parejas que rechazan su invitación, siguiendo la estructura de las actividades anteriores. Para el plan que han elegido aceptar, tendrán que escribir una nota confirmando su asistencia, como si se tratase de un mensaje de texto. El objetivo de la actividad es ser la pareja con más confirmaciones de asistencia.

Finalmente, se vuelve sobre la cortesía para exponer la conclusión de la sesión a nuestros alumnos. El profesor podrá escribirlas en la pizarra o proporcionar una fotocopia a los alumnos:

### **La cortesía es importante, también en situaciones sociales**

- *Para no ser maleducado con nuestro interlocutor, si rechazamos su invitación debemos darle una explicación de por qué lo hacemos.*
- *Sin embargo, el grado de cortesía es menor que el que utilizaríamos en una entrevista de trabajo, o en una entrevista con un casero.*
- *Si rechazan nuestra invitación, debemos aceptarlo y no insistir mucho, para que la otra persona no se sienta invadida.*

### **3.5. Evaluación**

La última sesión de este taller estará enteramente dedicada a la evaluación. El proceso de evaluación consistirá en una prueba sumativa, seguida de una autoevaluación de las competencias adquiridas y una reflexión colaborativa en una dinámica de clase abierta. Los resultados se compararán con la corrección de la tarea intermedia hecha por el profesor.

La prueba escrita tendrá una duración de una hora y consistirá en varias actividades:

1) Clasificar una serie de frases y fórmulas según el contexto al que pertenecen (laboral, social, búsqueda de piso).

Este ejercicio constituye un 10% de la puntuación.

2) Escribir dos textos breves, a elegir entre tres opciones: una carta de motivación, una invitación a una fiesta o un mensaje a un futuro casero.

2.2) A continuación, deberá explicar las diferencias entre los dos textos, las fórmulas de cortesía que ha utilizado y el grado de cordialidad de cada escrito. Deberá dar ejemplos y una justificación. Se invitará a los alumnos a redactar este punto en español, pero se les permite usar su lengua materna si creen que puede limitar la calidad de su explicación.

El baremo de este último ejercicio puntuará un 90% y el baremo de corrección será el siguiente:

Adaptación del contenido al contexto	15%
Uso de estrategias de cortesía adecuadas	15%
Uso apropiado de la gramática	15%

Uso apropiado del léxico	15%
Coherencia y cohesión	15%
Razonamiento de la justificación	15%

Terminada la prueba, cada alumno recibirá un cuestionario en el que se exponen las competencias que deberían haber adquirido durante este curso. Tendrán que indicar su valoración para cada indicador, basándose en lo que han hecho y lo que han aprendido. Las respuestas serán *Sí*, *No* y *Aún tengo que mejorar*.

- Sé expresar preferencias y deseos de forma asertiva
- Tengo conocimientos para desenvolverme en una entrevista de trabajo
- Conozco ciertas normas que se aplican en España en contextos determinados
- Sé adaptar mi nivel de cortesía en función de la situación
- Puedo proponer planes
- Puedo escribir una invitación a un evento social
- Puedo aceptar una invitación
- Puedo rechazar una invitación de forma cordial
- Entiendo las normas sociales de una entrevista de trabajo
- Conozco las opciones que tengo para buscar piso

Para la corrección, el docente evaluará estas competencias de forma separada, basándose en el rendimiento del alumno en clase y en el resultado de la prueba. Después comprobará las respuestas de la autoevaluación de cada alumno con su propia valoración, que también se basará en el resultado de las tareas intermedias. Se propondrá a los alumnos una sesión de tutoría posterior para darles sus resultados y hacer una valoración global de sus competencias.

Por último, serán los alumnos los que evaluarán el curso y al docente. Recibirán otro cuestionario, esta vez anónimo, y tendrán que valorar las habilidades del docente, en qué medida este taller les ha resultado útil y qué aspectos habría que mejorar.

### **3.6. Cronograma**

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada como un taller que se lleva a cabo en un período de tiempo de cinco semanas, realizándose una sesión de una hora y media cada semana. La primera sesión se dedica a la toma de conciencia intercultural, mientras

que las tres sesiones siguientes buscan la ampliación e integración de conocimientos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos a partir de una función concreta. La sesión de la última semana está dedicada a la evaluación.

Puesto que nuestro alumnado universitario se prepara para una estancia en España, lo ideal sería impartir este taller dos veces al año, durante las cinco semanas anteriores al segundo semestre y durante las cinco últimas semanas anteriores a las vacaciones de verano.

#### **4.CONCLUSIONES**

La enseñanza de la pragmática ocupa un terreno amplio y complejo, por ello no resulta sencillo integrar estos contenidos en el aula. En muchas ocasiones, esta competencia se ve estrechamente ligada a la competencia intercultural y esto hace necesario que el docente haya realizado su propio proceso de relativización intercultural para poder transmitir este tipo de conocimientos a los aprendientes, de una forma respetuosa y enriquecedora.

El comportamiento social de un individuo puede variar en función de su cultura, que viene en cierta medida condicionada por su lengua materna, y tendrá una influencia sobre la forma en que usa y se apropia de la LE. Es necesario que el docente no haga juicios de valor al respecto y acepte estas diferencias, y exponga de una manera neutra aquellos aspectos relativos a las competencias pragmática, sociocultural e intercultural que puedan ser de provecho para el alumnado. El conocimiento de la cultura y la norma social por parte del aprendiente puede contribuir enormemente a reducir su choque cultural y su ansiedad, facilitando su integración en el país. Este conocimiento no solo le ayudará a explotar al máximo su competencia comunicativa, sino también a adaptarse al contexto en el que está interactuando, al disponer de diferentes recursos.

La correcta adquisición de la competencia pragmática puede ser un elemento facilitador para el aprendiente, que no solo debe manejar un código lingüístico, sino también saber cómo usarlo y apropiarse de él. Asimismo, y puesto que los elementos pragmáticos de una lengua pueden estar ligados a la cultura, un alumno con un nivel alto de competencia pragmática será capaz de identificar los huecos y nudos entre dos culturas, y tendrá recursos para actuar en diferentes situaciones.

##### **4.1. Líneas de investigación futuras**

Una de las principales dificultades en la elaboración del presente trabajo ha sido no disponer de un inventario orientativo de acciones (actos de habla) que el alumno deba ser capaz de llevar a cabo en cada nivel. El Plan Curricular del Instituto Cervantes

cuenta con un listado de tácticas y estrategias pragmáticas, sin embargo, este inventario está más orientado al manejo del código lingüístico que a la conducta verbal y el comportamiento social del aprendiente.

Por otro lado, sería interesante estudiar cómo opera la transferencia hacia el español en función de la lengua materna del alumno, ya que ello permitiría adaptar con más precisión la entrada pragmática de los materiales, y conocer mejor las necesidades de nuestros aprendientes. Asimismo, es necesario abordar cómo opera la transferencia pragmática en función de otras lenguas extranjeras o segundas lenguas en las que el alumno ya se desenvuelve con soltura.

Por último, sería útil para la investigación ampliar los estudios ya existentes sobre la adquisición de la competencia pragmática en situaciones de inmersión lingüística, observar cómo opera y cómo el alumno se apropia de esta en situaciones reales, para poder estudiar diferentes formas de llevar esta práctica al aula.

#### **4.2. Limitaciones**

La primera limitación que cabe señalar sobre el presente trabajo viene dada por la extensión, que ha permitido únicamente elaborar una propuesta didáctica basada en situaciones muy precisas. En realidad, las situaciones a las que puede hacer frente un alumno son muy numerosas, y en este caso se han seleccionado tres cuya utilidad se ha considerado relevante. Pero cabe señalar que los elementos pragmáticos del discurso pueden sufrir cambios en función de variables muy concretas, pues las normas no escritas sobre conducta comunicativa son muy amplias. En segundo lugar, la propuesta no se ha llevado a la práctica con el grupo meta definido, pero consideramos que sería interesante ponerla en práctica y analizar su efectividad con un grupo experimental y un grupo de control, por ejemplo analizando el grado de satisfacción y de choque cultural de alumnos en inmersión lingüística que hayan participado en el curso, y comparar los resultados con aquellos que no hayan participado. Por otro lado, y esta es la limitación más difícil de solventar, es necesario tener en cuenta que ciertos elementos como el nivel de afectividad, el bagaje cultural, o la predisposición al cambio varían de un individuo a otro, y ello podrá facilitar o inhibir la comprensión y adquisición de nuevos elementos pragmáticos y de la relativización intercultural. Por último, es importante señalar que, si bien los aspectos tratados nos parecen útiles, la propuesta didáctica puede resultar hasta cierto punto etnocéntrica ya que únicamente se abordan las normas pragmáticas del español peninsular.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agustín, M. D. P. (2006). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 96-102). Servicio de Publicaciones.

Alonso-Cortés, M. D. & Gasco, M. J. (2006). Los principios de la pragmática como recurso explicativo en las clases de gramática. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 681-690). Servicio de Publicaciones.

Atienza, E., Castro, M., Inglés, M., López, C., Martín Peris, E., Puedo, S., & Vañó, A. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. *Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes*. [[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)].

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge university press.

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.

Celce-Murcia, M.,; Dörnyei, Z. Y Turrel, S. (1995). «A pedagogically motivated model with content specifications», *Issues in Applied Linguistics*, 1995.

CONSEJO, D. E. (2002). Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. *Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya*.

Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

Escandell, M. V. (2008). La Pragmática en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *J. BARRIO, La pragmática en la enseñanza*, 5-17.

Goffman, E. (1970). *Ritual de interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Gutiérrez, E. (2006). Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales en nuestras programaciones: criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 363-371). Servicio de Publicaciones.

Gutiérrez, S. (2006). Ejercitarás la competencia pragmática. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 25-44). Servicio de Publicaciones.

Jessner, U. (1996). La transferencia de la adquisición de la segunda lengua. En *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 141-153).

Kerbrat-Orecchioni, C. (1989). Théorie des faces et analyse conversationnelle. *Le parler frais d'Erving Goffman*, 155-179.

Landone, E. (2009). Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (8), 7.

Martín, J. M. (2004). Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español. En *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 11-24). Edinumen.

Martínez, J. A. (2006). Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 13-24). Servicio de Publicaciones.

Matte, F. (1992). *Gramática comunicativa del español: De la lengua a la idea* (Vol. 2). Difusión.

Mellado, C. & Domínguez, M. J. (1999). Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático. En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 491-498). Servicio de Publicaciones.

Queneau, R. (1947), *Ejercicios de estilo*, Madrid, España: Cátedra.

Searle, J. (1986). Actos de habla (L. Valdés Villanueva, trad.). *Madrid: Cátedra*.

Solís, I. M. (2006). La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 607-615). Servicio de Publicaciones.

## 6. ANEXOS

### 6.1. Materiales para la sesión 1

#### SESIÓN 1, ACTIVIDAD 1

**Lítotes:** Éramos unos cuantos que nos desplazábamos juntos. Un joven, que no tenía aire de muy inteligente, habló unos instantes con un señor que se encontraba a su lado; después, fue a sentarse. Dos horas más tarde, me lo encontré de nuevo; estaba en compañía de un amigo y hablaba de trapos.

**Sorpresas:** ¡Lo apretados que íbamos en aquella plataforma de autobús! ¡Y lo tonta y ridícula que tenía la pinta de aquel chico! ¿Y qué se le ocurre hacer? ¡Hete aquí que le da por querer reñir con un hombre que —ipretendía el tal galancete! — lo empujaba! ¡Y luego no encuentra nada mejor que hacer que ir rápido a ocupar un sitio libre! ¡En vez de cedérselo a una señora!

Dos horas después, ¿Adivinan a quién me encuentro delante de la estación de Saint-Lazare? ¡El mismo pisaverde! ¡Mientras recibía consejos sobre indumentaria! ¡De un compañero!

¡Cómo para no creérselo!

**Arco iris:** Un día, me encontré en la plataforma de un autobús violenta. Había allí un joven bastante ridículo: cuello índigo, cordón en el sombrero. De repente, protesta contra un señor azul. Le reprocha, especialmente con voz verde, que lo empuje cada vez que baja gente. Dicho esto, se precipita hacia un sitio amarillo para sentarse.

Dos horas más tarde, me lo encuentro delante de una estación anaranjada. Está con un amigo que le aconseja que se haga añadir un botón en su abrigo rojo.

**Precisiones:** A las 12 h. 17 m. en un autobús de la línea S, de 10 metros de largo 2,10 de ancho y 3,50 de altura, a 3 km 600 m. de su punto de partida, cargado con 48 personas, un individuo de sexo masculino, de 27 años, 3 meses y 8 días de edad, 1 m. 72 cm. de talla y 65 kg. de peso, que llevaba en la cabeza un sombrero de 17 cm. de alto cuya copa estaba rodeada por un cordón de 35 cm. de largo, interpela a un hombre de 48 años, 4 meses y 3 días de edad, 1 m. 68 cm. de talla y 77 kg. de peso, por medio de 14 palabras, cuya enunciación duró 5 segundos, alusivas a desplazamientos involuntarios de 15 a 20 mm. Va enseguida a sentarse a unos 2m. 10 cm. de allí.

118 minutos más tarde se encontraba a 10 metros de la estación de Saint-Lazare, en la entrada de cercanías, y se paseaba de arriba a abajo sobre un trayecto de 30 metros, con un compañero de 28 años de edad, 1 m. 70 cm. de talla y 71 kg. de peso, quien le aconsejó con 15 palabras desplazar 5 cm., en dirección al cenit, un botón de 3 cm de diámetro.

**Negatividades:** No era ni un barco, ni un avión, sino un medio de transporte terrestre. No era por la mañana ni por la tarde, sino a mediodía. No era ni un bebé, ni un anciano, sino un joven. No era ni una cinta, ni un bramante, sino un cordón trenzado. No era ni una procesión, ni una trifulca, sino un atropellamiento. No era ni un amable, ni un malvado, sino un colérico. No era ni una verdad, ni una mentira, sino un pretexto. No era ni uno derecho ni uno yacente, sino que quería estar sentado.

No era ni la víspera, ni el día siguiente, sino el mismo día. No era la estación del Norte, ni la estación de Lión, sino la estación de Saint-Lazare, No era ni un pariente, ni un desconocido, sino un amigo, No era ni un insulto, ni una burla, sino un consejo sobre indumentaria.

### SESIÓN 1, ACTIVIDAD 3

1. Señala los mensajes indirectos.

1. En casa, una mujer a su marido: *Hace frío aquí, ¿no?*
2. Una amiga a otra: *La verdad es que me está costando mucho hacer la mudanza sola*
3. Una hija a su madre: *Cómprame chuches, por fa*
4. Un empresario a un entrevistado: *La empresa no pasa por su mejor momento.*
5. Un cliente en la barra de un bar: *Oiga, llevo aquí esperando media hora*
6. Una chica a su hermana: *Oye, ¿qué te parece si nos ponemos a dieta juntas?*
7. Una madre a su hijo: *Lávate los dientes*
8. Un compañero de trabajo a otro: *Necesito que me cubras este lunes*
9. Un empleado a su jefe: *¿Podemos hablar?*
10. Un abuelo a su nieto: *¡Ven aquí!*
11. Una madre a su hijo: *¿Otra vez con los videojuegos?*
12. Un mecánico a un cliente, en el taller: *Esto tiene difícil arreglo, ¿eh?*
13. Una persona a su invitado: *Me quería ir a dormir ya*
14. Un jefe a su empleado: *Este mes no has llegado a los objetivos*
15. Un amigo a otro: *Nos vemos esta tarde para ver el fútbol*
16. El sumiller a sus clientes: *Tenemos un nuevo vino exquisito*
17. En una terraza, un cliente a otro, señalando la silla: *¿Está ocupada?*
18. Un niño a su abuela: *Quiero otro plato*
19. Una mujer embarazada en el autobús, a un hombre que está sentado: *Disculpa, ¿puedo?*
20. Un amigo a otro: *Hoy voy a cenar pizza*

3.2. Ahora transforma los mensajes indirectos para expresar la intención de la frase de forma directa.

### SESIÓN 1, ACTIVIDAD 4

1) Estás en una cafetería intentando pedir, pero el camarero no te hace caso. Uno hace el papel de camarero, otro hace de cliente.

2) Tienes una visita en casa, pero ya es tarde y tú estás cansado/a. Quieres que la otra persona se vaya, díselo.

3) Te has enfadado con tu compañero de piso porque hace mucho tiempo que no limpia. Explícale cómo te sientes al respecto y expresa tu deseo de que cambie de conducta.

4) Estás en una entrevista de trabajo. El entrevistador te hace preguntas sobre tu vida personal. Tú piensas que no tienes por qué responderlas. Expresa tu descontento y trata de convencerle de que se cña a tu formación y experiencia profesional.

## 6.2. Materiales para la sesión 2

### SESIÓN 2, ACTIVIDAD 2

Entrevista de trabajo
FICHA DEL PROFESOR


■ Lea las partes que suelen tener las entrevistas de trabajo en España y arrastre los ◀ Anterior Siguiente ▶ rótulos al lugar correspondiente.

El entrevistador intentará tranquilizarlo para que se muestre lo más natural posible, por eso, lo invitará a sentarse y le preguntará si le ha costado llegar al lugar de la entrevista o algún comentario por el estilo.


Después de la presentación suelen hacer preguntas objetivas sobre la duración y el contenido de sus estudios para comprobar la información del currículo o ampliarla.  
«¿Por qué has estudiado, ...?/¿Has hecho prácticas en alguna empresa?/¿Qué idiomas hablas? ¿Dónde los aprendiste?»

En esta parte se pedirán tanto datos objetivos como personales de sus anteriores trabajos.  
«¿Prefieres trabajar solo o en equipo?/¿Qué labores has desempeñado en tus anteriores trabajos?/ ¿Por qué estás interesado en trabajar en esta empresa?/¿Cuánto te gustaría ganar?»


Una vez que conocen toda su experiencia profesional, les interesa profundizar en su persona. Este tipo de preguntas es preferible evadirlas o contestarlas diciendo solo aquello que quiera.  
«¿Cuáles son tus aficiones?/¿Cuál es tu mayor virtud?/¿Cuáles son tus defectos?»



Imprimir



Repetir




Solución

FORMACIÓN

PERSONALIDAD Y SITUACIÓN FAMILIAR

EXPERIENCIA PROFESIONAL

INTRODUCCIÓN



### SESIÓN 2, ACTIVIDAD 3

Comprensión oral: <https://www.youtube.com/watch?v=-nQTo0aKuw8>

### SESIÓN 2, ACTIVIDAD 4

#### VOCABULARIO

Puntualidad	Seriedad	Vacaciones	Motivación	Buen ambiente
Buena presencia	Tener experiencia	Igualdad de derechos	Tiempo libre	
(Posibilidad de) ascender	Perfil polivalente	Hablar idiomas	Trabajo en equipo	
	Estabilidad	Seriedad Experiencia	Contrato indefinido	
Contrato temporal	Horario flexible	Seguridad Social	Ser resolutivo	

### 6.3.Materiales para la sesión 3

#### SESIÓN 3, ACTIVIDAD 1

##### Cuestionario de creencias

###### Verdadero o falso

En España es habitual...

- ...pagar un mes de fianza
- ...tratar de usted al casero/a
- ...contactar con el casero/a por teléfono
- ...que el contrato de alquiler dure un año
- ...contactar con el casero/a por correo electrónico
- ...alquilar un piso sin conocer al casero
- ...que esté prohibido fumar en los pisos
- ...tener lavadora en casa
- ...que los estudiantes vivan en una residencia
- ...que esté prohibido tener animales en casa
- ...que te pidan pruebas de solvencia económica (nóminas, declaración de la renta...)
- ...alquilar una habitación y no el piso completo
- ...tener una habitación subarrendada
- ...compartir piso con más de 4 personas
- ...no tener contrato de alquiler

## SESIÓN 3, ACTIVIDAD 2

### ANUNCIO 1

Piso en Calle De La Encomienda De Palacios / Fontarrón, **Madrid** Capital

**2** habitaciones

750 € / mes

Características

Tipo de inmueble : Piso

Extras

Calefacción, cocina office, horno, lavadora, nevera, parquet, terraza

Descripción

Piso reformado a estrenar, luminoso con amplio salón. Dos dormitorios exteriores, baño reformado con plato de ducha y mampara de cristal. Suelo de tarima flotante y puertas lacadas en blanco. Cocina amueblada a estrenar, con frigorífico, lavadora, campana extractora, placa vitro cerámica. Horno. Calefacción individual por gas natural. Zonas verdes, parque infantil, colegios, supermercado "Dia" y mercado municipal cerca. Cerca metro Pavones, intercambiador de autobuses, número 8, 30, Fácil aparcamiento. NO AGENCIAS. No se admiten animales. Entreplanta. Terraza. Calefacción. CE: G

Ubicación del inmueble

Piso en Calle De La Encomienda De Palacios / Fontarrón, Madrid Capital

Fuente: <https://www.fotocasa.es/-147729836>

### ANUNCIO 2

Alquiler de piso en calle Manuel García, 21 Campamento, Madrid

775 €/mes

Fianza de 1 mes

55 m<sup>2</sup> 1 hab. 3<sup>a</sup> planta exterior con ascensor

INMOBILIARIA ACTIVA pone a su disposición fantástico apartamento exterior reformado y amueblado. Muy luminoso y tranquilo. Consta de un dormitorio doble con armario empotrado, salón-comedor de 20m<sup>2</sup> aproximadamente con cocina americana, totalmente equipada con todos los electrodomésticos, un cuarto de baño con ducha de hidromasaje. Ventanas de climalit. El apartamento dispone de aire acondicionado y calefacción por conducto, frío-calor, puerta blindada. Trastero de unos 4 m<sup>2</sup> aproximadamente.

Zona muy tranquila y muy bien comunicada. metro Colonia Jardín a 350 metros.

Para brindarle mas información no dude en ponerse en contacto con nosotros.

Se requiere solvencia demostrable

DISPONIBILIDAD INMEDIATA

**Características básicas**

55 m<sup>2</sup> construidos, 45 m<sup>2</sup> útiles

1 habitación

1 baño

Segunda mano/buen estado

Armarios empotrados

Trastero

Amueblado y cocina equipada

Certificación energética: en trámite

Fuente: <https://www.idealista.com/inmueble/81817586/>

### ANUNCIO 3

Ático en Travessera De Les Corts, 35 / La Maternitat i Sant Ramon, Barcelona Capital  
1 habitación                      1 baño

300 €

Características

Tipo de inmueble : Ático

Menos de dos meses de fianza

Extras

Amueblado, armarios, ascensor, calefacción, electrodomésticos, horno, internet, lavadero, lavadora, nevera, servicio de portería, suite con baño, terraza, TV.

Descripción

Se alquila habitación con comunicación exterior a la terraza y baño privado. Habitación muy luminosa y confortable. La casa consta de 4 habitaciones, 2 baños, una galería, un comedor espacioso y unas bonitas vistas a toda Barcelona. Muy bien comunicado con metro L5 (Collblanc) autobuses y tranvía.

Fuente: <https://www.fotocasa.es/-147724110>

### ANUNCIO 4

Alquiler de estudio en calle Cendra **El Raval, Barcelona**

**725 €/mes**                      Fianza de 2 meses

43 m<sup>2</sup> Bajo interior sin ascensor

**¡DISPONIBLE 17 DE SEPTIEMBRE!**

43m<sup>2</sup>. Estudio. Amueblado. Estudio, recién reformado, en el centro cerca del mercado de Sant Antoni en el Raval, ideal para parejas o una persona.

Por un lado encontramos la zona del comedor, con televisión de pantalla plana y sofá cama.

Cama doble con armario, además de un pequeño armario integrado en la pared. Baño con plato de ducha.

Cocina nueva, con nevera nueva, horno, campana extractor, vitrocerámica.

Patio interior con lavadora nueva, mesa y almacén de bicicletas.

Detalles adicionales incluyen suelos de parquet y radiadores eléctricos.

Certificado Eficiencia Energética: E.

Características básicas

43 m<sup>2</sup> construidos

Sin habitación

1 baño

Segunda mano/buen estado

Armarios empotrados

Orientación este

Construido en 1900

Amueblado y cocina equipada

Certificación energética: (155 kWh/m<sup>2</sup> año)

Edificio

Bajo interior

Sin ascensor

Fuente: <https://www.idealista.com/inmueble/27659469/>

### **ANUNCIO 5**

Piso muy luminoso en C/Escultor Ordóñez

Vivienda muy luminosa lista para entrar a vivir situada en el barrio de Porta. Todo exterior. Superficie de 65m2 muy bien distribuidos en 3 habitaciones (2 dobles y 1 individual), un baño con ducha, cocina independiente, salón y balcón.

El inmueble es un 2º piso real sin ascensor y dispone de radiadores de calefacción eléctrica (calor azul bajo consumo), con parquet natural, cocina equipada con nevera, microondas, horno, lavadora, lavavajillas, y amueblado con cama doble con canapé, mesitas y armario de 3 puertas correderas en dormitorio suite; sofá, mesa, sillas, mueble y buffet en el salón, las otras 2 habitaciones libres para amueblar a su gusto.

La zona de Porta situada en el distrito de Nou Barris posee numerosos espacios verdes como la Plaza Sóller, Turó de la Peira o el parque Central de Nou Barris pero sin renunciar a la gran oferta comercial del barrio. Está a 2 minutos del eje comercial de Paseo de Fabra i Puig y del Paseo Pi i Molist. A 5 minutos del centro comercial Heron City, El Corte Inglés y la zona deportiva de Can Dragó.

Accesibilidad: muy bien comunicado junto a salida por Meridiana con conexión a C58-C33-C17-B20-B10. Metro L5 Virrey Amat, L4 Lluçmajor, autobuses 47-D40-D29-D50-132.

Suministros agua, luz y gas dados de alta solo es necesario el cambio de nombre y los gastos de comunidad están incluidos. Se requieren 2 meses de fianza y entrega de las 2 últimas nóminas. No se admiten perros o gatos. Abstenerse agencias.

Fuente: [https://www.habitaclia.com/alquiler-piso-carrer\\_escultor\\_ordonez\\_1\\_sn\\_muy\\_luminoso\\_en\\_c\\_escultor\\_ordonez\\_porta-barcelona-i500003084509.htm?lo=46](https://www.habitaclia.com/alquiler-piso-carrer_escultor_ordonez_1_sn_muy_luminoso_en_c_escultor_ordonez_porta-barcelona-i500003084509.htm?lo=46)

## **Pautas para llevar a cabo una breve negociación, haciendo peticiones o sugerencias y expresando deseos.**

Estructura de una petición o sugerencia

### **1. Introducción**

Utilizamos un *elemento atenuante*, para suavizar nuestras palabras para expresar empatía con el interlocutor, o para que la petición/ sugerencia no sea tan brusca:

*Ya sé que en el anuncio pone...*

*Entiendo que pidas que.... pero...*

*Estoy de acuerdo en que.... pero*

*Me gusta mucho el piso, y las condiciones, pero*

### **2. Petición o sugerencia**

Hacemos la petición o sugerencia en sí, de forma más o menos directa:

*¿Podría ser...?*

*¿Y por qué no...?*

*¿Habría alguna posibilidad de...?*

*La verdad es que me gustaría... /necesito...*

*Para mí es imprescindible que...*

### **3. Justificación**

El objetivo es poner en valor el hecho de que nuestra petición sugerencia supone ciertas ventajas o al menos, que no presenta grandes inconvenientes. También se puede proponer llegar a un acuerdo intermedio:

*Lo necesito, porque...*

*Es que sería mejor así, ya que*

*No es tan caro, y además revalorizaría el piso*

*Me vendría mucho mejor*

Adaptado de la propuesta de Solís:

Solís, I. M. (2006). La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 607-615). Servicio de Publicaciones.

## **CONFLICTOS**

**Conflicto, anuncio 1: No se admiten animales y tú quieres mudarte con tu gato**

**Conflicto, anuncio 2: el piso no dispone de lavadora y quieres convencer al casero para que instale una.**

**Conflicto, anuncio 3: Quieres irte a vivir con tu pareja, pero el casero quiere alquilar la habitación a una sola persona**

**Conflicto, anuncio 4: Quieres convencer al casero para pagar solo un mes de fianza.**

**Conflicto: El piso te interesa mucho, pero no puedes pagar tanto y quieres pedirle al casero pagar 100 euros menos.**

## 6.4. Materiales para la sesión 4

### SESIÓN 4, ACTIVIDAD 1

Cuestionario de creencias sobre el ocio en España

#### Verdadero o falso

En España...

- ...cuando es tu cumpleaños, tienes que invitar a tus amigos
- ...cuando es tu cumpleaños, es habitual que tus amigos te tiren de las orejas tantas veces como años cumples
- ...los fines de semana es habitual tomar el “vermú”, es decir, tomar un vino, una caña o un vermú con los amigos antes de comer
- ...si te invitan a una cena en casa de alguien, es obligatorio llevar algo de comer o tu propia bebida
- ...cuando se brinda, es necesario mirar a los ojos a la otra persona
- ...a los amigos se les saluda siempre con dos besos
- ...la puntualidad no es tan importante como en otros países o en otras situaciones más formales como una entrevista de trabajo
- ...cuando sales a tomar algo con tus amigos, es habitual pagar por rondas
- ...la hora de la cena es entre las 21.00 y las 22.00, y antes de las 20.00 puede que la cocina de un restaurante no esté abierta
- ...el contacto físico es habitual en la comunicación, y no es percibido como algo negativo
- ...es obligatorio dar propina a los camareros
- ...es habitual salir por la noche a partir de las 22.00 o las 23.00

### SESIÓN 4, ACTIVIDAD 2

**Selecciona la respuesta más apropiada para cada pregunta, en función de la información que se te da y el nivel de cordialidad**

1. ¿Te apetece cenar algo?
2. ¿Por qué no tomamos la última?
3. ¿Desean otra copa de vino?
4. Este jueves por la tarde vamos a visitar el Museo del Prado, ¿te apetece el plan?
5. ¿Vamos este sábado al concierto de Pereza?
6. Por la presente le invitamos cordialmente a la cena de Navidad del año 2018, que tendrá lugar el viernes 21 de diciembre a partir de las 21.00. Esperamos que confirme su asistencia a la mayor brevedad.
7. Esta noche hacemos una cena en mi casa con varios amigos, ¿cuento contigo?
8. ¿Vienes a mi fiesta este sábado?
9. ¿Quieres quedarte a dormir?
10. Entonces vienes a nuestra boda, ¿no?
  - a) Lo siento, es que justo ese día tengo una boda
  - b) *Buff...* pues la verdad es que no tengo nada de hambre
  - c) Muchas gracias, pero creo que prefiero un café
  - d) Qué va, tía, no me apetece nada
  - e) Les pido disculpas de antemano, ya que por motivos personales debo declinar su invitación
  - f) Es que estoy muy cansado
  - g) Ay... tengo tantas ganas de pillar mi cama...

- h) La verdad es que tengo muchas ganas, pero no puedo porque ese día tengo clase de yoga
- i) Iría encantado, pero justo ese día tengo un compromiso importante
- j) Esta noche doy una fiesta en mi casa

### **Pautas para rechazar una invitación**

#### **1. Introducción**

Podemos usar un elemento introductorio, opcional, pero recomendable si queremos ser cordiales. Este nos servirá para agradecer la invitación, reforzar nuestra disculpa y/o preparar el terreno:

*Muchas gracias por la invitación, pero es que...*

*Es que...*

*Lo siento mucho, la verdad es que me encantaría*

*Iría encantado, pero..*

#### **2. Rechazo**

Rechazamos la invitación en sí, de forma más o menos directa:

*Estoy muy cansado*

*Ese día me pilla fatal*

*Le ruego que disculpe mi ausencia*

*No puedo ir*

#### **3. Explicación o estrategia de reparación**

El objetivo de este elemento, que también es opcional pero recomendable es no ofender la imagen de nuestro interlocutor, mostrarle nuestro interés y si es posible, ofrecerle una alternativa a su propuesta que muestre nuestro interés por nuestro oyente:

*Si quieres nos vemos otro día*

*Si no tuviera tantas cosas que hacer, te juro que iría a tu cumpleaños*

*Me encantaría que nos viésemos cuando me quede de vacaciones*

*¿Y si organizamos la cena en otro momento?*

Adaptado de la propuesta de Solís:

Solís, I. M. (2006). La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 607-615). Servicio de Publicaciones.

## SESIÓN 4, ACTIVIDAD 3

### Tarjetas

<b>FESTIVAL</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tú llevas a la gente en coche al festival y llevas una tienda de campaña grande</li><li>• Pero no tienes saco de dormir</li><li>• Pides a la gente que aporte algo de comida y bebida para la primera noche</li></ul>
<b>CUMPLEAÑOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Haces una barbacoa en tu casa</li><li>• Tú compras la comida</li><li>• No esperas regalos, pero sí una pequeña aportación (una bebida, un postre...)</li></ul>
<b>CONCIERTO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• De quién es el concierto y qué tipo de música</li><li>• Ibas a ir con un amigo que al final no está disponible</li><li>• Especifica el precio de la entrada</li></ul>
<b>CENA CON COMPAÑEROS DE PISO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cada invitado debe traer un plato típico de su país, ciudad o región</li><li>• Tú te encargas de comprar bebidas y haces de anfitrión</li><li>• La fiesta es de 21.00 a 01.00 (por los vecinos)</li></ul>
<b>INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tu amigo tiene un bar, le ayudas a organizar un intercambio para atraer clientes</li><li>• Una consumición obligatoria</li><li>• Especifica cómo se desarrolla el intercambio (por tiempos,</li></ul>

	<b>con mesas para cada idioma...)</b>
--	---------------------------------------

