

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española y Lingüística General

Trabajo de Fin de Máster en

Formación de Profesores de Español como Segunda Lengua

**(Des)cortesía del español en la tradición donjuanesca a través del contraste
amo-criado y su aplicación didáctica en el aula de ELE/EL2**

MARÍA JOSÉ MOSQUERA CARBALLO

TUTORA: Dra. Sonia Núñez Puente

Febrero de 2016



DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Fecha:

9 de febrero de 2016

Quien suscribe:

Apellidos y nombre:

MOSQUERA CARBALLO MARÍA JOSÉ

D.N.I.:

44079506Y

Hace constar que es el autor del trabajo:

(Des)cortesía del español en la tradición donjuanesca a través del contraste amoroso y su aplicación didáctica en el aula de ELE/EL2

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de Datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

- ✓ Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.
- ✓ Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- ✓ Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.



AGRADECIMIENTOS:

A mi familia, por su amor, su fe y su apoyo incondicionales.

A mi tutora, por su paciencia y su apoyo en el proceso.

A la Dra. D^a. Ana S. Pérez-Bustamante, por su generosidad y sus aportaciones.

Al dramaturgo Jesús Campos García, por su tiempo y su bondad.

Al gran maestro, mi vecino el dramaturgo José Luis Alonso de Santos y su mujer, Marga Piñero, por todo.

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Justificación.....	3
1.2. Objetivos.....	6
1.3. Metodología.....	7
2. MARCO CONCEPTUAL	9
2.1. La pragmática en la enseñanza de L2/LE.....	10
2.1.1) Implicaturas.....	12
2.1.2) Los actos de habla.....	14
2.2. La (des)cortesía y su función en la comunicación en español.....	16
2.2.1) Cortesía positiva y negativa.....	17
2.2.2) Interlengua y pragmática intercultural en la E/A de una L2.....	19
2.3. Teatro, escritura dramática y enseñanza de español lengua extranjera	21
2.3.1) El lugar y el papel del teatro y la literatura dramática en el aula de ELE.....	22
2.3.2) Actualidad del mito de Don Juan: implicaciones y productividad docente.....	28
2.3.3) Evolución de la relación amo-criado en la tradición donjuanesca: implicaciones.....	32
3. MARCO PRÁCTICO	36
3.1. Reflexiones sobre el recorrido del enfoque socio-pragmático aplicado al aula de ELE.....	36
3.2. Cuestionarios para profesores y aprendices de español L2 en los niveles B2 y C1.	39
3.2.1) Premisa teórica y cuestionario de investigación.....	40
3.2.2) La hipótesis 1.....	40
3.2.3) Método y limitaciones 1.....	41
3.2.4) Informantes 1.....	42
3.2.5) Corpus 1: la encuesta a los estudiantes de ELE.....	43
3.2.6) Análisis de los datos.....	43
3.2.7) Premisa teórica 2 y cuestionario de investigación 2.....	49
3.2.8) La hipótesis 2.....	50
3.2.9) Informantes 2.....	50
3.2.10) Método y delimitaciones 2.....	50
3.2.11) Corpus 2: la encuesta a los profesores de ELE.....	51
3.2.12) Análisis de los datos.....	52
3.2.13) Conclusiones.....	61

3.3. (Des)cortesía en español según el análisis de actos de habla exhortativos en un corpus de enunciados extraídos de obras de la tradición donjuanesca.	62
3.4.....	62
3.4.1) El acto de habla de la petición.....	62
3.4.2) La hipótesis 3.....	66
3.4.3) Estudios previos de la petición en textos literarios y su potencialidad para ser explotados en el aula de ELE.....	67
3.4.4) El corpus 3.....	68
3.4.5) El modelo de análisis 3.....	70
3.4.6) El análisis de los datos 3.....	71
3.4.7) Conclusiones.....	98
3.5. Implantación de un modelo didáctico para la instrucción en las estrategias que rigen el uso del acto de habla de la petición en la lengua española peninsular en un curso acreditado por el SACIC.....	100
3.5.1) Descripción de la tarea.....	103
3.5.2) Planificación temporal.....	105
3.5.3) Desarrollo de las actividades.....	106
3.5.4) Observaciones.....	108
4. CONCLUSIONES.....	110
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	i
7. TABLA DE SIGLAS E ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS.....	vii
8. ANEXOS.....	a

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación.

En este trabajo intentaré profundizar en la enseñanza/aprendizaje de la cortesía con alumnos de español lengua extranjera, nivel B2-C1 del MCER. El motivo es ayudar a los aprendices a entender que este aspecto de la pragmática y una adecuada relación social son conceptos que, lingüísticamente hablando, se dan la mano. Afirman F. Orletti y L. Mariottini (2010:15) que “una acción verbal no es cortés o descortés en sí sino que adquiere dichos valores en las interpretaciones y en las acciones de respuesta de los interlocutores”. Queda claro en este enunciado su pertinencia en la enseñanza de ELE, donde conviene abordar el tema de forma contrastiva puesto que como afirma Escandell (1998:9) “no todas las culturas emplean las mismas formas o estrategias ni se rigen por los mismos principios”.

Si los alumnos no trabajan la competencia sociocultural, ¿cómo lograr entonces una mínimamente aceptable integración en la sociedad de la lengua meta? Necesariamente se producirán estereotipos y malentendidos tanto por parte del aprendiz que pretende integrarse como del nativo que lo acoge. Urge por tanto hacer reflexionar a quien pretenda desarrollar una exitosa interacción en la sociedad española peninsular sobre lo fundamental que resulta adquirir una cierta habilidad pragmática y es precisamente esto lo que me ha animado a profundizar en el estudio de la (des)cortesía, dado que es sin duda una de las llaves para evitar el temido conflicto sociocultural. Para ello, estimo interesante el acercarnos a ciertos actos de habla específicos del español peninsular que nos permitan distinguir la norma social cortés que de ellos se desprende. Si nuestra primera intención es que nuestros aprendices terminen el curso mínimamente capacitados para adaptar su discurso a las distintas situaciones comunicativas a que se tengan que enfrentar, debemos plantearnos de forma responsable pero también realista la pregunta, ¿qué cortesía enseñar cuando ya está bien entrado el siglo XXI?

La segunda idea que vertebra mi propuesta es tratar de describir la evolución de la (des)cortesía verbal del español peninsular, focalizando mi interés en la escritura dramática, y más concretamente en el reflejo de la interacción (des)cortés en el acto de habla de la petición tal y como aparece en los diálogos (monólogos en algún caso) entre el personaje de Don Juan y su criado a lo largo de los siglos.

Como se puede apreciar en esta justificación de mi trabajo, he tratado de reunir y contrastar distintas manifestaciones culturales y literarias desde una perspectiva socio-histórica y multidisciplinar abarcando ámbitos como la literatura, la sociolingüística, la pragmática intercultural o la lingüística aplicada. El objetivo es ilustrar el hecho de que los hábitos lingüísticos de la sociedad española vienen mostrando una tendencia creciente hacia lo que unos llaman agresividad, otros llaman descortesía y otros, entre los que me encuentro, simplemente el reflejo de la sistematización de ciertas estructuras comunicativas en estrategias globales. Como bien afirma Cristobalina Moreno:

Casi se puede afirmar que el estudio de los cambios en el tratamiento y en los sistemas de cortesía de las comunidades de habla es el estudio de los avances de las sociedades humanas (Moreno, M. C., 2006:410).

No soy la primera en afirmar que comparar diferentes tipos de acto de habla desde un punto de vista intercultural en distintas comunidades lingüísticas nos brinda la oportunidad de apreciar qué diferencias se dan en el modo de comunicarse los hablantes de esas culturas. Sin embargo, este trabajo sí podría distinguirse por tratarse de un estudio contrastivo diacrónico de aspectos socio-pragmáticos conectados con la (des)cortesía y el acto de habla de la petición tal y como quedan reflejados en distintas versiones en lengua española del mito de Don Juan. Como se podrá constatar, no estoy presentando un estudio científico comparativo de la (des)cortesía verbal en el discurso teatral desde una visión pragmalingüística teórica sino que se propondrán, a partir de ese estudio, algunas actividades destinadas a que el alumno sea consciente y desarrolle poco a poco su consciencia pragmática, aprendiendo por ejemplo a identificar las circunstancias concretas que llevan a un hablante nativo de español peninsular estándar a hacer una petición, además de las estrategias y recursos lingüísticos utilizados para ello. En consecuencia, creo que justifica este apartado de la memoria el convencimiento de que recoger y analizar las preferencias sociopragmáticas, los recursos lingüísticos y las estrategias identificadas para la realización concreta del acto de habla de la petición tal y como quedan reflejadas en textos de distintas épocas puede ser de gran ayuda para el profesor de ELE en tanto que muestra cómo el uso de la lengua ha ido modelando poco a poco la cortesía verbal en el español peninsular desde el Renacimiento hasta nuestros días¹. El fin último claro está, lograr una

¹ En este estudio y por razones de economía no se incluirá la realización de las peticiones en otras variantes del español, ciñéndose solamente al español peninsular.

competencia comunicativa más eficaz porque, como sugiere Lakoff (1990:34), la cortesía no es sino ese sistema que crean los hablantes de una comunidad lingüística dada para reducir al mínimo las interacciones conflictivas.

Para ello también se presentan en esta memoria, aparte de la valoración de los datos recopilados a partir de las distintas obras dramáticas, dos trabajos de campo que refrendarán en buena parte nuestras hipótesis: el primero es el análisis de los resultados de dos cuestionarios en el que han participado alrededor de un centenar de profesores de español L2 y un grupo de alumnos alemanes pertenecientes a los niveles B2 y C1 del MCER; el segundo es una reflexión didáctica a partir de las conclusiones extraídas después de haber trabajado con este mismo grupo de alumnos, tanto en el aula como fuera de ella, la tarea que propongo como cierre de la parte práctica de este trabajo. Para elaborarla he tratado de seguir en la medida de lo posible los dictados de la instrucción explícita tal y como los refleja Romero Betancourt (2012), buscando un modelo de secuencia didáctica adaptable con algunas ideas prácticas y realistas que favorezcan el desarrollo de las diferentes habilidades pragmáticas y en consecuencia, la competencia comunicativa del alumno de español.

El resultado de estos trabajos pretende demostrar por un lado que detrás de cada uso del acto de habla de la petición subyace una suerte de conciencia sociocultural que lo motiva. Así mismo se busca dejar bien patente que dominar la norma y sus posibles transgresiones facilitará en todo caso al aprendiz de ELE el desenvolverse con éxito en sus experiencias comunicativas con nativos españoles. La parte menos amable de estos resultados es que una vez más se constatará que algo sigue fallando en nuestras aulas a la hora de hacer despertar en los alumnos tácticas pragmalingüísticas que los ayuden a evaluar una situación comunicativa dada para así ayudarlos a utilizar con acierto las estrategias de realización de los distintos actos de habla.

Por todo ello espero que este trabajo pueda ser considerado como una humilde aunque entusiasta contribución al entendimiento entre los hablantes nativos de español peninsular y las demás comunidades de habla existentes en las distintas sociedades.

1.2. Objetivos.

Dado el enfoque pragmático de este trabajo de investigación, encuadrado en la enseñanza /aprendizaje de una lengua extranjera, trato en él de plantear una reflexión acerca de la conveniencia por parte de los aprendices de español de adquirir de forma efectiva una de las herramientas más eficaces con que pueden contar a la hora de conseguir la competencia comunicativa adecuada a cada situación del uso de la lengua meta y que no es otra que la competencia pragmática.

Convencida de la trascendencia de esta destreza lingüística y, tal y como he justificado, siguiendo los dictados de la teoría pragmática ampliada en el marco de la teoría de los actos de habla, se podría establecer como objetivo general de la presente memoria el de ponderar el estado de la cuestión acerca del grado de inclusión (así como la conveniencia de esta) con que cuenta la pragmática en el aula de español L2 a la luz de los estudios más recientes sobre el tema. Apoyándome en ellos he considerado el acto de habla de la petición para reflexionar acerca de la (des)cortesía en el español peninsular con el fin de contribuir modestamente a acabar con el estereotipo del español descortés. Y es que pocos actos lingüísticos reflejan de modo tan neto la solidaridad entre los hablantes, concentran tanta carga cultural en sí mismos o varían tanto de una cultura a otra. Dicho de modo más simple, realizar peticiones de forma exitosa contribuirá en buena manera a que los aprendices interactúen con los nativos peninsulares de un modo adecuado. A partir de esta idea he tratado de acomodar una propuesta didáctica que persigue ser lo más realista posible a la hora de acercar de modo eficaz el componente pragmático al ámbito profesional seleccionado en el estudio, en este caso los cursos intensivos de español de los Centros Acreditados del Instituto Cervantes.

Como objetivos específicos podríamos proponer los siguientes:

- ✓ proporcionar el soporte teórico en los estudios que ya existen sobre la cortesía para la enseñanza del español como lengua extranjera, revelando algunos principios comunicativos y socioculturales con que cuenta esta lengua para desenvolverse de forma cortés;
- ✓ Analizar el componente socio-pragmático de la (des)cortesía en lengua española desde un enfoque diacrónico;

- ✓ valorar las características comunicativas que se pueden hallar en el discurso dramático en el ámbito de los avances verificados por los estudios de la pragmática;
- ✓ ponderar de qué opciones los profesores de ELE pueden disponer para que el aprendizaje del alumno sea competente desde el punto de vista de la comunicación de manera global.
- ✓ tratar de sensibilizar al aprendiz acerca del uso de la lengua, para que aprenda qué mecanismos lingüísticos o qué valores socio-pragmáticos encierran situaciones comunicativas concretas del español;
- ✓ examinar cómo dichas situaciones se realizan de manera diferenciada y sujetas a un sistema distinto de normas en las diferentes sociedades y culturas;
- ✓ concienciar a los alumnos sobre los peligros de la transferencia de estas normas nativas a la lengua meta para evitar futuros errores pragmáticos, con especial atención al tratamiento de los pronombres “tú y usted” en la lengua y cultura española peninsular;
- ✓ integrar en la instrucción, por parte del profesor de ELE, los mecanismos lingüísticos que en español presenta el acto de habla de la petición, sus códigos pragmáticos o convenciones formulaicas;
- ✓ instruir asimismo al alumno para que trabaje el reconocimiento de la petición y los contextos apropiados en que debe producirse (o no) y de ese modo sea capaz de establecer relaciones comunicativas satisfactorias;
- ✓ sugerir ideas realistas para favorecer este tipo de aprendizaje en el aula de ELE dentro del ámbito de los cursos que imparten los centros acreditados del Instituto Cervantes.

1.3. Metodología.

Como ya he adelantado en la justificación, la metodología para poder realizar este proyecto ha tenido que ser abordada necesariamente de manera multidisciplinar, si bien por motivos de economía me he ceñido a una división en tres partes bien diferenciadas.

En la primera parte (introducción) y tras abordar brevemente el estado de la cuestión en cuanto a la pragmática intercultural en el aula de ELE, se justifica la presente memoria proponiendo un análisis de las preferencias sociopragmáticas de los hablantes de español peninsular a lo largo de los siglos, un análisis que se apoya en textos donde se han

identificado usos concretos de los actos de habla directivos y que nos lleva a formular los objetivos de este trabajo. A continuación se describe la metodología que se ha seguido para poder realizar la investigación y, ya en la segunda parte de la memoria (el marco conceptual), se lleva a cabo la presentación y discusión de un escenario teórico muy general que sitúe este estudio epistemológicamente en el marco tanto de la literatura como de la pragmática y la cortesía en el ámbito de la adquisición y enseñanza del español como segunda lengua.

En la tercera parte de la memoria se presentan distintos trabajos de campo que favorecen la discusión acerca de la conveniencia y las dificultades de volcar de forma práctica en determinadas modalidades de la enseñanza de español L2 aquellos principios teóricos que por su relevancia han sido incluidos en el apartado conceptual. Este gran bloque práctico está subdividido a su vez en tres subapartados: el primero analiza los resultados de dos cuestionarios a los que han respondido tanto alumnos como profesores de español LE en los niveles B2 y C1 del MCER acerca tanto de sus hábitos lingüísticos y de aprendizaje como de la instrucción en relación a la perspectiva teórica analizada; el segundo es una reflexión que parte de los resultados de analizar algunos actos de habla exhortativos en español en un corpus de enunciados extraídos de obras de la tradición donjuanesca de distintas épocas. En tercer y último lugar se incluye el diseño de un modelo didáctico para la instrucción en las estrategias que rigen el uso del acto de habla de la petición en la lengua española peninsular. Para ello se propondrá un modelo con la figura de Don Juan como recurso básico para la instrucción del aprendiz, a la vez que se recogerá la experiencia de haber llevado a la práctica la tarea propuesta en un curso supervisado por el SACIC en El Puerto de Santa María (Cádiz). En este sentido, se presenta el escenario de que ha estado compuesto este último trabajo de campo así como se especifican y discuten los resultados. Para finalizar, se presentan las conclusiones globales a las que se ha llegado y se aportan algunas indicaciones didácticas resultado de este estudio que espero puedan ser de interés para la comunidad educativa en futuras investigaciones.

2. MARCO CONCEPTUAL

Este apartado lo constituyen tres secciones con las que pretendo acotar al máximo los campos teóricos que estudian los procesos implicados en los aprendizajes pragmáticos en clase de ELE sin por ello descuidar la solidez de los fundamentos a partir de los cuales elaborar propuestas útiles y realistas para el aula. El motivo no es otro que encontrar una orientación útil para el profesor, que cuente con herramientas teóricas sencillas que le faciliten el trabajo de “traducir” la teoría para llevarla a la práctica con eficacia a la hora de despertar en sus alumnos una verdadera conciencia y competencia pragmáticas en L2.

Buscando este fin, la primera sección de este paraguas conceptual establecerá la base teórica que conduzca a esa necesaria reflexión acerca de la conveniencia de la introducción de la enseñanza de la pragmática en el entorno de la E/A de una LE. Es decir, que se proponen y justifican unas nociones básicas que permitan valorar cómo se puede contribuir a que el alumno vaya adquiriendo las diferentes tácticas y estrategias pragmáticas que favorecen el uso de la lengua en contexto.

Una vez argumentada la conveniencia de este enfoque, la segunda sección de este apartado teórico repasará algunos postulados fundamentales de la tradición cortesiológica y asimismo presentará los rasgos que se observan como comunes a la hora de aproximarse a lo que se entiende por cortesía en la cultura española peninsular. Esto nos ayudará a acercarnos a la justificación de relacionar la literatura y la enseñanza de español como lengua extranjera, tratando de plasmar las posibilidades que la escritura literaria puede abrir a la hora de trabajar la competencia pragmática en el aula de ELE y fuera de ella.

Tomando todo esto en cuenta, para este marco conceptual he querido partir de las investigaciones ya existentes acerca de la competencia pragmática, un componente que desde los estudios de Bachman² ha venido siendo considerado como esencial dentro de la competencia comunicativa. Cabe recalcar la perfecta vigencia de sus afirmaciones décadas después de haber teorizado sobre este asunto y decir que la competencia pragmática “se refiere a las relaciones entre signos y referentes [pero]³ también a las relaciones entre los usuarios de la lengua y contexto de comunicación” (Bachman, 1990 a través de C. Figueras,

² uno de los primeros en hablar de competencia pragmática como tal y que, como ya hicieron antes estudiosos como Canale y Swain (1980)².

³ El corchete es mío.

2015). En este sentido coincide con Hymes⁴ cuando afirma que “la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma», es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados”⁵.

Reflexionando mínimamente acerca de ambas afirmaciones, podemos observar cómo en efecto competencia pragmática y competencia comunicativa están forzosamente interconectadas, siendo la CP un componente esencial de la CC⁶.

En el entorno ELE, el estudio de la pragmática lleva ya más de una década de tímida introducción gracias en especial a trabajos como los de Bravo, D. y Antonio Briz (2004), De Pablos Ortega, C. (2005), Escandell Vidal, V. (2004), Moreno Fernández, F. (2007), Pons Bordería, S. (2005) o Portolés, J. (2004) por citar algunos de los más relevantes de los últimos años y, a pesar de que no va desencaminada Figueras cuando afirma que “se requieren más estudios contrastivos del español con otras lenguas” (Figueras, C., 2015), la realidad es que tanto en monografías, cursos, manuales y webs educativas como en las propias aulas, cada vez es más abundante y común el tratamiento de la cuestión pragmática en el ámbito de la enseñanza del español L2/C2.

2.1. La pragmática en la enseñanza de L2/LE

Al hilo de lo ya reflejado, podemos afirmar en este punto que una metodología basada en el enfoque comunicativo ha de tener entre sus herramientas más básicas el perfeccionamiento de la competencia pragmática, a fin de que el aprendiz de una L2 consiga la máxima productividad comunicativa en sus intercambios. En este aspecto, es el profesor de idiomas el que ha de jugar un papel fundamental al recurrir a la pragmática para conseguir del alumno producciones contextualizadas adecuadas que tengan en cuenta en un mismo nivel aspectos tanto lingüísticos como extralingüísticos.

Las últimas décadas han visto cómo el estudio de la pragmática⁷ ha ido tomando poco a poco mayor relevancia dentro del marco de la ASL, en buena parte a raíz de los avances

⁴ Hymes, 1971 tal y como lo cita el Diccionario de términos clave de ELE del CVC en su definición de la competencia comunicativa.

⁵ Diccionario de términos clave de ELE del CVC.

⁶ A diferencia de otros teóricos, Hymes sitúa la competencia sociolingüística al nivel de la competencia pragmática pero también incluye en la misma subdivisión de la competencia comunicativa a las competencias lingüística y psicolingüística.

tanto en el estudio de la competencia comunicativa como de la E/A de idiomas. Además, la implantación del enfoque comunicativo en este ámbito obligó de alguna manera a la comunidad docente a revisar desde la base no pocos principios metodológicos que vertebraban su forma de entender la enseñanza de una lengua. Como afirma Escandell Vidal (2004) “se ha puesto de relieve la necesidad de tomar en cuenta a los participantes en la comunicación y su entorno para poder ofrecer una caracterización completa de los fenómenos [lingüísticos]”. En este contexto, en la introducción a los objetivos generales del PCIC⁸ ya se advertía de que:

Los treinta años transcurridos desde la definición del *nivel umbral* hasta la publicación del MCER en 2001 han permitido ahondar en la reflexión sobre las implicaciones de la idea misma de *uso social* de la lengua, el alcance del concepto de competencia comunicativa y, en definitiva, la necesidad de ampliar el enfoque de los objetivos en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Avanzando en la lectura de esta introducción comprobamos cómo, desde su enfoque integrador, centrado en la acción⁹ y con el alumno como “agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo”, desde el PCIC se nos propone una organización curricular dividida en los componentes gramatical, cultural, de aprendizaje y pragmático discursivo, este último objeto de nuestro interés y subcategorizado a su vez en los elementos siguientes:

- Funciones
- tácticas y estrategias pragmáticas (aquí se incluye la cortesía)
- géneros discursivos y productos textuales

En este trabajo defendemos lo irrenunciable de dar hoy la misma importancia en la enseñanza de una L2 a la pragmática como la que se ha venido dando a factores como puedan ser el léxico o a la gramática dado que, para que la comunicación se produzca con éxito, no basta con conocer de una lengua su código y reglas de organización sino también

⁷ En este estudio seguiremos la definición de Pragmática tal como la define Escandell Vidal (1996: “La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia”).

⁸ Consultar el apartado Bibliografía para los datos de edición.

⁹ Como ya lo hiciera antes el MCER.

otros elementos extralingüísticos que completen el proceso comunicativo¹⁰. Dicho de otro modo, hace falta tomar en cuenta los significados no explícitos pero igualmente importantes que pueden tener las producciones de un emisor en una lengua dada. Estos significados a que nos referimos y que han venido siendo estudiados desde una perspectiva pragmática conforman un nivel comunicativo paralelo, el llamado proceso *ostensivo-inferencial* que introdujeron como tal en sus investigaciones Sperber y Wilson. Estos mismos afirmaban que:

El emisor produce un estímulo que hace mutuamente manifiesto para sí mismo y para el oyente que, mediante dicho estímulo, el emisor tiene intención de hacer manifiesto o más manifiesto para el oyente un conjunto de supuestos (Sperber y Wilson, 1994: 83).

Es decir que el hablante, sin obligación de recurrir al código, se comunica a partir de lo que se conoce como *ostensión*, que entendemos como una suerte de estímulo o llamada sobre el oyente, quien a su vez debe concluir a través del *proceso inferencial* lo que el emisor pretende comunicarle. Es aquí donde entraría en juego la *Teoría de la Relevancia* según las máximas de la cual, toda comunicación intencionadamente realizada comunicaría de un modo automático o, dicho en otras palabras, estaría dotada de relevancia *per se* (Sperber y Wilson, 1994: 198).

Para cerrar este apartado sobre la importancia de incluir el elemento pragmático en clase de ELE y ponerlo en relación con el tema de este estudio, se hace necesario dar unas breves pinceladas acerca de algunos principios y fenómenos recogidos dentro de la pragmática y que permitieron en su día este acercamiento. Esta clasificación nos servirá a su vez y en primer lugar para situar las nociones fundamentales que se encuentran implicadas en el manejo de las estrategias de la cortesía. En segundo lugar, nos guiarán hacia su aplicación práctica dentro de su paradigma en español peninsular.

2.1.1) Implicaturas

Como ya hemos adelantado en el apartado anterior, son diversos los factores implicados en el estudio de la pragmática, si bien con el fin de delimitar los objetivos que de esta rama mejor se aplican al campo de la E/A de ELE, nos vamos a centrar en los ya

¹⁰ Piénsese en la Semiótica o la Sociolingüística.

mencionados procesos de inferencia dado que, como apunta Escandell Vidal: (2004), “la tarea central de la Pragmática es explicar cómo es posible comunicar más de lo que se dice literalmente. Pues bien, la respuesta clave se halla en los procesos de inferencia”.

Según los planteamientos de la autora, si el hablante logra comunicar por medio de elementos que no solamente tienen cabida dentro de lo estrictamente lingüístico es por el hecho de que el receptor interpreta las producciones que le llegan no solo a través de del aporte realizado por estrategias propias del componente semiótico como podría ser la descodificación, sino que además recurre a los procesos de inferencia. Por medio de este mecanismo cognitivo, se interconectan las “representaciones interiorizadas” con las “representaciones (externas) de tipo lingüístico”. De esta interconexión nacen las *implicaturas*, “ese plus que descubrimos en la interpretación.” (Ibíd.).

Son las implicaturas las que permiten que exista comunicación en un diálogo relámpago como este entre dos amigos si uno está por ejemplo dentro de un coche cuando el semáforo se pone en ámbar y el otro le pregunta:

— ¿Milwaukee?

— ¡Suegros!

Sin tener en cuenta el contexto y la situación comunicativa, la palabra “Milwaukee” no haría referencia a una sala de conciertos de Cádiz (ni, por extensión, a una propuesta de planes de ocio) sino a una ciudad estadounidense y la palabra “suegros”, daría pie a que la comunicación resultase fallida de no ser por las representaciones interiorizadas que se ponen en funcionamiento y que nos llevarían a entender que la propuesta es rechazada (si están mis suegros en casa, no puedo sino atenderlos, de modo que no podré asistir al concierto). Pero no se quedaría ahí lo transmitido puesto que al ofrecer como excusa de no asistir una razón como la propuesta, comunicamos una idea de responsabilidad, cariño o compromiso, por ejemplo. Qué informaciones debe procesar el receptor (y cuáles no) en este tipo de intercambios nos lleva de nuevo a los trabajos de Sperber y Wilson y su *principio de relevancia*:

Un acto de ostensión conlleva una garantía de relevancia, y que este hecho, al que denominamos principio de relevancia, hace manifiesta la intención que hay detrás de la ostensión. Nosotros creemos que este principio de relevancia es lo que se necesita para

hacer que el modelo inferencial de la comunicación sea explicativo (Sperber y Wilson, 1994: 68).

Si esto es así, aplicado al ámbito de la enseñanza de idiomas parece más que justificada la necesidad que tiene el profesor de español de conocer en profundidad aquellas unidades básicas de la comunicación, estructuras formulaicas (estandarizadas o no) y en general todas aquellas acciones lingüísticas y extralingüísticas susceptibles de conllevar una intención y por ende, de comunicar. De entre estos elementos –y con más razón si atendemos al carácter de aplicación práctica para el entorno educacional que proponemos en este estudio– podemos destacar los *actos de habla*.

2.1.2) Los actos de habla

La teoría de los actos de habla se puede resumir como el intento de explicar cómo se pueden realizar acciones a partir de palabras (Félix-Brasdefer, 2012:59). En consecuencia, los actos de habla serían acciones comunicativas tan cotidianas como son entre otras sugerir, ordenar, pedir o saludar. A pesar de los años transcurridos¹¹ desde que la filosofía del lenguaje formulara las reglas básicas involucradas en este tipo de acciones, sus máximas permanecen perfectamente vigentes¹² y en este sentido cabe sintetizar los supuestos de Austin y Searle en palabras de Escandell del siguiente modo:

Mientras que Austin pone el énfasis en la idea de acción, Searle se centra más en el carácter convencional de los actos de habla y en las relaciones entre forma lingüística y acto de habla. (Escandell Vidal, 2004).

Dado que es la petición la acción objeto de estudio de esta memoria, el siguiente paso es encuadrar este ámbito dentro de la clasificación clásica que de los actos de habla se suele manejar entre los investigadores de la materia. Esta división de la acción la introdujo Searle en 1975 proponiendo cinco tipos fundamentales¹³:

¹¹ Los trabajos de Austin, Grice o Searle vieron la luz en la décadas de los 50 y 60 del siglo pasado.

¹² No ha lugar en este trabajo a numerar las valiosas críticas y aportaciones de otros teóricos a las teorías de los pioneros en teoría pragmática. Para profundizar en el tema, remitimos al volumen de Agustín Vera Luján y Mercedes Blanco Rodríguez: *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2L*, Madrid, Arco-Libros, 2014.

¹³ Searle, 1975 a través de Vera Luján y Blanco Rodríguez, 2014.

–*Actos asertivos*. Mediante esta acción el hablante asevera o corrige algo, si bien el grado de certeza varía.

–*Actos directivos*. El hablante guía o pretende obligar al receptor para que realice una acción.

–*Actos compromisivos*. El emisor se compromete a realizar una acción que es asumida bien como obligatoria o porque se lo propone.

–*Actos declarativos*. Mediante esta acción, quien emite el mensaje trata de modificar el estado de una entidad ya sea concreta u abstracta, normalmente en virtud de una autoridad recibida.

–*Actos expresivos*. Se expresa a través de ellos el estado anímico.

Consecuentemente, la petición queda insertada dentro de los actos de tipo directivo y es aquí donde el profesor de idiomas debe tomar conciencia de la importancia creciente de sensibilizar al aprendiz acerca de la necesidad de trabajar las estrategias que le permitan adecuar su discurso al del hablante nativo, adecuando sus usos y costumbres propias a los de la lengua meta, sin que ello implique claro está renunciar a los rasgos culturales identitarios que le son propios.

En el diseño de la instrucción, no se pueden dejar fuera los elementos de tipo pragmático que de un modo u otro deciden el que un acto de habla sea o no adecuado. La cuestión fundamental que se le plantea al profesor en estos casos es, ¿puede enseñarse la pragmática de una lengua?

La evidencia de que la respuesta es un sí rotundo la encontramos en los cada vez más abundantes trabajos de investigación que han concluido que aquellos aprendices que han recibido información metapragmática en clase (actos de habla, marcadores del discurso y rutinas pragmáticas varias) superan con diferencia a los que no la han recibido en cuanto al éxito a la hora de comunicarse (Figueras, C. 2015) y si esto es así, ¿qué debemos enseñar como profesores en relación al acto de habla de la petición?

Contestar a esta pregunta fundamental pasa sin duda por hacer un ejercicio de reflexión y profundización en primer lugar en cuanto a la estructura del acto objeto de estudio. Es decir, conocer qué elementos del discurso permiten expresar correctamente una sugerencia, una invitación o una petición pero habrá que ir con cuidado e incidir sobre los

diferentes tipos de expresiones lingüísticas que son de uso común entre los hablantes nativos a la hora de utilizar tales esquemas y lograr así la competencia deseada (Solís Casco, 2005).

Tras esta breve aproximación a dos de los aspectos más relevantes dentro del estudio de la pragmática aplicada a la enseñanza de idiomas solo nos resta analizar el que es objeto último de este estudio, la cortesía. Si los actos de habla y las implicaturas son de utilidad a la hora de catalogar la intención del hablante, la cortesía “estudia los parámetros que determinan la *distancia social* y sus manifestaciones lingüísticas” (Escandell Vidal, 2004). Veamos pues cuál es su papel en la comunicación en español.

2.2. La (des)cortesía y su función en la comunicación en español

Siendo la cortesía¹⁴ una estrategia pragmática fundamental y una vez argumentada la conveniencia de un enfoque metodológico que la tenga en cuenta, esta segunda sección del apartado teórico revisa algunos postulados fundamentales de la tradición cortesiológica y asimismo presenta aquellos rasgos que se observan como comunes a la hora de aproximarse a lo que se entiende por cortesía en la cultura española peninsular, en especial la preferencia hacia la valorización de la imagen del interlocutor, en detrimento muchas veces como ya veremos de la mitigación de las posibles amenazas a la imagen.

Tratar de explicar el funcionamiento de los actos de habla de la petición en la comunicación recurriendo a los fundamentos de la teoría de la cortesía nos lleva irremediablemente a reflexionar acerca de los posibles efectos (des)cortesés que puedan conllevar ciertas estrategias utilizadas en el español peninsular que permitan lograr los fines comunicativos deseados. Si damos por válidas las afirmaciones de Barros García cuando afirma que:

Por lo general, predominan los actos de habla dirigidos al refuerzo de las relaciones sociales entre los interlocutores –los denominados actos de cortesía valorizadora o actos cortesés valorizadores– frente a aquellos actos destinados a proteger al individuo de las posibles amenazas que conlleva la comunicación –esto es, los actos de cortesía mitigadora o actos cortesés mitigadores (Barros García, 2010).

¹⁴ En este trabajo se entenderá siempre que nos referimos tanto a la cortesía verbal como a la no verbal, así como a la escrita.

Tendremos necesariamente que, por medio de la instrucción, hacer que el alumno profundice en los saberes acerca de los posibles recursos¹⁵ de que se sirve la sociedad de habla española peninsular a la hora de pedir puesto que cada sociedad cuenta con tácticas específicas para la realización de los distintos actos de habla.

2.2.1) Cortesía positiva y negativa

La producción de actos de habla (des)cortesés como la petición es un aspecto fundamental a la hora de realizar esa valorización de la imagen y en este sentido, es innegable que dominar al menos algunas de las estrategias comunicativas y elementos sociológicos y contextuales a que se suele recurrir en el español peninsular para hacer peticiones se traducirá en una gran productividad en el área que nos ocupa de la E/A de español peninsular a extranjeros.

Como línea básica de investigación se ha venido reflexionando con recurrencia acerca de la interconexión que se observa entre la *distancia social* y las *intenciones comunicativas*. Esto se debe principalmente a que acciones e intenciones toman parte de manera equitativa en las distintas interacciones comunicativas concretas entre hablante y oyente. Además, como apunta Escandell Vidal:

Las acciones no tienen todas la misma repercusión sobre las relaciones entre los interlocutores: no es lo mismo prometer que amenazar; ambas acciones se refieren a un acto futuro del emisor con relación al destinatario, pero con la diferencia crucial y evidente de que en el caso de la promesa dicho acto es positivo o favorable para el destinatario, mientras que en el caso de la amenaza las consecuencias son negativas. De modo semejante, pedir algo supone, en mayor o menor medida, imponer una obligación al interlocutor, y esta imposición puede tener sus costes sociales (Escandell Vidal, 2004).

Asimismo, en las comunicaciones concretas entre hablante y destinatario hay que tener en cuenta, aparte de la intención, la distancia social, me explico: lograr una adecuada competencia comunicativa pasaría por enseñar al aprendiz a elegir entre distintas fórmulas tomando en cuenta qué distancia se da entre los interlocutores. Sigo a Edeso Nataliás (2005:248) cuando propone que este factor “se constituye a través de dos dimensiones

¹⁵ Hablamos claro está de estrategias verbales, no verbales y paraverbales.

[que]¹⁶ suelen representarse en dos ejes de coordenadas conocidos como el eje de familiaridad y el eje de jerarquía”.

A grandes rasgos podemos apuntar que el eje de jerarquía vendría determinado por una “relación vertical” entre interlocutores atendiendo tanto a atributos físicos como puedan ser la edad, el sexo o las relaciones de parentesco, como al rol que los interlocutores juegan en la sociedad¹⁷. Atributos y roles generarán pues “relaciones simétricas” o “relaciones asimétricas”. En cuanto al eje de familiaridad, se trata de una relación simétrica marcada por “relaciones horizontales” que atienden al mayor o menor grado de conocimiento previo entre interlocutores (Escandell Vidal, 2005).

Por último, en la distinción entre actos de habla corteses y no corteses cabe sumar un último condicionante, resultante de la “interactividad” en el uso de un determinado acto. Barros García lo expone de la siguiente forma:

Si no produce algún tipo de beneficio para el interlocutor, se considerará como un acto no cortés. Los actos no corteses se subdividen, a su vez, en actos no descorteses y en actos descorteses: los primeros son neutros en lo que respecta a la expresión intrínseca de cortesía y los segundos denotan o enuncian negatividad del hablante hacia el oyente, es decir, no quieren atender a los deseos de imagen del otro interlocutor, sino más bien todo lo contrario, denigrarla o deteriorarla (Barros García, 2010).

En el caso de los actos de habla objeto de estudio en este trabajo, las peticiones, las investigaciones han demostrado ampliamente que los parámetros seguidos por el hablante evaluarían de algún modo aquello que es más o menos beneficioso para el oyente y esto es algo que varía enormemente entre las distintas culturas. Será en el bloque práctico de la memoria donde analizaremos estas afirmaciones.

Quiero cerrar este apartado dedicado a las variables teóricas a tener en cuenta a la hora de abordar el concepto de la (des)cortesía recordando que el profesor de español como L2 ya no está solo en el proceso de llevar la teoría a la práctica. Con la publicación hace casi una década del Plan Curricular del Instituto Cervantes se dio un paso adelante a la hora de proponer la cortesía como un cúmulo de estrategias y técnicas pragmáticas que en

¹⁶ El corchete es mío.

¹⁷ Roles claro está que pueden influir en la comunicación (no puede ser igual dirigirse al jefe que a un sobrino, por ejemplo).

el Plan aparecen sistematizadas en forma de inventario organizado siguiendo los parámetros del Marco Común de Referencia Europeo. Desde un enfoque integrador y generalizante, lo que se persigue es la “rentabilidad pedagógica” y pese al todavía enorme margen de mejora, no cabe duda de que el PCIC es una herramienta de gran valor para que el profesor de ELE disponga de parámetros de comparación que le faciliten el trabajo diario tanto de planificación previa como para el aula.

2.2.2) Interlengua y pragmática intercultural en la E/A de una L2

El aprendiz de una L2, como hablante de una lengua y poseedor de una cultura determinadas, aborda las producciones del tipo que sea en la lengua meta desde un enfoque si ya no opuesto, sí que ciertamente distanciado. Esta distancia favorece el hecho de que las convenciones de la L1 afecten de manera diríase que inconsciente a la hora de enfrentarse a un interlocutor nativo de la L2, derivando en muchos casos en interpretaciones negativas e incluso en conflictos comunicativos que hacen que el nativo tache al aprendiz de descortés o a la inversa, que el aprendiz juzgue los parámetros escogidos por el nativo como poco adecuados. Esta bidireccionalidad en la transferencia pragmática hace de ella un elemento clave de la comunicación humana dado que se refleja en todos los niveles que se ponen en juego a la hora de interactuar. En este contexto, la relación entre la comunicación intercultural y la pragmática resultará de incalculable valor para el docente en tanto que ambas disciplinas consideran que determinados elementos extralingüísticos de la comunicación son de tanto interés en nuestro campo de acción como los tradicionalmente considerados como fundamentales. Hablamos de las similitudes y las disimilitudes en materia sociocultural.

En este contexto nacen los estudios en materia de pragmática interlingüística, nacida de la combinación de los estudios sobre teoría pragmática y de la adquisición de segundas lenguas. La pragmática interlingüística tendría como fin tal como la define Kasper el aprender a usar la lengua meta y no cómo funciona esta:

The study of the development and use of strategies for linguistic action by nonnative speakers. (...)Unlike other areas of second language study, which are primarily concerned with acquisitional patterns of interlanguage knowledge over time, the great majority of studies in ILP has not been developmental. Rather, focus is given to the ways NNSs' pragmalinguistic and sociopragmatic knowledge differs from that of native speakers (NSs)

and among learners with different linguistic and cultural backgrounds. To date, ILP has thus been primarily a study of second language use rather than second language learning (Kasper, 1997:150).

En su obra, Kasper diferencia además dos clases de transferencia pragmática, la pragmalingüística y la sociopragmática. Traídas estas disciplinas al ámbito de la cortesía, la primera trataría de explicar los procesos mediante los cuales los valores corteses inherentes a la L1 del aprendiz son volcados o influyen en la percepción y producción correspondiente en L2, la segunda se ocuparía de los procesos externos del contexto.

En el entorno ELE y a pesar de que se da un tímido despertar en el estudio sobre el fenómeno de la transferencia, las investigaciones acerca de los procesos de transferencia pragmática continúa siendo un campo en cierta medida virgen (Galindo, 2005 a través de Figueras, 2015). El aprendiz de ELE “se enfrenta a un problema o situación nueva con un conjunto mental ya existente de creencias y conocimientos (...) determinados por [un] conocimiento culturalmente específico” (Figueras, C: 2015).

Siguiendo el concepto de *language transfer* de Selinker, Figueras apunta en su análisis¹⁸ que en la comunicación intercultural podemos hablar de transferencia pragmática *negativa* y *positiva*. Hablamos de transferencia positiva cuando el patrón pragmático de la L1 facilita la adquisición de una estrategia dada en L2 mientras que la negativa llevaría a producciones inadecuadas (Figueras, 2015). Recogiendo las conclusiones de Escandell Vidal, esta autora propone trabajar la interferencia a través de un *proceso secundario de auto-regulación*, mecanismo que implicaría la construcción de una representación de la situación comunicativa que incluyese un máximo posible de detalles sociales. ¿Qué se consigue de esta forma? Lo que se persigue es la adecuada monitorización de las reacciones comunicativas ya que si el aprendiz es consciente de las diferencias socioculturales que regulan las producciones en una L2, la probabilidad de lograr la adecuación social en dicha lengua será muy alta (Escandell Vidal, 2009).

Sin embargo, desarrollar una adecuada competencia pragmática no es sencillo y a la falta de tiempo se suman problemas como la transmisión del *input* (por insuficiente o por inapropiado) o el insuficiente o defectuoso equipamiento de las aulas por citar algunas de las dificultades más urgentes. Aún con todo, existe amplia literatura que apoya la idea de la

¹⁸ Consultar bibliografía.

conveniencia de instruir en pragmática L2 a los alumnos y en este sentido los universales pragmáticos que postulara Kasper a finales de los 90 siguen plenamente vigentes. En el ámbito de ELE, los trabajos entre otros de Albelda Marco (2003), Bernal (2007), Briz (2004) o Escandell (2005, 2009, 2010) así lo refrendan.

Defender la inclusión de una perspectiva intercultural para ayudar tanto al profesor en el diseño de su trabajo como al discente a la hora de entender que aprender una L2 implica todo un proceso de comunicación intercultural global no nos impide reconocer que este protocolo no está exento de dificultades: el grado de input cultural con que cuenta un interlocutor a la hora de interpretar lo que se le comunica implica siempre una interferencia. De hecho, muchas veces el grado de fijación de las representaciones culturales de un aprendiz actúa como un mecanismo que bloquea la comunicación precisamente por no coincidir con las representaciones de la C2. Se entiende así que las posibilidades de fracaso ante una interpretación inadecuada se multiplican (Escandell Vidal, 2009).

Concluida la exposición de la conveniencia de incluir actividades que trabajen competencias pragmáticas en los trabajos del profesor de español como lengua extranjera, solo nos resta aportar algunos datos que permitan responder a la cuestión fundamental acerca del modo de transmitir las estrategias que conduzcan a la competencia pragmática en clase de ELE, temas que trataremos en mayor profundidad en el apartado primero del marco práctico de este trabajo.

2.3. Teatro, escritura dramática y enseñanza de español lengua extranjera

Ya hemos visto cómo la interactuación entre los interlocutores de una misma lengua y cultura o de culturas y lenguas diferentes son factores identitarios del individuo y en este sentido, cabe afirmar que “el estudio de los cambios en el tratamiento y en los sistemas de cortesía de las comunidades de habla es el estudio de los avances de las sociedades humanas” (Moreno, María C., 2006:410). Además, en los puntos anteriores hemos intentado reflejar cómo dentro de cada lengua podemos observar todo un entramado de estrategias globales implicadas en la realización de los distintos actos de habla. Como quiera que en este trabajo de investigación uno de los objetivos principales es analizar el componente socio-pragmático de la (des)cortesía en el español desde un enfoque

diacrónico –análisis que nos permitirá comprobar en qué medida los hábitos lingüísticos de la sociedad española han venido experimentando una tendencia creciente hacia la sistematización de ciertas estructuras comunicativas– y en el convencimiento de que todo aprendiz debe conocer tales hábitos y estrategias a fin de lograr una competencia pragmática aceptable, entendemos que el siguiente paso es justificar los recursos que permitan al docente transmitir estos saberes. Esto es algo que, como ya hemos dicho anteriormente, no es tarea sencilla ni mucho menos rápida de alcanzar.

Con este objetivo presente, en los apartados siguientes nos apoyaremos en distintas investigaciones que defiendan este enfoque a través del trabajo con textos extraídos de obras dramáticas en la clase de ELE y estudiaremos a continuación las implicaciones y productividad docente de recurrir a un auténtico mito de la literatura hispánica y universal. Esto no solo nos ayudará a responder a los objetivos planteados sino que además nos guiará hacia la parte práctica de esta investigación. En ella y tras una breve presentación del estado de la cuestión y sus posibles inconvenientes de aplicación en el aula de ELE, se propondrá un modelo didáctico con la literatura en general y la figura de Don Juan en particular como recurso básico para la instrucción. Esperamos de este modo que el aprendiz se familiarice, de un modo lúdico pero provechoso, con las estrategias que rigen el uso del acto de habla indirecto de la petición en la lengua española peninsular. En definitiva, se trata de plantear un modelo que ayude al discente en el manejo de las destrezas lingüísticas básicas ajustándose a las directrices y parámetros establecidos para su nivel meta.

2.3.1) El lugar y el papel del teatro y la literatura dramática en el aula de ELE

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* se especifica lo siguiente:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes (2002: 60).

Por consiguiente, se impone en este punto presentar algunos de los criterios más importantes que se manejan a la hora de justificar el empleo en el aula de este tipo de discurso, que reduciremos por razones del tema y objetivos de este estudio a la escritura dramática. La razón es sencilla: encontramos en los trabajos que exploran la explotación didáctica de esta modalidad literaria un tipo de metodología que puede ser a la vez motivadora, activa, constructiva y global mientras se da un lugar prominente a la expresión oral y a la interacción.

Para Nicolás Román (2011), recurrir al texto narrativo y a la dramatización en un contexto de E/A de segundas lenguas refrenda los principios del método *Communicative Language Learning* (CLL) en tanto que los aprendices, motivados de manera intrínseca al trabajar en grupo, se convierten en protagonistas de su aprendizaje, que pasa a ser activo y por ende significativo al brindarles la posibilidad de aprender en un contexto que imita¹⁹ el uso real de la lengua meta, superando concepciones más estrechas de la metodología tradicional enfocadas al puro conocimiento lingüístico.

Por su parte y en su ponencia sobre *aprendizaje cooperativo*, Cassany (2011) habla de cinco componentes en la cooperación que, llevados al ámbito de un taller teatral en clase de ELE, podrían justificarse de este modo:

1. *Interdependencia positiva*. Los alumnos tienen claro que existe un objetivo común para todos los participantes.
2. *Interacción cara a cara estimuladora o constructiva*.
3. *Técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo*. Destrezas sociales.
4. *Responsabilidad individual y grupal*. El alumno es responsable de su cometido.
5. *Control metacognitivo del grupo*. Todo el grupo analiza sus aportaciones, proponiendo mejoras a todos los niveles.

Bajo el paraguas del enfoque comunicativo, el profesor de una L2 pretende que al finalizar el curso el aprendiz sea capaz de desenvolverse en situaciones concretas y realicen un uso real del español peninsular. Luego el papel del docente responderá a la exigencia de elaborar material que resulte motivador, auténtico y actualizado. En este sentido, la explotación de los recursos que nos ofrecen las TIC no encuentran rival de importancia

¹⁹ Escandell Vidal, 2006:215.

pero, pasadas ya dos décadas del siglo XXI, nos encontramos que no en todos los contextos ni en todos los países donde se enseña un idioma extranjero vamos a poder hacer libre uso de los distintos recursos tecnológicos; a la hora de encontrar una actividad multidisciplinar y adaptable a todos los contextos, el teatro se presenta como un recurso que simula lo auténtico, está disponible para cualquiera y se puede adaptar a todos los niveles.

Trasladadas todas estas premisas al ámbito de la instrucción en el español como L2, comprobamos que existe amplia evidencia documental de que recurrir al uso de la literatura²⁰, a los textos literarios de corte dramático e incluso a la dramatización²¹ son opciones altamente productivas. En efecto, estas prácticas ganan poco a poco defensores y es de esperar que, contando con la correcta preparación metodológica por parte del docente y siempre y cuando se elaboren cuidadosamente actividades concretas enmarcadas en el enfoque por tareas que defiende el aprendizaje cooperativo y por ende el EC, este recurso pueda ser disfrutado por cada vez más aprendices y es que como apuntan estudiosos como Tejerina, García Hoz o Navarro Solano:

A través de la dramatización cuando los alumnos disfrutan del aprendizaje de una nueva lengua en un contexto más natural, espontáneo y real, y cuya finalidad, al igual que en el caso de la Lengua y la Literatura, es el fomento de la escritura creativa, la descripción de emociones y sensaciones a partir de la memoria sensorial y afectiva, la experimentación fonética, la creación de ritmos, y el fomento y la mejora de la lectura expresiva, las improvisaciones para mejorar la comunicación así como el recitado y confección de textos narrativos (García Hoz, 1996 a través de Onieva, 2011:162).

(...) el valor educativo de la dramatización proviene de las aportaciones que ésta hace al currículo escolar transmitiendo valores, mejorando las habilidades comunicativas, expresivas y creativas en diferentes áreas, así como el desarrollando de diferentes formas artísticas”. (Navarro Solano, 2003:183)

²⁰ Herrero Figueroa, Araceli: “La enseñanza de la literatura. Una propuesta comparatística de aplicación en las aulas”. Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: “diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje”, Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2010, págs. 237-251.

²¹ Barroso García, C. y Fontecha López, M.: “La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase”. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22- 25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 107-113.

Juegos, [que]²² toman a menudo la forma de teatro, Donde el propio cuerpo es el instrumento de exploración creativa, el medio de expresión y comunicación. El término más genérico para denominar este tipo de juego, que evocan a formas de teatro, es juego dramático, con él Mantovani (1993) designa una forma de dramatización colectiva que incluye el juego espontáneo, pero que es coordinado por un adulto para que el grupo (...) invente, cree e improvise a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos, sin la presencia de espectadores. En España, hemos incorporado este término como sinónimo de dramatización, que Tejerina define en el marco escolar como «práctica organizada en la escuela, la cual usa el lenguaje dramático con la finalidad de estimular la creación y como medio educativo para favorecer el pleno desarrollo de la persona (Tejerina, 1994:8 a través de Navarro Solano, 2003:184).

La dramatización nos ofrece en la clase de lengua extranjera una nueva teoría, un método nuevo de enseñanza. Se trata de una técnica que, usada junto a otras, nos facilita el desarrollo y adquisición de determinadas destrezas lingüísticas, en especial las orales (Pérez Gutiérrez, 2004).

Del mismo modo que encontramos innumerables estudios y monografías alabando las bondades de la aplicación de este enfoque, así mismo debemos reconocer que es cierto que los criterios de aplicación de textos de corte dramático en el entorno del E/A de una L2 todavía no están del todo sistematizados, entre otras cosas porque no existe unanimidad acerca de cómo elegir un texto, en qué contenidos hacer hincapié o sobre cómo abordar su explotación en términos de tiempo real a él dedicado a lo largo del curso.

De entre los trabajos recientes que analizan los obstáculos que presenta el uso del teatro a la hora de enseñar español L2 en las aulas me han llamado la atención los de Ibinga, M., por haber recopilado los datos de su estudio en un lugar tan exótico para nosotros como es Gabón. Analizando la situación general de las aulas de ELE tanto públicas como privadas de varios centros de su país, Ibinga llega a conclusiones que se nos antojan universales y así, a pesar de que casi el 100% de profesores y hasta un 70% del alumnado gabonés estarían de acuerdo en introducir el teatro en las aulas, por parte de los discentes se nombran amenazas a esta metodología no tradicional entre otras el miedo al ridículo, al bloqueo o al estrés que les produce expresarse ante los demás. Por parte de los docentes, los inconvenientes más citados fueron la falta de formación en técnica teatral y de explotación didáctica de textos, las aulas masificadas o la falta de sesiones de que poder disponer para estos cometidos (Ibinga, M., 2008).

²² El corchete es mío.

Otro punto de polémica que se ha planteado de forma recurrente a la hora de justificar el uso de la literatura y sus posibilidades a la hora de trabajar la competencia pragmática en el aula de ELE (y fuera de ella) es el fuerte componente de ficción con que cuenta la literatura dramática. Nos gusta en este sentido la afirmación de Sánchez Lobato cuando dice que “el texto literario constituye, antes que cualquier otra cosa, una muestra real de lengua, con la misma vocación comunicativa que cualquier otra” (Sánchez Lobato, 1993: 61-62). Por otra parte, Escandell Vidal (1996:208) trata de responder a la cuestión “sobre el modo y la medida en que la comunicación literaria se aparta de los principios establecidos para regular los usos cotidianos del lenguaje” y recoge las siguientes palabras de Austin:

[En el discurso literario]²³ el lenguaje no se usa en serio, sino en modos (...) que son dependientes de su uso normal (...) caen dentro de la doctrina de las decoloraciones del lenguaje (Austin, 1962:63).

Entendidos como “piezas de comunicación” (Escandell:1996) los discursos ficcionalizados²⁴, sin dejar de responder a la espectacularidad que les es inherente, pretenden reflejar como hemos dicho una cierta espontaneidad en el comportamiento discursivo de los personajes que en ellos intervienen, un tratamiento que como manifiesta Escandell se aparta diametralmente de los “usos parásitos del lenguaje, que no son “en serio” o no constituyen “su uso normal pleno” [porque] están suspendidas las condiciones normales de referencia” que decía Austin con estas palabras:

En la comunicación literaria no están vigentes las reglas de adecuación (...), tampoco la referencia funciona del mismo modo en que lo hace en el empleo corriente. Sin embargo (...) los lectores *sabemos de antemano* que no cabe esperar que se satisfagan los principios que rigen los intercambios cotidianos (Escandell Vidal, 1996:209).

Y:

Los enunciados de la obra literaria no tienen las mismas propiedades ilocutivas que sus correlatos de la comunicación “normal” (...) pero no por ello los actos resultan incompletos o defectuosos. (...) Los [actos de habla] que aparecen como tales son representaciones de actos de habla [y en consecuencia] no deben utilizarse los criterios de

²³ El corchete es mío.

²⁴ “se finge la comunicación, (...) la existencia de un emisor y un destinatario, (...) acciones y personajes, (...) una actividad ilocutiva...” Escandell Vidal, (1996:215)

verdad habituales [y] tenemos que inferir cuál es la situación en que [el mensaje]²⁵ debe integrarse (Escandell Vidal, 1996:211).

Es decir que para la autora, se invierte el sentido que comúnmente es inherente a la inferencia, haciendo que a partir del texto debamos inferir el contexto y en este sentido, adoptamos una perspectiva pragmática que nos permite “adoptar puntos de vista renovadores [y]²⁶ poner de relieve que las obras literarias no son una realidad tan alejada del lenguaje cotidiano”.

Aun con todos los inconvenientes citados, entendemos que en el “entorno mágico del aula” el teatro²⁷ es un género literario óptimo para la explotación del código lingüístico, paralingüístico y no verbal, “propicia el desarrollo de la expresividad corporal y esto es sumamente importante para introducir, siempre de forma lúdica y en el contexto de esta aula especial, elementos pragmáticos y sociolingüísticos” (Hidalgo, 2012). Elementos como la gestualidad quedan fuera por norma general de los diálogos de corte cultural de los manuales de ELE. Sin embargo, la integración de aspectos no verbales de la comunicación en las distintas modalidades de actividad dramática pierde su sesgo más bien teórico para presentarse de forma contextualizada:

Es imprescindible conocer las connotaciones que todos estos elementos tienen en la comunicación. Para ello la creación de actividades de improvisación y reflexión en el taller de teatro se presentan muy adecuadas. El análisis de los personajes de la obra dramática, las situaciones, sus comportamientos dentro del contexto de la obra son adecuados para enseñar y hacer reflexionar sobre sus usos a los estudiantes (Hidalgo, 2012: 24).

Dicho de forma neta, proveer al aprendiz del input que supone un texto dramático original en la lengua meta resultará de lo más motivador para él porque se va a dar cuenta por un lado de que es capaz de tratar textos originales con sus expresiones lexicalizadas en contexto. Por otro, tendrá la posibilidad de acercarse al plano fónico de manera real, dentro del marco de su uso concreto y de forma mucho más lúdica.

Vista la conveniencia de este enfoque, pasamos ya a dar algunas razones bien fundamentadas de por qué en los trabajos prácticos de esta memoria es Don Juan el elegido

²⁵ Los corchetes son míos.

²⁶ El corchete es mío.

²⁷ Cuando hablamos de actividades dramáticas y teatro estamos considerando, como Hidalgo (2012) la naturaleza del drama en su doble condición de texto y espectáculo.

tanto para extraer conclusiones de las implicaciones lingüísticas que el uso del español genera como para motivar a través del mito a los alumnos en el aula de ELE.

2.3.2) Actualidad del mito de Don Juan: implicaciones y productividad docente

Las múltiples “reencarnaciones” y “metamorfosis” (Pérez-Bustamante, 1995) acaecidas al que es sin duda alguna uno de los grandes mitos de la literatura española y universal, nos permiten hoy contar con una suerte de *continuum* literario único y de incalculable valor a la hora de diseñar una aplicación didáctica que se pretenda productiva para el aula de ELE. Y es que escasos son los personajes que puedan facilitar al profesor el estudiar de forma lúdica la evolución en el tiempo de algunas de las macro-estrategias y tendencias discursivas que ha ido experimentando el español peninsular de una forma tan completa pues todas las épocas cuentan con una versión acerca del mito, entre otros motivos porque “hay en el personaje una capacidad de sugestión que hace que renazca incansablemente de sus cenizas para reemprender una y otra vez su carrera veloz de cazador maldito” Pérez-Bustamante, A.S. (1998:7).

No es sencillo dar un porqué al enigma de esta irresistible atracción ajustándose a unas pocas líneas de modo que se impone sintetizar una interpretación de Don Juan que trate de arrojar algo de luz sobre el misterio de por qué casi cuatrocientos años después sigue vivo el Burlador en España y fuera de ella. Para empezar, contamos como dato irrefutable con que tanto las refundiciones literarias como las representaciones de Don Juan, ya sea que hayan tomado para su reelaboración o para una puesta en escena una versión más clásica o una reinterpretada, siguen contando con el entusiasmo y el aplauso tanto del lector como del respetable. ¿Acaso reside su hechizante popularidad en la rima trepidante que le aportó Zorrilla, tal vez en las peripecias sin fin, o en la gracia y picardía del malvado seductor que es Don Juan? Los especialistas continúan sin llegar a una conclusión determinante que explique por qué su magnetismo supera las fronteras tanto del tiempo como del espacio, fascinando aún hoy a todo aquel que se acerca a su figura. Propongo a continuación recoger algunas de las interpretaciones que más sugerentes me han parecido con el ánimo de siempre de contagiar mi propia fascinación por el mito español. Como se verá, los hay que se apoyan en el texto para justificar el éxito, otros en el personaje y otros en el mito.

Empezamos con José Monleón, quien opina que el Tenorio “daba al público exactamente lo que soñaba: vivir como pecadores y subir a los cielos.” (Monleón, J., 1998). Gerald Brenan por su parte da en el clavo cuando apunta que Don Juan:

(...) es un símbolo del poder vital del hombre (...) Es el corruptor, el destructor, y la clave de sus acciones es el orgullo, pero posee una cualidad que siempre ejercerá seducción sobre los seres humanos: su energía (Brenan, G. 1986).

Otro modo muy interesante de acercarse al porqué de que autores de todos los tiempos, países y estilos de escritura hayan querido y sigan queriendo reescribir el mito es pensar en “el cierre de una obra” tal como lo define Romera Castillo (2013) ya que el cierre “es una suerte de talismán que produce una cadena de textualidades diferentes al pasar de autor a autor y de cultura en cultura”. En un estudio anterior ya recoge este estudioso la dilatada y particularísima singladura del mito desde que Tirso²⁸ “pusiese las bases del *Donjuanismo*” afirmando que “su fantasma recorrería el mundo de la literatura y el teatro universales, dándole cada creador su sello y matiz peculiar” (Romera, 2011).

Al acercarnos al personaje de Don Juan y en contra de lo que cabría esperar advertimos que no todo en él son atributos negativos; Don Juan es franco cuando se enfrenta a la falsa virtud, a la falta de transparencia moral e hipocresía de la época, celebrando en cada peripecia que narra o avatar que sufre los placeres de la vida, por ilícitos que estos sean o más daño que inflija en los demás. Citando a J.A. Marina, Pérez-Bustamante (1995:402) aborda la significación del mito a partir de la definición que da el filósofo de lo que es el ingenio, aplicándole como atributo inherente a este concepto la capacidad de “liberar a la inteligencia de la realidad que la oprime”, fragmentándola en elementos sin contexto, de modo que las cosas “pierden su seriedad, su trascendencia, dejan de ser una amenaza”. En esta misma línea años después escribe la autora que:

Don Juan Tenorio tiene salidas para todo, se escurre de cualquier peligro o dificultad como puede, bien afrontándolo, bien huyendo. Es prototipo de cierta clase de libertad presente en los títulos de algunas versiones italianas y francesas: un libertino, un disoluto. Su conducta es una continua devaluación de los valores que articulan su entorno social. No siente respeto por nada ni por nadie: ni por los sentimientos de las mujeres, ni por la honra

²⁸ No entraremos aquí en la polémica sobre la autoría de “EL Burlador...”. Emplazamos al lector al volumen de Pérez-Bustamante (1998). Ver para ello el apartado Bibliografía.

de los hombres, ni por el poder temporal ni por la justicia de Dios. (Pérez-Bustamante, A.S., 1998:9).

Italia, Francia, Inglaterra y hasta Rusia han sucumbido a su españolísimo embrujo y para hacernos una idea solamente de parte de la bibliografía que Don Juan ha generado, quisiera recomendar la recopilación que propone Pérez-Bustamante (1998) en el volumen del que es editora²⁹. De lo que no hay duda es que el mito ha traspasado fronteras y junto a recreaciones literarias de autores tan importantes como Molière, Merimée, Dumas, Byron, Bernard Shaw, Apollinaire, Derek Walcott, E.T.A. Hoffmann o José Saramago, encontramos la celeberrima ópera de Mozart e innumerables revisitaciones cinematográficas y pictóricas que ofrecen su rendido homenaje a Don Juan. En su estudio sobre el Siglo de Oro español, Hill apuntaba que:

Don Juan sexual achievements do express a kind of bacchanalian urge that audiences doubtless find attractive. (...) Don Juan is the confidence-man par excellence and (...) however unpleasant, provides endless fascination in drama. (...) Don Juan is one of the earliest examples of the romantic urge for the fullest possible experience of life, an indomitable human will unchecked by any forces either human or superhuman though his motives are far from admirable. Don Juan shows steadfast courage both in pursuing his goals and in accepting ultimate responsibility for his own actions (Hill, P.G., 1989:416)

Y dice Becerra Suárez que:

It can be seen as natural that these writers should pay attention to this theme if we take into account their understanding of mythology: myths provide them with a path leading to a knowledge of reality which can be dealt with from metaphysical, transcendental, and symbolic perspectives. I am not referring to classic mythology, but, rather, to a number of "characters" to be found in all literatures, related to themes such as decadence or melancholy. (...) Myths can be adapted to the philosophical attitudes of each author and act as a channel for his thoughts (Becerra Suárez, 2011:2).

¿Héroe, villano o como afirma Pérez-Bustamante, prototipo de heroísmo negativo? La personalidad de este verdadero autócrata en perpetuo conflicto es compleja y con los siglos ha ganado en intensidad. Tanto es así que, despojando al mito del tono moral o erótico, temas algo desgastados para nuestra época, podría decirse que Don Juan seguirá representando como pocos personajes lo han hecho, lo hacen o lo harán los impulsos de la

²⁹ Pérez-Bustamante, A.S. (1998). Ver apartado bibliografía.

pasión, encarnando de este modo la tentación y el desafío de vivir la vida al límite. O, como tan magistralmente sugiere Pérez-Bustamante:

Creo que si Don Juan nos sigue hoy interesando como un problema vivo, y no como una reliquia, es precisamente porque desde el Romanticismo, es decir, desde que se abre la Edad Contemporánea, el problema de Don Juan salta de la esfera teológica a la esfera existencial, somos cada vez más conscientes de que el fondo de su mito es el conflicto entre el principio de realidad (causalidad, finalidad, temporalidad) y la compulsión instintiva a negar este principio (Pérez-Bustamante, A.S., 1998:12).

Al hilo de esta pequeña conclusión ya podemos enlazar nuestra reflexión sobre la vigencia del donjuanismo con el objetivo fundamental de esta memoria. Cuando me decanté por el estudio de la transferencia de las estrategias que comporta el componente pragmático a aprendices de ELE, concretamente a partir del análisis de las interacciones (des)cortesas del acto de habla de la petición tenía muy claro que, como aprendiz de una lengua extranjera como yo misma soy, aparte del análisis sincrónico de estas realizaciones del español en un momento dado de su evolución, se necesita conocer la evolución de estos fenómenos pragmáticos a lo largo de su historia.

Ya vimos más arriba cómo las obras literarias no son una realidad alejada del lenguaje cotidiano y que, pese a no contar con las mismas propiedades ilocutivas que sus correlatos de la comunicación normal³⁰, los actos de habla en ella reflejados pueden ser considerados como verdaderas *representaciones* de los actos de habla realizados en la comunicación cotidiana. Tomando esto en cuenta y el hecho evidente de no existir otro modo mejor de acceso a cómo era el uso del español de siglos pasados, se entenderá mejor mi elección de la figura de Don Juan como eje que vertebró la perspectiva histórica de mi estudio.

Pero no quisiera dar por zanjado el apartado teórico de la investigación sin incluir unos apuntes que describan brevemente cuál ha sido el recorrido literario que el devenir de los siglos ha dibujado en la senda de la figura del donaire en la tradición donjuanesca. El motivo es de índole estrictamente práctico y es que es precisamente en los diálogos amoroso donde más fácilmente podemos encontrar ejemplos del acto de habla de la petición y la problemática lingüística que a raíz de su realización se genera. Por otro lado, entiendo

³⁰ Consultar bibliografía en el punto anterior.

que por lo general, exceptuando al amo y al criado, una vasta mayoría de personajes en las distintas obras que vamos a llevar a estudio son más bien bidimensionales³¹ y representantes del mismo estamento social al que pertenece el Burlador; incluirlos no sería ni práctico ni rentable. En aras pues de una mayor adecuación al discurso real de cada época, la figura del gracioso es la escogida para alcanzar los distintos objetivos que nos hemos marcado en este estudio.

2.3.3) Evolución de la relación amo-criado en la tradición donjuanesca: implicaciones sociopragmáticas

En este apartado trataré de aproximarme al tratamiento de la relación entre la figura de Don Juan y su criado en la literatura dramática española desde una perspectiva diacrónica. Comienza este estudio en los siglos de Oro, pasará por los siglos XVIII y XIX para terminar con una mirada sobre la etapa contemporánea (siglo XX y lo que va del XXI). Esto ha sido así porque, amén de que abrir el abanico que permitiese incluir un número mayor de versiones sobrepasaría el alcance de esta memoria está el hecho de que el objetivo de la misma es simplemente incluir una obra por cada contexto histórico específico, en este caso renacentista, barroco, moderno y contemporáneo. Es esta última etapa del donjuanismos la que más nos interesa desde el punto de vista sociopragmático, porque en este corpus³² las muestras recogidas para hacer la contrastiva, como veremos más adelante, reflejan el uso de la petición de un modo muy aproximado a como se hace en nuestros días.

La recogida de ejemplos comienza con la obra atribuida a Tirso y termina con la original versión de Jesús Campos García, donde se aborda el mito teniendo en cuenta la alteración social derivada del papel de la mujer en la sociedad occidental de nuestros días. Nos interesa detenernos en este punto para hacer notar acerca de las versiones escogidas que:

Las primeras propenden a exaltar, idealizar o ennoblecer el mito, y que las segundas, mucho más numerosas, propenden a deshacerlo. (...) la historia tiende a la vulgaridad y

³¹ En este sentido ya decía Hill en su volumen que *Other than Don Juan, most of the characters are simple (...), stock figures that might appear in any Spanish drama*". (Hill, P.G., 1989:415)

³² Por razones obvias hemos acotado el corpus con versiones exclusivamente escritas en español peninsular para poder profundizar en la evolución en las realizaciones del acto de habla de la petición.

al avulgamiento, (...) otras invierten el punto de vista y escogen como protagonista al criado, o a Don Luis Mejía o, más a menudo, a la mujer (Pérez-Bustamante, A.S., 1998:14).

Al llevar a cabo el escrutinio de ejemplos de distintas realizaciones del acto de habla de la petición en las obras seleccionadas y como ya hemos apuntado en el apartado anterior, hemos acotado nuestra selección decantándonos por las interacciones entre los distintos criados (en este caso y por orden cronológico Catalinón, Camacho, Ciutti y Saturnino/Ciutti) con su amo a lo largo de cinco siglos. Aquí nos hemos permitido una desviación o licencia en el estudio para que en la última obra elegida sea del discurso de Inés y no del de un criado de donde seleccionemos las réplicas lingüísticas en sus diálogos con el Burlador: la ambivalencia entre la Doña Inés y el Don Juan de Campos García era demasiado tentadora desde el punto de vista socio-pragmático como para dejarla fuera de juego.

Ya sea doña Inés o un criado quien dialogue con Don Juan, lo que es realmente relevante es que en las relaciones entre estos personajes y Don Juan se establece una suerte de *pulso* donde la fuerza va pasando con el devenir de los siglos desde el amo hacia el criado y, ya en época contemporánea, a la mujer, caracteres que a priori habían sido siempre secundarios e incluso a veces bidimensionales. En este pulso el criado como veremos llega a hablar de igual modo que lo hace su señor y viceversa, lo cual implica una idea de ascenso hacia un papel protagónico en la obra que bien podría ser considerado como reflejo del cambio social consustancial al vivido por las sociedades occidentales en las últimas décadas.

En este sentido, no es necesario analizar en profundidad “La sombra del Tenorio” de Alonso de Santos –versión por cierto que para reflejar la petición en el siglo XX hemos escogido para nuestras investigaciones– para darnos cuenta del ascenso o por lo menos de la equiparación social que acaba por experimentar la figura del criado sin el cual, no ya fallaría la estructura de la obra sino que la misma no podría existir tal y como el mito ha sido abordado por el autor.

En el caso de Doña Inés en la obra de Campos, su dominio es explícito; tanto por su trascendencia en la trama como por su presencia en escena y en consecuencia por el volumen textual que este personaje genera, podríamos incluso afirmar que es ella quien dirige y ese poder está perfectamente asumido por parte del mismísimo Don Juan.

Retrotrayéndonos en el tiempo y partiendo de las épocas áureas en adelante comprobamos sin embargo que pocos son los criados y/o graciosos que llevan el peso de las intrigas en el drama, aunque en algunos casos sí que resultan imprescindibles³³.

Para este trabajo hemos tenido muy en cuenta la clasificación que de la figura del gracioso hace el investigador Manuel Arango (1980) quien caracteriza a este tipo de personaje dramático como poseedor de un código moral más bien noble y realista que se complace en gastar bromas prosaicas, cuya fuerza residiría en el contraste con el protagonista y que por lo general no monologa en el tablado. Alfredo Hermenegildo distingue además diversas connotaciones preponderantes en los comportamientos dramáticos en la figura del gracioso entendida de modo generalizador, pues ya sabemos que, aunque mayormente prototípicos, no hay dos graciosos que resulten idénticos. Estas categorías fluctúan entre el rol de ponente-asistente u oponente-contrapeso del señor y un rol carnavalesco, imperativo, ejecutor, portador de signos conjuntivos, informante, metateatral o vario (Hermenegildo, 1995, p. 20-22). Estos rasgos pueden estar todos presentes en un mismo gracioso o solo mostrarse algunos de ellos en sus intervenciones.

Algo que sí es común (y esto es algo que con el transcurso de los años se ha ido generalizando) es que el discurso del gracioso es el que más se acerca al del uso coloquial concreto que escuchamos hoy en la calle, aquel que quisiéramos transmitir a nuestros aprendices para que sean al menos capaces de identificar las situaciones concretas de realización de los distintos actos de habla porque, como apunta Hermenegildo, “frente al discurso oficial, glorificador de los estamentos dominantes, la visión carnavalesca del mundo tiende a igualar por abajo, a rebajar, a acercar a la tierra” (Hermenegildo, A., 1992). Perfectas palabras estas para enlazar ya con la parte experimental de esta memoria, si bien no quisiera cerrar este acercamiento a la relación amo-criado en la literatura del donjuanismo español sin analizar antes cómo las interconexiones y la dependencia que una figura ejerce sobre la otra evolucionan a lo largo de los siglos y de las refundiciones del mito.

Dice Pérez-Bustamante que la “complementariedad” entre ambos caracteres “funciona desde *El Burlador de Sevilla*” (Pérez-Bustamante, 1995:398) pero que el panorama es muy otro con el cambio de época; basta tomar de muestra la versión zorrillesca y

³³ Baste recordar sino al Tristán de Lope.

comprobar la escasa presencia escénica reservada a Ciutti. Citando a Fernández Cifuentes apunta la autora que Ciutti ya no es un reflejo de la voz de la conciencia de Don Juan, quedando patente “el cambio de *épisteme* o mentalidad”:

La contradicción, el temor, la duda, el arrepentimiento, proceden ahora del propio Don Juan, que no necesita de un criado que le haga de conciencia porque tiene la conciencia interiorizada (Fernández Cifuentes, 1993³⁴ a través de Pérez-Bustamante, 1995:399).

Habrá que esperar al siglo XX para encontrar algo de entidad en la figura del criado de Don Juan, momento en que Jacinto Benavente o Torrente Ballester revisitan esta figura para reinventar a sus Donjuanes, culminando este rescate de la figura del gracioso con el Ciutti de José Luis Alonso de Santos, un perdedor que vuelca en su relación con el mito las implicaciones y consecuencias de su fracaso vital: a fuerza de admirar a su señor lo acaba convirtiendo en una presencia intangible de forma que ya “Don Juan es más que presencia (...) sombra, ideal inalcanzable e inalcanzado” (Pérez-Bustamante, 1995:400). Analizada la relación de ambos en conjunto, la autora concluye que el amo vendría a personificar la “libertad desligada” mientras que el criado representaría la religación afectiva, social y moral a la realidad: “Juntos, pueden quizá reconstruir la totalidad del ser humano con su religación real y su paradójico deseo de desligación” (Ibíd. 405).

Con esta hermosa conclusión y una vez presentadas las bases teóricas que nos ayuden a encontrar posibles aplicaciones que la escritura literaria puede abrir a la hora de trabajar la competencia pragmática en el aula de ELE, doy paso al apartado experimental de este trabajo, en la esperanza siempre de que mis hipótesis susciten interés y faciliten el que muchas más obras teatrales sean sometidas a este tipo de acercamiento pragmático en trabajos posteriores.

³⁴ Fernández Cifuentes, L. (ed.) “José Zorrilla: *Don Juan Tenorio*”, Barcelona, Crítica, 1993.

3. MARCO PRÁCTICO

3.1. Reflexiones sobre el recorrido del enfoque socio-pragmático aplicado al aula de ELE.

Con respecto al fenómeno de la cortesía verbal, lo primero que debe señalarse es la inexistencia de un consenso en el abordaje del mismo: saber para algunos, norma para otros, comportamiento social para algunos más. Esto es grave, ya que el modo de introducción en la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación de los materiales didácticos que se construyan para tal fin dependerán de la postura que asuma el profesor (Simon, C. 2011:66).

A la hora de conectar la teoría con la práctica en el aula de ELE, se impone antes reflexionar sobre los procesos implicados en la adquisición y desarrollo de la competencia pragmática y su implicación tanto para el docente como para el aprendiz. Es decir, valorar cómo estos procesos influyen al proceso general de enseñanza/aprendizaje entre otros motivos porque “la interculturalidad plantea una propuesta de diálogo horizontal que resulta enriquecedor y deseable entre diversas culturas” Simon, C. (2011:56).

Según los estudios de Brown y Levinson (1987), los miembros de una sociedad reclaman para sí mismos al interactuar lingüísticamente una imagen pública con dos vertientes que se complementan una a otra; la vertiente negativa (que implicaría un deseo de libertad de acción) y una positiva (que implicaría el deseo de ser aceptado y que los demás “compartan” sus deseos. Según este modelo, existirían distintos actos de habla que pondrían en peligro la imagen de los interlocutores y entre ellos están los actos directivos. Como podremos comprobar en nuestro primer trabajo de campo, una inadecuada competencia sociocultural lleva irremediablemente al prejuicio y al malentendido. A la hora de entender “al otro”, se impone pues trabajar en clase desde un enfoque pragmático y dentro de él, darle el énfasis que le corresponde a la subcategoría sociocultural pues solo a través de ella podremos lograr que el aprendiz de español peninsular se comunique de un modo satisfactorio. No tengo tiempo aquí para profundizar en los procesos de la transferencia pragmática pero debe quedar claro que, a la hora de enseñar, este elemento habrá de ser muy tenido en cuenta porque el alumno extranjero, al usar la lengua meta, siempre va a recurrir a las convenciones de su lengua materna. En el caso concreto con el grupo de alemanes con el que he llevado a cabo los trabajos de campo, me llamó la atención

que cuando se comunicaban entre ellos en español, los enunciados producidos por sus compañeros les parecían siempre adecuados, pero no lo serían desde luego a oídos de un nativo. Aquí es donde el papel del profesor juega un papel decisivo, buscando el error para hacer reflexionar a sus alumnos y evitar no solo la inadecuación sino también la fosilización. Dice Figueras siguiendo a Bou (1998) que:

Estudiar la transferencia pragmática implica hoy en día llevar a cabo una investigación empírica interdisciplinar. Por una parte, es preciso estar al día en la investigación de ASL. Por otra, son necesarios el conocimiento y la práctica de la teoría pragmática (Figueras, 2015:5).

Con esta preocupación nace la pragmática interlingüística en la década de los 80 del siglo pasado, una disciplina que para este trabajo es de particular relevancia especialmente por su estudio de tres factores fundamentales a la hora de estudiar las variables que influyen en el proceso de adquisición de una lengua, como son:

1. *La competencia lingüística*. Los autores no están de acuerdo en cuanto al nivel necesario por parte del aprendiz a la hora de evitar la transferencia.
2. *La información cultural*. Elemento fundamental a la hora de inhibir la transferencia.
3. *La duración de la estancia en la comunidad L2*. Se está estudiando acerca de la incidencia real de este parámetro a la hora de promocionar un alumno la transferencia en sus producciones.

Luego a falta de un consenso claro entre los especialistas, ¿qué vías concretas podemos abrir los profesores a la hora de aplicar metodológicamente el enfoque intercultural y pragmático en nuestras aulas de ELE? Esta problemática ya la formuló Escandell Vidal del siguiente modo:

La interacción real requiere habitualmente intercambios comunicativos más complejos y más elaborados de lo que suele reflejarse en los materiales de enseñanza. El resultado es que los aprendices reciben como input unas pautas de interacción muy simplificadas, que raras veces son adecuadas a las situaciones reales. La raíz de la inadecuación puede no estar tanto en la transferencia de fórmulas de la L1 como en la transferencia de sus estrategias globales. Este es un aspecto tradicionalmente desatendido y que, sin embargo, resulta de la mayor importancia para mantener una interacción fluida y sin malentendidos (Escandell Vidal, 2008:12).

Traída esta nueva teoría de la comunicación al campo de la pragmática lingüística, se comprobó que el aprendiz de una lengua extranjera como ya hemos dicho más arriba se enfrentaría al complejo escollo de interpretar la intención real del hablante en sus diferentes enunciados, unas producciones además cuyo significado pragmático viene determinado por principios que regulan los distintos comportamientos sociales. Enseñar una lengua conlleva pues enseñar a analizar las distintas relaciones sociales tal y como lo haría un nativo para así ser capaz el aprendiz de adaptar su comportamiento lingüístico. El problema es que sin una adecuada formación por parte del profesor, detectar la inadecuación pragmática no es sencillo.

En el apartado teórico he intentado reflejar la importancia de la pragmática en cuanto atañe al uso de la lengua pero se necesita obligatoriamente darle un giro práctico a esta investigación para que el profesor interesado encuentre una vía sistemática –apoyada siempre en datos científicos– para tomar las decisiones correctas al elegir no solo el input a través del cual favorecer en sus alumnos el desarrollo de la competencia pragmática, sino también el modo de proponerlos en el aula. Dentro de los fenómenos a trabajar dentro de este ámbito se ha elegido el de la cortesía verbal porque es un campo donde resulta especialmente peligroso el desencuentro cultural, principalmente alrededor de las peticiones. En cuanto al modo de llevarlo a la práctica (por ejemplo en casos como el estudiado en esta memoria donde se ha trabajado con un grupo monocultural de adolescentes/adultos jóvenes que ya llevan varios años de aprendizaje de ELE) resultaría especialmente rentable echar mano de la instrucción directa, donde la resolución de problemas llevará al alumno a reflexionar sobre la clase de situaciones a las que se va a tener que enfrentar, dónde va a estar el conflicto socio-comunicativo y de qué modo resolverlo.

3.2. Cuestionarios para profesores y aprendices de español L2 en los niveles B2 y C1. Análisis de resultados.

Analizaremos a continuación los resultados del primer trabajo de campo de que consta este segundo gran bloque de mi memoria, el marco práctico. He dividido la consulta en dos partes y se han utilizado dos tipos de herramientas de obtención de datos con el fin de disponer de dos corpus diferentes de análisis: el primero lo forman las respuestas que un grupo de 12 estudiantes alemanes han dado a un cuestionario (ver anexo 6) que preparé expresamente para ellos durante el período de prácticas del Máster para el cuál escribo esta memoria. Se trata de 5 preguntas que les pasé a través de la aplicación Whatsapp³⁵ mientras realizaban un curso de español L2 en un centro acreditado del instituto Cervantes en El Puerto de Santa María en Cádiz. El segundo corpus son las respuestas que 97 profesores de ELE repartidos por muy diversas zonas del mundo han reflejado en un cuestionario (ver Anexo 8) que recibieron a través de Google Docs (ver Anexo 7) en la página de Facebook que tiene el grupo³⁶. Lo que se busca es ponderar qué importancia se da a la enseñanza de estrategias para realizar peticiones en el aula de ELE. Un último objetivo es asimismo valorar los prejuicios y presunciones en que caemos muchas veces los docentes en relación al grado de asimilación que de este tipo de estrategias pragmáticas presentan nuestros alumnos.

Siendo uno de los objetivos de esta memoria comprobar que al ponerse en contacto dos culturas diferentes surgen dificultades en un ámbito tan fundamental para el buen entendimiento como es la cortesía verbal en las situaciones diarias de la comunicación, analizaremos mediante el primer corpus qué nivel de competencia o grado de adecuación pragmática y cortesiológica tienen estos aprendices de ELE de nivel B2 y C1 en relación con las estrategias de cortesía necesarias para realizar una petición en español peninsular. La razón que justifica este primer cuestionario hay que buscarla en nuestra idea de que los estudiantes de ELE de niveles altos todavía no reciben suficiente preparación a la hora de conocer las estrategias empleadas para realizar peticiones.

³⁵ Ver apartado Anexos, Anexo 5.

³⁶ <https://www.facebook.com/groups/redprofesele/>

3.2.1) Premisa teórica y cuestionario de investigación

Ya hemos estudiado cómo la (des)cortesía se revela de muy distintas formas según pertenezcan los interlocutores a una u otra cultura (Bravo, 2004: 48). Se impone pues conocer los códigos culturales de la lengua meta para entablar comunicaciones satisfactorias y evitar malentendidos. Al hacer las preguntas que incluyo a continuación al grupo de aprendices alemanes lo que pretendo es valorar el estado de la cuestión en un grupo de aprendices concreto con unos parámetros sociopragmáticos muy diferentes a los que rigen en la cultura del español peninsular. Como otros investigadores antes, las preguntas que me planteé fueron las siguientes:

– ¿De qué modo se produce la realización del acto de habla de la petición por parte del grupo de aprendices alemanes dependiendo de las distintas situaciones cotidianas que exigen su uso? ¿Tienen en cuenta a su interlocutor?

– ¿Qué tipo de obstáculos encuentran a la hora de hacer una petición a un nativo peninsular? ¿Recurren a sus parámetros culturales a la hora de ser corteses o tratan de adecuarse a los parámetros de la lengua meta?

3.2.2) La hipótesis 1

En el apartado teórico de este trabajo hemos visto cómo la bibliografía especializada demuestra que las estrategias utilizadas por los nativos de una lengua a la hora de realizar los actos de habla varían de una comunidad a otra, razón suficiente para que desde el entorno ELE se le preste la atención necesaria. Este trabajo está enfocado en parte a analizar qué concepto de cortesía es el más manejado a la hora de realizar el acto de habla de la petición en español peninsular y a cuál están recurriendo nuestros alumnos de ELE en los niveles B2 y C1 en la realidad. Solo así seremos capaces los docentes de alcanzar el objetivo de conseguir una instrucción eficaz a la hora de despertar en los alumnos las estrategias que rigen los actos de habla de forma adecuada a cada situación comunicativa.

Planteadas estas preguntas de investigación, mi hipótesis no puede ser otra que la de demostrar cómo al contactar las culturas española y alemana surgen obstáculos al buen entendimiento entre los interlocutores ya que estamos hablando de dos sociedades cuyas realizaciones puntuales del acto de habla de la petición son ciertamente distintas. Asimismo

parto de la creencia de que el español resulta para un alemán algo impositivo a la hora de pedir y desde luego más directo, recurriendo mucho menos a estrategias de atenuación. Los resultados de este cuestionario creo que pueden confirmar el concepto de que la imagen social española es de afiliación (confianza) mientras que el de la imagen social alemana es de privacidad (distanciamiento y respeto). Para un español, los germanohablantes tienden a una cortesía desproporcionada en casi todas las situaciones y sin embargo el clásico “¡Pásame la sal!” resultaría ciertamente descortés para un alemán, incluso en un registro coloquial dado que como veremos, los alemanes recurren a “bitte!” en las peticiones para mitigar el impacto negativo. Desde luego, es posible instruir a los discentes alemanes para que aprendan a usar sin miedo el imperativo en este tipo de contexto informal e incluso que prescindan del “bitte!”. Aunque el problema aquí estaría además de en adecuar las estructuras lingüísticas al nuevo contexto de la C2, en adecuar también la prosodia. Siebold (2008: 39) dice que “en alemán, un imperativo se puede suavizar con partículas modales, pero se realiza siempre con entonación descendente mientras que en español es la entonación ascendente, casi interrogativa, la que contribuye a mitigar los imperativos”. Es decir, que en temas de cortesía, en la enseñanza de ELE hay que trabajar en todos los niveles lingüísticos³⁷.

3.2.3) Método y limitaciones 1

Como ya he dicho antes, para demostrar mi hipótesis creé un breve cuestionario que distribuí a los alumnos a través del grupo de Whatsapp que compartíamos como clase. En total, 12 alumnos (8 mujeres y 4 hombres) respondieron a las cuestiones acerca de cómo pedirían algo en una reunión según el grado de confianza con el interlocutor y también cuál era su visión general del grado de (des)cortesía de los nativos peninsulares. De modo que tras rellenar sus datos³⁸ como informantes³⁹ respondieron a 5 preguntas diseñadas por mí aunque deudoras en cuanto a estructura y contenido en gran parte a la excelente investigación que sobre esta cuestión realizó Camilla Petterson (2012) quien a su vez cita a Hernández Flores (2002), Saiz Pérez (2004) y Riverol (2010). También quiero dejar constancia de que haber recurrido al método del cuestionario a alumnos y profesores

³⁷ El PCIC incluye la entonación en el apartado de Pronunciación (Inventario 2.1 - 2.4).

³⁸ Ver las plantillas tanto para alumnos como para profesores en los Anexos 1 y 3 con sus resultados en los Anexos 2 y 4.

³⁹ Se reflejan parámetros de edad, sexo, nacionalidad, formación ELE (profesores), lugar de estudio de ELE (estudiantes) años de experiencia docente (profesores) y estancias en España (aprendices).

se lo debo a los valiosísimos trabajos de investigación que sobre el ámbito de la sociopragmática y con la cortesía como campo específico realizaron entre otros estudiosos Contreras (2004) y Bernal (2007)⁴⁰. El método de los cuestionarios nos convence para abordar el uso de los actos de habla porque las cuestiones son siempre sencillas, al encuestado le resulta fácil entender qué se le pregunta y no tienen que hacer un esfuerzo especial de reflexión para responder. Soy consciente de la parte negativa que este método puede presentar en cuanto a la validez de lo que se responde pues siempre hay quien escribe lo primero que le viene a la cabeza o lo que es peor, algo diferente a lo que en realidad diría en la lengua hablada. En este sentido y qué duda cabe lo apropiado sería haber recurrido a la grabación.

3.2.4) Informantes 1

Dada la organización y estructura de los cursos de español para extranjeros que se imparte en la academia de idiomas que es centro acreditado del Instituto Cervantes en El Puerto de Santa María⁴¹, solo respondieron a nuestro cuestionario 12 alumnos alemanes con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, con una distribución de género de 8 mujeres y 4 hombres. Como ya se ha dicho, estos informantes realizaban en el momento del cuestionario un curso de español de una semana en España si bien era su primera visita a nuestro país para todos ellos salvo para dos que lo habían visitado en fines de semana esporádicos con su familia. Su relación con el español ha sido a través de la asignatura de español como segunda lengua extranjera que, tras siete años de estudio a razón de dos horas semanales, les ha impartido siempre profesorado nativo alemán. Esto es interesante a la hora de comprobar posibles interferencias de la L1 en la L2 en cuestiones pragmáticas y a la vez, ha permitido que el cuestionario fuese realizado íntegramente en español pues todos tenían un nivel a partir de B2. Dadas las características de este estudio he decidido no detenerme en las posibles diferencias que el parámetro sexo puede establecer en los resultados y así mismo lamento no tener muestras que reflejen la variable edad pues dadas las características del grupo esta era muy homogénea (16-18 años).

⁴⁰ Consultar apartado Bibliografía.

⁴¹ El centro está situado en la calle Ave del Paraíso, nº6.

3.2.5) Corpus 1: la encuesta a los estudiantes de ELE

El cuadro siguiente (cuadro 1)⁴² recoge en resumen las preguntas que respondieron por Whatsapp⁴³ los aprendices. Como se apreciará, el lenguaje está adaptado al nivel de los alumnos porque entiendo que el tema no es sencillo y no interesaba complicar la cuestión con complejas elaboraciones metalingüísticas:

- 1) ¿Alguna vez has pensado en el concepto de “cortesía”? ¿Qué crees que es?
- 2) En la vida diaria todos utilizamos la cortesía. Intenta dar un par de ejemplos de situaciones normales en que tú la utilices.
- 3) Al hablar con la gente utilizamos mucho la cortesía. Piensa en con quién la usas tú:
 - a) con unos sí pero con otros creo que no
 - b) con ninguno
 - c) con todos
- 4) Ahora ordena esta lista según con quién eres tú más cortés a diario:
 - a) Abuelos b) Padres c) Hermanos d) Pareja e) Familiares jóvenes f) Familiares mayores g) Amigos/as h) Desconocidos i) Autoridades
- 5) Ahora que ya has visto que utilizas la cortesía para comunicarte todos los días, ¿Para qué crees que es importante al relacionarte con los demás?

Cuadro 3.1 Encuesta a los alumnos alemanes de español L2 de niveles B2-C1.

3.2.6) Análisis de los datos

Para el análisis de los datos nos hemos basado en la investigación de Petterson (2012:20) quien cita a Hernández Flores (2002: 237-243) a la hora de organizar las categorías cortesiológicas que faciliten sintetizar las razones de utilizar la cortesía en las distintas situaciones de comunicación; nos referimos a las categorías del *comportamiento*, una segunda que responde a la finalidad de facilitar las *relaciones* con los demás y otra última que responde al deseo de sentirse y/o resultar educado ante los demás, nos referimos a la *educación*. Teniendo esto en cuenta presentamos una primera tabla de resultados, que se corresponde con la pregunta 1) del Cuadro 1 y que está organizada a su vez en tres

⁴² Se puede analizar con más detalle en el apartado Anexos de este trabajo, (anexo 6).

⁴³ Se puede ver una imagen del grupo creado en el apartado Anexos, (anexo 5).

columnas: la columna de la izquierda responde a las categorías que explican la finalidad de cada uso de la cortesía; la columna del medio refleja la cantidad de menciones (y su porcentaje correspondiente) que han dado los informantes para cada categoría y por último la columna de la derecha, que incluye a grandes rasgos las razones aducidas por los alumnos, organizadas como es lógico atendiendo a cada categoría cortesiológica:

CATEGORÍAS	NÚMERO Y PORCENTAJE DE MENCIONES	EXPLICACIÓN
Comportamiento	10 (83%)	Mostrar consideración, ser respetuosos, escuchar a los demás, ser atentos, disculparse, ser amables, no interrumpir, no meterse en la vida privada de otros, comportarse de forma positiva, mostrar respeto, ser correcto, no juzgar a los demás
Relaciones	2 (17%)	Resultar agradable a los demás, hacer amigos
Educación	0 (0%)	-

Tabla 3.1 ¿Alguna vez has pensado en el concepto de “cortesía”? (12 informantes)

Por razones de extensión no he realizado este cuestionario a nativos españoles y, aprovechando los abundantes estudios previos sobre el tema, he hecho la comparativa con los resultados de los análisis que en su investigación de la cortesía entendida por los alemanes realizó Contreras (2004). En este sentido llama la atención cómo el grupo de germanohablantes no aduce razones que tengan como base la educación recibida para explicar el porqué de ser corteses, algo que, como demuestra la investigación de Contreras⁴⁴, muestra ya una importante diferencia con el comportamiento comunicativo de los españoles, quienes “enfatan en la actitud frente a los demás, en la importancia de las relaciones sociales con el fin de transmitir amabilidad y simpatía y alegrar así la vida a los demás (Contreras, 2004:372-374). También Bravo (2005: 33-34) defiende la cortesía entendida por los españoles como “una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro [...]”.

En la segunda pregunta “En la vida diaria todos utilizamos la cortesía. Intenta dar un par de ejemplos de situaciones normales en que tú la utilices”, lo primero que cabe

⁴⁴ Contreras (2004:12) cita a su vez los trabajos de Bravo (1996, 1999) y de Hernández (2002) acerca de la imagen social y el comportamiento comunicativo de los españoles.

resaltar es que las respuestas recibidas por parte de los 12 alumnos alemanes refrendan el análisis de la investigación de Contreras doce años después⁴⁵ y en este sentido, se comprueba cómo alemanes y españoles entienden la cortesía de forma notablemente distinta. En la tabla he agrupado las respuestas siguiendo a Contreras pues encuentro más productivo y económico reflejar los aspectos más enfatizados por los informantes en sus respuestas que reproducir exactamente las mismas. Se puede asimismo comprobar cómo hay más menciones que informantes, esto es debido a que dos de ellos adujeron más de un motivo que me pareció interesante dejar reflejado ya que respondió: “Cuando hay cola en una tienda o en un cine”.

ACCIONES	MENCIONES	DÓNDE	MENCIONES
Al hablar	3 (23%)	En todas partes	3 (20%)
Al saludar	3 (23%)	En los transportes públicos	4 (26%)
Ceder asiento	1 (7%)	En las tiendas	3 (20%)
Ceder el paso	2 (15%)	En el Instituto	2 (13%)
Ayudar	1 (7%)	En el médico	2 (13%)
No interrumpir	1 (7%)	En casa	0 (0%)
Pedir una dirección	1 (7%)	En casa de familiares	0 (0%)
Hacer cola	1 (7%)	En casa de amigos	1 (6%)

Tabla 3.2 En la vida diaria todos utilizamos la cortesía. Intenta dar un par de ejemplos de situaciones normales en que tú la utilices (12 informantes)

Contrastando los resultados de esta segunda pregunta con los resultados de la misma hecha a los españoles por Contreras (2004) no parece muy arriesgado afirmar que en efecto la percepción de la cortesía en ambas culturas es evidente. En primer lugar llama la atención que la acción cortés de ayudar a alguien solo haya tenido una mención (7%) cuando, formulada la misma cuestión por Contreras al grupo de españoles, la investigadora dice que “para la mayoría de los encuestados, la cortesía está relacionada con la educación” (Íbid., 339). Podríamos ya en este punto afirmar con la autora que el concepto de cortesía

⁴⁵Hay que comentar aquí que la categorización de las respuestas en el análisis de Contreras no coincide exactamente pues nosotros seguimos a Petterson (2012), si bien hemos reducido el número de acciones.

negativa de Brown y Levinson (1987) “sí podría coincidir con el carácter alemán, pero no con el español, que se asemeja al concepto de afiliación”:

Los españoles perciben la cortesía como una actitud, una forma de dirigirse a los demás y la asocian con el trato y la amabilidad frente a los demás para facilitar las relaciones, en cambio, los alemanes la perciben como una manera demostrar respeto y recibir respeto de los demás (Contreras, 2004:382).

En la tercera pregunta “¿Con quién usas tú la cortesía?” hemos reducido a tres las categorías porque en este punto y dada la edad de los encuestados, entendí que iba a ser contraproducente para los resultados el diferenciar una cuarta categoría que Contreras ha definido como “Con todos pero con unos más que con otros”. Los resultados son muy claros:

CATEGORÍAS	MENCIONES
Con unos sí pero con otros creo que no	3 (25%)
Con todos	9 (75%)
Con ninguno	0 (0%)

Tabla 3.3 “¿Con quién usas tú la cortesía?” (12 informantes)

Tanto los alemanes entrevistados en esta encuesta como los españoles entrevistados por Contreras responden de forma muy similar, con apenas diferencias de peso en los porcentajes: la inmensa mayoría utilizan la cortesía con todos, siendo tan solo un 25% los que la utilizan “con unos sí pero con otros creo que no”. Ningún informante de los dos grupos ha respondido no usar la cortesía.

En la pregunta 4) “Ahora ordena esta lista según con quién eres tú más cortés a diario: a) Abuelos b) Padres c) Hermanos d) Pareja e) Familiares jóvenes f) Familiares mayores g) Amigos/as h) Desconocidos i) Autoridades” estos han sido los resultados:

CATEGORÍAS	MENCIONES
Abuelos	4(33%)
Padres	1(8%)
Hermanos	0(0%)
Pareja	0(0%)
Familiares jóvenes	0(0%)
Familiares mayores	2(16%)
Amigos/as	1(8%)
Autoridades	3(24%)
Desconocidos	1(16%)

Tabla 3.4 Con quién eres tú más cortés a diario.

Los resultados son ciertamente interesantes puesto que comprobamos no sin cierta sorpresa que los jóvenes encuestados relacionan más el concepto de cortesía con los abuelos que con los representantes de la autoridad, que es la segunda categoría más elegida. No ocurre así con los padres, considerados como en el mismo nivel que refleja la categoría “amigos” tanto para españoles como para alemanes. Los abuelos son los abuelos en la mayoría de las culturas, o por lo menos esto mismo reflejan los resultados del cuestionario de Contreras a su grupo de informantes españoles. En cuanto a la cortesía utilizada con familiares jóvenes, la pareja y los hermanos, apenas hay diferencias sensibles entre españoles y alemanes, siendo del 0% en nuestro grupo para las tres categorías. La razón no puede ser otra que el hecho de que en este tipo de relaciones las situaciones comunicativas se dan siempre dentro de un registro informal, coloquial de la lengua.

Vamos ya con la última pregunta de este primer corpus de cuestionarios, “¿para qué crees que es importante al relacionarte con los demás?”. En las categorías, seguimos casi al pie de la letra salvo pequeñas modificaciones a Contreras, quien cita a su vez como inspiración a Hernández Flores (2002:242). Estos son los resultados y sus porcentajes:

CATEGORÍAS	MENCIONES
Ayudar y ofrecer ayuda	1 (8%)
Pedir por favor	0 (0%)
Considerar/respetar gustos y voluntades	0 (0%)
Tener atenciones o detalles, escuchar problemas y opiniones	3 (25%)
Saludar, ofrecer, pedir con cuidado en las formas en general	0 (0%)
Estar pendiente de los deseos o reacciones, tratar de usted	0 (0%)
Considerar/respetar opiniones, ceder asiento o puerta, decir cosas de forma agradable, no insultar, cuidar la lengua, preguntar por sus asuntos, hacer compañía, agradecer	7 (58%)
Dar conversación, felicitar, visitar, ceder la palabra, hacer cumplidos, no contradecir, no interrumpir, abrir la puerta.	1(8%)

Tabla 3.5 “¿Para qué crees que es importante al relacionarte con los demás?”.

Si contrastamos estos resultados con los reflejados por la tabla de Contreras, lo que se infiere puede resultar muy sorprendente: lo que más llama la atención es el porcentaje en la categoría de “considerar las opiniones de los demás” pues es inferior a un 20% en los españoles y casi de un 60% en el grupo de alemanes⁴⁶. En cuanto a la categoría de “tener atenciones” los españoles apenas se decantaron por ella, siendo prácticamente de un 0% mientras que nuestro grupo de alemanes supera el porcentaje del 20% en este apartado. Esto es muy interesante para el objetivo de este estudio porque, como bien afirman Petterson, Contreras o Bravo, este dato demostraría la importancia que se da en la cultura alemana a “escuchar a las otras personas en cuanto a sus problemas o/y opiniones” (Petterson, 2012:29). Curiosamente sucede a la inversa y con los mismos porcentajes

⁴⁶ Como se habrá comprobado, no aproximamos con decimales por motivos de claridad y parecemos poco relevante para este tipo de resultados. Asimismo, al comparar nuestras encuestas con el trabajo de Contreras se suele redondear en este trabajo atendiendo a fines eminentemente prácticos. El documento entero puede consultarse en la web que se cita en el apartado Bibliografía de esta memoria.

prácticamente en la categoría de “saludar, pedir con cuidado”. Todo esto derivaría en la interferencia y los temidos malos entendidos.

Como pequeña conclusión y consciente de que estoy tal vez generalizando en demasía, creo que puedo confirmar la tesis de Contreras cuando afirma que “los españoles perciben la cortesía como una actitud, una forma de dirigirse a los demás y la asocian con el trato y la amabilidad frente a los demás para facilitar las relaciones, en cambio, los alemanes la perciben como una manera de mostrar respeto y recibir respeto de los demás” (Contreras, 2004:382). Podemos pasar ya a la segunda parte de este trabajo de campo con cuestionarios, estudiando el segundo corpus que hemos preparado a partir de una encuesta a 93 profesores de ELE.

Como ya adelantamos al principio de este segundo apartado del marco práctico de este trabajo, este segundo corpus son las respuestas que 97 profesores de ELE repartidos por muy diversas zonas del mundo han reflejado en un cuestionario que recibieron a través de Google Docs (ver Anexo 7) en la página de Facebook que tiene el grupo⁴⁷. Lo que se busca es ponderar qué importancia se da a la enseñanza de la pragmática así como al uso de las estrategias que permiten realizar peticiones en el aula de ELE.

3.2.7) Premisa teórica 2 y cuestionario de investigación 2

Una vez comprobada la hipótesis de que la diferencia de culturas y la interferencia desde una lengua materna sobre una L2 en el campo de la pragmática es un hecho demostrado y que la importancia que merece en el aula de ELE es tan grande como la que se ha venido dando a aspectos como la fonética o la gramática, solo resta conocer el estado de la cuestión en cuanto a si en efecto esa importancia está encontrando eco en las aulas y manuales de ELE. Porque podemos teorizar eternamente acerca de cómo formar hablantes competentes que dominen las estrategias para la realización de los distintos actos de habla en español peninsular pero, si los docentes no nos hacemos responsables de la respuesta a la pregunta clave: ¿son de verdad objetivo en la instrucción en clase de ELE estas estrategias?, el esfuerzo de los investigadores resultará siempre interesante pero dudosamente productivo.

⁴⁷ <https://www.facebook.com/groups/redprofesele/>

3.2.8) La hipótesis 2

Mi hipótesis es que los profesores son conscientes de la importancia de la cuestión pragmática pero todavía no se han salvado del todo obstáculos como pueden ser el tiempo disponible para profundizar en las sesiones o la falta de material adecuado. En este sentido trataré de realizar un análisis contrastivo cruzando mis resultados con los del trabajo de Franco Martínez (2014). Además, considero que la gran mayoría de profesores asume en sus alumnos unas estrategias pragmáticas que en realidad no tienen.

3.2.9) Informantes 2

Como ya señalé en la entradilla, este segundo corpus lo forman las respuestas que han dado a otras cinco preguntas 97 profesores de ELE repartidos por muy diversas zonas del mundo. El cuestionario (se puede consultar el documento completo en el Anexo 8) fue diseñado enteramente por mí aunque es ciertamente deudor del realizado por Franco Martínez (2014), quien cita a su vez los trabajos e hipótesis que acerca de los cuestionarios de aceptabilidad han realizado Martínez-Flor y Usó-Juan (2011:60). Estos 97 docentes han reflejado sus opiniones en un cuestionario que recibieron a través de Google Docs⁴⁸ en la página de Facebook que tiene el grupo⁴⁹. Lo que se busca es ponderar el estado de la cuestión en cuanto a la enseñanza de estrategias para realizar peticiones en el aula de ELE. En el presente estudio participan sujetos nativos de España, profesores de ELE que, tras haber rellenado con las distintas variables de tipo sociolingüístico⁵⁰ susceptibles de influir en los resultados, realizaron el cuestionario.

3.2.10) Método y delimitaciones 2

Ya hemos comentado cómo el método de los cuestionarios nos parece el mejor dentro de las limitaciones para este tipo de estudios y para este segundo corpus nuevamente me he limitado a tan solo cinco preguntas; el formato de tres de ellas es de tipo selección múltiple y dos de desarrollo. Es lo más aconsejado para este tipo de

⁴⁸ El cuestionario está disponible online en la web <https://docs.google.com/forms/d/1hOr9DZCsimZo7SAIH4MIkBFocfq4cEEY3iYSnGdNyo/viewform> y en el apartado Anexos, (anexo 2)

⁴⁹ <https://www.facebook.com/groups/redprofesele/>

⁵⁰ Ver apartado Anexos, (anexo 2 y 4). Se reflejan parámetros de edad, sexo, lugar de nacimiento, formación ELE y años de docencia.

cuestionarios en los diferentes tutoriales que acerca de este modo de realizar encuestas a desconocidos recomiendan los expertos⁵¹: preguntas breves, muy sencillas, fáciles de responder y que no exijan excesiva reflexión. En cuanto a las dificultades, son las mismas que las encontradas para el cuestionario a los alumnos (pasado a través de Whatsapp) y por este motivo no me detendré más en ello.

3.2.11) Corpus 2: la encuesta a los profesores de ELE

En el cuadro siguiente quedan recogidas las preguntas a que dieron respuesta virtual los profesores⁵²:

<p>1) La cortesía en español es importante a la hora de lograr una comunicación satisfactoria. ¿Sueles incluir aspectos de la cortesía en clase de ELE?</p> <p><input type="radio"/> Sí, con regularidad.</p> <p><input type="radio"/> Nunca, no lo creo necesario.</p> <p><input checked="" type="radio"/> De pasada y sin ser consciente, tal vez.</p> <p>2) En el aula de ELE, ¿dedicas tiempo a algún tipo de acto de habla indirecto del tipo “¡qué frío hace en este salón!, ¿no?” para expresar una petición o una orden?</p> <p><input type="radio"/> Sí.</p> <p><input type="radio"/> No.</p> <p><input type="radio"/> De pasada y sin ser consciente, tal vez.</p> <p>3) ¿Dirías que hay poco material en general para trabajar en clase este tipo de acto de habla o al revés, crees que están incluidos temas en relación directa con la pragmática?</p> <p><input type="radio"/> Sí que hay suficientes.</p> <p><input type="radio"/> Me gustaría que hubiera más.</p> <p><input type="radio"/> No perdería tiempo en estos aspectos ni en los culturales en cursos cortos.</p> <p>4) Si has practicado este tipo de acto de habla en clase, ¿podrías describir brevemente la actividad?</p>

⁵¹ <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/gl/software/software-general/704-crear-cuestionarios-en-linea-con-google-docs-y-sites>

⁵² Puede verse el texto del documento entero en la sección de Anexos de este trabajo, (anexo 8).

5) Si tus alumnos están invitados en casa de alguien y la comida está sosa, ¿cómo crees que pedirían en su interlengua a un desconocido en la mesa que les pasases un salero?

Cuadro 3.2 Encuesta a los profesores de español L2 de niveles B2-C1.

3.2.12) Análisis de los datos

Dado que la naturaleza de esta encuesta es de estadística simple, me ha parecido más apropiado recurrir a los gráficos circulares^{53 54} que a los cuadros a la hora de reflejar las respuestas de los profesores dado que se incluyen menos de seis categorías y cuando esto es así, esta es la opción que encuentro más productiva. Tras este apunte paso a analizar los resultados de la primera pregunta de selección múltiple a los profesores “La cortesía en español es importante a la hora de lograr una comunicación satisfactoria. ¿Sueles incluir aspectos de la cortesía en clase de ELE?”:

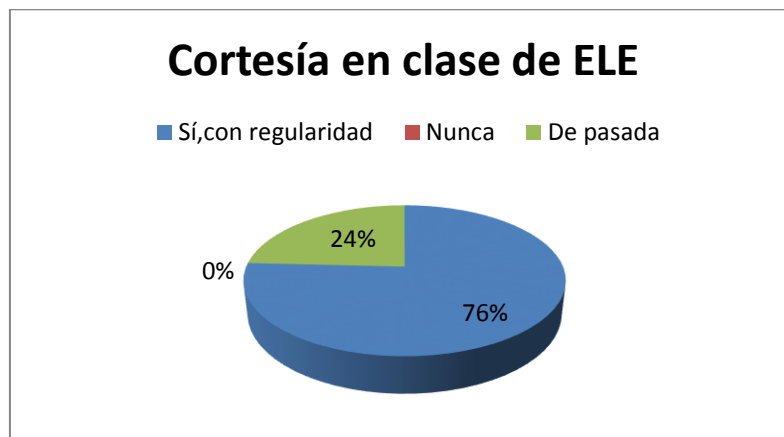


Figura 3.1 ¿Sueles incluir aspectos de la cortesía en clase de ELE? 97 informantes.

Con esta primera pregunta se inicia la reflexión acerca de la presencia de la pragmática en la instrucción por parte de los profesores de ELE así como de la enseñanza de las estrategias para la correcta realización del acto de habla de las peticiones en el aula. La estadística es muy clara, resultando como dato muy positivo el que ninguno de los

⁵³ Todas las figuras y gráficos de este trabajo son de elaboración propia.

⁵⁴ La utilidad de este tipo de figura viene avalada entre otros organismos oficiales por la Organización de las Naciones Unidas, institución que publicó en el año 2009 un sencillo manual donde describe cuándo y de qué modo representar estadísticas con claridad; consultar apartado Bibliografía para más detalle.

encuestados considere como no necesaria la inclusión de la pragmática entre las enseñanzas básicas del español L2. Sin embargo y a pesar de que el porcentaje de docentes que sí le dedica tiempo de clase al tema es ciertamente elevado (72 de 97 informantes), aún así que todavía casi un 25% (23 de 97 informantes) lo haga “de pasada y sin ser consciente” resultado muy revelador acerca del estado de la cuestión. Es posible que esto sea debido a las razones que expusimos en la hipótesis como la falta de tiempo, la necesidad de adecuar los contenidos didácticos que preparan a un manual dado o, lo que sería una tercera y menos afortunada opción, la falta de formación específica en estos aspectos lingüísticos fundamentales. A la hora de contrastar mis resultados con los de Franco (2014), podemos comprobar la casi coincidencia en los porcentajes con un 78% de profesores que sí dedican tiempo a la pragmática en clase de ELE y un 11% que no lo hace nunca. Otro 11% reconoce que tal vez lo haga “de pasada y sin tener consciencia de ello”.

En la pregunta 2) “En el aula de ELE, ¿dedicas tiempo a algún tipo de acto de habla indirecto del tipo “¡qué frío hace en este salón!, ¿no?” para expresar una petición o una orden?”, encontramos que la discrepancia entre los profesores aumenta y así, aunque 53 de ellos (55,8%) afirma dedicar tiempo a tan importante parte de la pragmática como es la petición, todavía más de un 30% de los encuestados (31 informantes de 97) reconoce que si lo hace es de pasada y sin ser consciente de ello, sumándose a este dato negativo el que hasta un 11% de los docentes reconozca no dedicarle tiempo alguno en sus sesiones a este tipo de estrategias corteses:

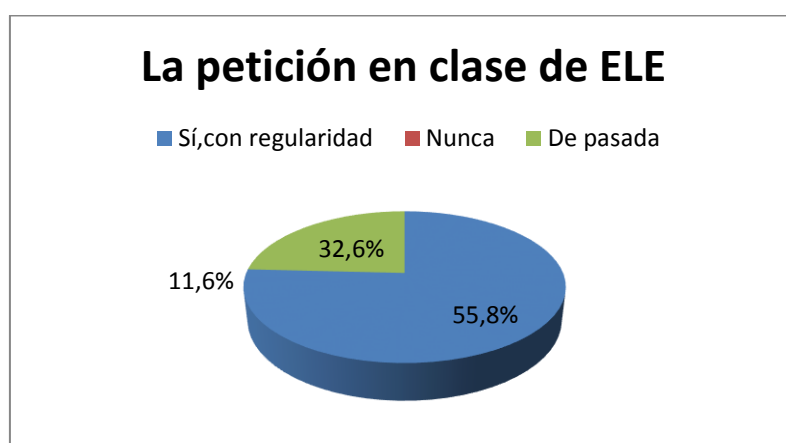


Figura 3.2 En el aula de ELE, ¿dedicas tiempo al acto de habla de la petición?

Es decir, que se puede afirmar a grandes rasgos que casi la mitad de los profesores de español L2 todavía no considera tan importante enseñar este tipo de estrategias a los

alumnos, priorizando aspectos lingüísticos como la gramática o la pronunciación. Cruzando estos datos con los de Franco, podemos observar que un 78% afirma dedicarle tiempo a la cuestión mientras que un 17% no lo hace por considerar que ya están preparados a partir de las estrategias presentes en su lengua materna. Hay que advertir sin embargo que la pregunta de Franco era de tipo más general preguntando acerca de los actos de habla indirectos de forma global, sin especificar ninguno. El baile entre sus resultados y los míos en esta pregunta podría muy bien explicarse debido a esta no especificación en el tipo de acto indirecto, por falta de tiempo u otro motivo. El hecho es que vuelve a quedar claro que si bien los docentes ya están por lo general muy concienciados con la necesidad de tomarse la pragmática “en serio”, si se me permite la licencia, todavía queda trabajo por hacer y en este sentido me uno a Franco cuando afirma que “sólo se detienen a desarrollar estas cuestiones en contextos donde son necesarias estrategias de cortesía sin atender a las situaciones donde estas prácticas exceden de formales” (Franco, 2014:51).

La pregunta 3 de este trabajo, “¿dirías que hay poco material en general para trabajar en clase este tipo de acto de habla o al revés, crees que están incluidos temas en relación directa con la pragmática?”, ha ofrecido los siguientes resultados estadísticos:

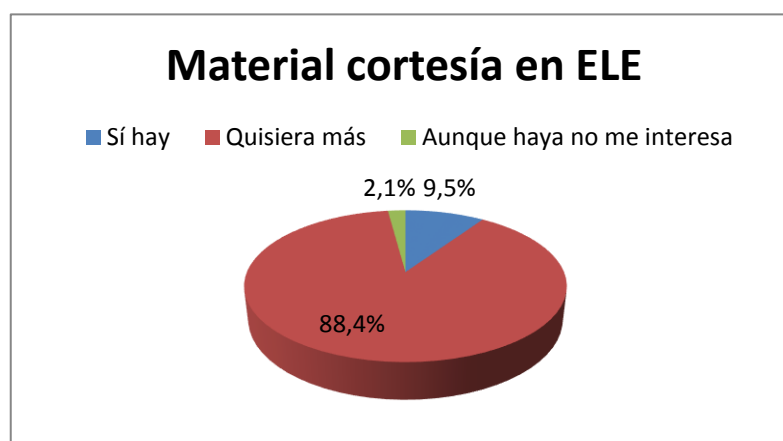


Figura 3.3 En el aula de ELE, ¿dedicas tiempo al acto de habla de la petición?

Estos resultados son algo desalentadores si pensamos que 84 de los 95 informantes manifestó un deseo expreso de recibir más apoyo en clase de ELE por parte de los manuales y material de aula en general en que apoyarse a la hora de instruir en cuestiones pragmáticas y culturales. En el trabajo de Franco el porcentaje fue de un 67%. Nuestra hipótesis en este sentido vuelve a verse refrendada por la opinión de los profesores, quedando patente que si bien ellos son conscientes de su papel activo en el proceso de

enseñanza, hoy por hoy y tal como vienen diseñados los materiales de ELE en muchas ocasiones no es posible plantear cuestiones del ámbito sociocultural o pragmalingüísticos.

Pasamos ya a las dos últimas preguntas de este segundo corpus del primer trabajo de campo de la memoria, el cuestionario a profesores de ELE. Son dos preguntas de desarrollo que como se puede ver ante el desajuste entre la cantidad de informantes (53 profesores admitieron trabajar en clase la petición) y la de respuestas recogidas (40), confirman lo que los especialistas en este tipo de consultas aconsejan, que es tratar de prescindir de esta tipología de pregunta porque no es fácil que la gente se “anime” ni a reflexionar ni a escribir demasiado ni muy claro. Además, me he encontrado con la dificultad de que, dada la diversidad en las respuestas he tenido que clasificarlas por categorías, aunque creo que reflejan bien el contenido del grueso de los datos recogidos⁵⁵. Con estas respuestas he elaborado dos gráficos de columna que permitirán valorar más fácilmente los resultados. Las categorías para la pregunta 4 “Si has practicado este tipo de acto de habla en clase, ¿podrías describir brevemente la actividad?” son las siguientes: 1) debates 2) juegos de rol 3) vídeos 4) manuales 5) expresión escrita 6) teatro y la misma ha arrojado los siguientes porcentajes:

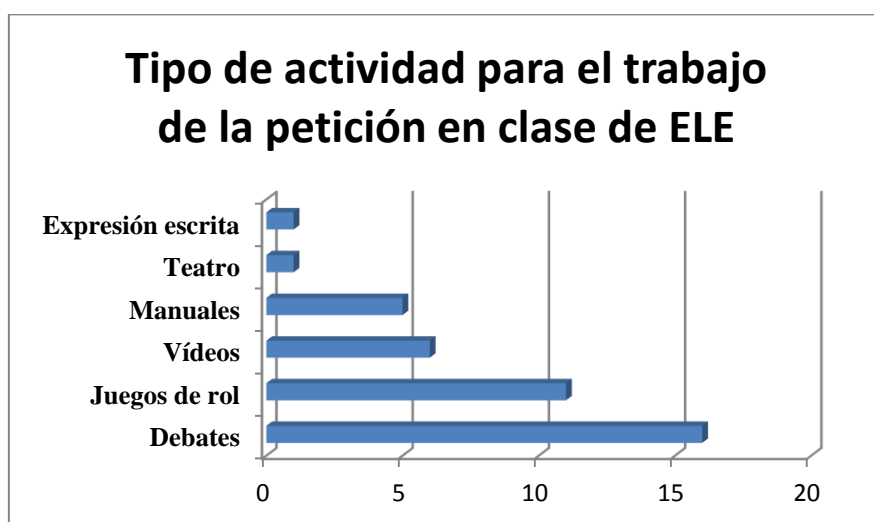


Figura 3.4 Tipo de actividades realizadas para trabajar la petición en clase de ELE.

Como hemos apuntado más arriba, con las 40 respuestas recogidas para esta cuarta pregunta a los profesores de ELE hemos elaborado una tabla de categorías de elaboración propia que permitiera condensar las opiniones de los docentes sin faltar al rigor. Como muestra la figura 4, un 40% de los profesores opta por debatir con sus alumnos las

⁵⁵ La totalidad de las respuestas puede consultarse en el apartado Anexos al final de este trabajo.

diferencias que se producen en las diferentes situaciones comunicativas según van surgiendo en clase cada día. Algunos ejemplos citados han sido “pedir a un alumno que cierre la puerta”, o “trabajar el comportamiento verbal y no verbal que difiere en mayor medida de la propia cultura”. Nos ha gustado en este sentido la respuesta de una profesora con alumnos italianos que ha respondido lo siguiente: “A veces simplemente les cuento algo que me ha pasado ese día y les explico cómo se siente un hispanohablante, y luego compartimos experiencias”. Los juegos de rol son la segunda gran apuesta de los docentes, con un 27,5% de las respuestas. Este eficaz método de trabajar las estrategias pragmáticas es utilizado de muy diversas formas para trabajar la petición y así, algunos ejemplos llamativos son “role-play con distintas situaciones comunicativas, formales e informales”, “conversaciones telefónicas”, “organizar una fiesta” o “juegos de rol para trabajar la solidaridad con el hablante”. Estas respuestas y las anteriores, aparte de mostrar la preparación en el ámbito de la pragmática mostrada en el metalenguaje utilizado por los informantes, muestran además cómo el enfoque comunicativo está perfectamente implantado ya en las aulas de ELE pues sumando los porcentajes de ambas categorías, comprobamos cómo un 67,5% del profesorado lo practica con normalidad. Los vídeos son un método muy eficaz a la hora de introducir las diferencias que se pueden dar entre las distintas lenguas y culturas a la hora de comunicarse; un 15% de nuestros informantes recurre a ellos para trabajar la petición. La cuarta categoría habla del uso de los manuales de ELE para trabajar los actos de habla indirectos, recurriendo a ellos un 12,5% de los docentes. Mucho menor es el uso del teatro en la instrucción del tema, con tan solo un 2,5 de los encuestados que han hablado de este recurso, el mismo porcentaje que recurre a actividades de expresión escrita.

La quinta y última pregunta de nuestra encuesta a los profesores dice así: “Si tus alumnos están invitados en casa de alguien y la comida está sosa, ¿cómo crees que pedirían en su interlengua a un desconocido en la mesa que les pasasen un salero⁵⁶?”. Somos conscientes de que en un principio puede parecer extraño que interroguemos a los profesores acerca de cómo pedirían algo sus alumnos y se impone una breve justificación. Muchas veces los docentes consideramos que nuestros alumnos dominan determinados aspectos lingüísticos y estrategias comunicativas concretas que en realidad desconocen o sobre las que se están limitando a volcar las estrategias de su lengua materna. Esto es así

⁵⁶ Por razones de espacio se especificó en un post en el muro de Facebook perteneciente al grupo de profesores de ELE que tuvieron la amabilidad de rellenar mi cuestionario que se trataba de un contexto informal, entre gente con la que ya se presupondría una confianza y trato de “tú” en la cultura española peninsular.

porque su grado de adaptación a la cultura de la lengua meta no es todavía el esperado. Creo que esta hipótesis se va a ver confirmada por esta última quinta pregunta, que podríamos llamar “pregunta trampa” pero que no tiene otra intención que la de hacer reflexionar al profesor acerca de sus convicciones y en especial de lo urgente de dedicar tiempo de clase real a estas cuestiones: si recurrimos a contrastar lo que los profesores creen que dirían sus alumnos con lo que realmente se ha demostrado que dicen o dirían en la realidad, vamos a comprobar cómo el docente da por asimiladas en los alumnos las estrategias que más generalizadas están en el español peninsular a la hora de realizar una petición cuando en realidad está probado que no es así. Para demostrar esta hipótesis nos apoyaremos para las nociones teóricas en los trabajos de Blum-Kulka, House y Kasper (1989) y para la práctica en el artículo de Alonso Pérez-Ávila (2005), quien realizó un interesante estudio acerca de la petición en la interlengua de alumnos de español L2 de muy diversas nacionalidades. En cuanto a la forma de reflejar los resultados de esta quinta y última pregunta, una vez más me he decantado por elaborar un gráfico de columnas donde queden resumidas las respuestas en cinco categorías en total. Estas categorías han sido elaboradas por mí y estimo reflejan de manera aceptable los datos recogidos⁵⁷. Son las siguientes⁵⁸: a) condicional b) presente c) condicional + por favor d) presente + por favor e) otros. Antes de continuar con la gráfica sería oportuno aclarar que en la categoría e) quedan recogidas aquellas realizaciones del acto de habla de la petición que, a pesar de haber sido reflejadas así por un profesor, sin embargo no prueban el nivel B2-C1 que se supone tienen los alumnos de este estudio (respuestas del tipo “Creo que con un gesto, haciendo que echan sal a la comida”). Entiendo que se trata de un mal diseño del test puesto que los alumnos de niveles intermedio y avanzado ya cuentan sobradamente con estrategias verbales que les faciliten realizar un uso aceptable de las peticiones con nativos españoles. En consecuencia he decidido no dedicarles una categoría del tipo “gestos” aunque no me ha parecido oportuno tampoco eliminarlas del corpus. Aclarado este punto veamos qué han dicho los profesores sobre el tema. La pregunta ha sido respondida por un total de 71 informantes, es decir que 24 de ellos han decidido no dejar una respuesta para esta pregunta:

⁵⁷ En los anexos se encuentra el documento al completo donde están reflejadas todas las respuestas reales a esta pregunta 5.

⁵⁸ Donde se lee presente debe entenderse presente de indicativo; donde se lee condicional debe entenderse que nos estamos refiriendo al condicional simple.

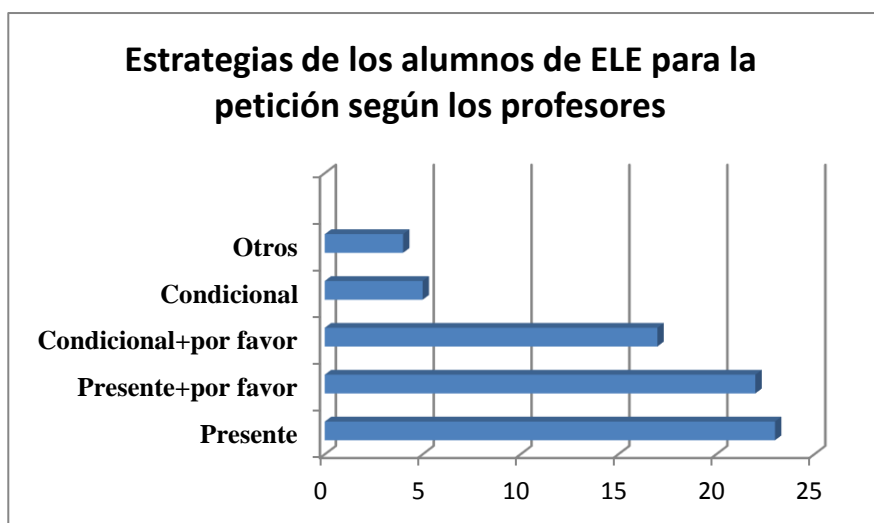


Figura 3.5 Estrategias para realizar los aprendices la petición según la creencia de los profesores de ELE.

Blum-Kulka, House y Kasper (1989) comparan en su investigación la realización del acto de habla de la petición entre nativos y hablantes procedentes de una C2 desde tres ámbitos bien delimitados: las estrategias de realización, la estructura interna del acto y la perspectiva desde la cual se realiza una petición concreta. No nos detendremos en exceso en el ámbito de la perspectiva porque en la petición, apenas se observan diferencias de interés para este trabajo de campo. Esto es así porque en la vasta mayoría de culturas la realización de la petición implica (o debería buscarlo al menos) un dominio del oyente: si seguimos a Brown y Levinson cuando consideran la petición como una auténtica “amenaza a la imagen”, si no se buscara mitigar la amenaza el acto de pedir resultaría ciertamente impositivo. Nos da la razón el estudio de Alonso Pérez-Ávila cuando saca de sus comparativas la conclusión de que “los nativos españoles utilizan una estrategia directa en el 20% de los casos, mientras que estudiantes procedentes de ciertas nacionalidades no formulan un acto directo en ningún ejemplo”. De este modo podemos enlazar con el elemento estratégico, donde el estudio de Alonso (ibíd.) arroja el significativo dato de que en una situación comunicativa como la propuesta en el cuestionario, los informantes nativos se decantarían por ilocuciones indirectas estandarizadas en español y que son consideradas como corteses de forma general. En cuanto a la estructura interna, Alonso destaca en su estudio “la ausencia de uso de la marca de cortesía por parte de los nativos españoles”. Es decir, que el uso del condicional bastaría como modificador de intensificación impositiva a la hora de marcar cortesía y los casos en que un extranjero

recurriese a ambos marcadores corteses en un contexto como el propuesto habría que considerarlo transferencia de la lengua materna al español.

Observando la Figura 5, resulta significativo comprobar que un 32,3% de los profesores del corpus 2 estima que sus alumnos recurrirían, en una situación comunicativa semejante, al uso de una interrogación con el verbo conjugado en presente de indicativo y sin marcador de cortesía. Un segundo grupo (un 30,9% de los docentes) considera que los alumnos extranjeros escogerían en su mayoría realizar una pregunta de nuevo con el verbo en presente de indicativo pero esta vez incluyendo el marcador de cortesía “por favor”. El tercer grupo (un 23% de informantes) cree que la estructura usada por sus aprendices para realizar la petición incluiría el uso del condicional más la marca de cortesía “por favor”. Solamente el condicional como modificador de la intensificación impositiva lo ha reflejado un 7% de los encuestados.

¿Qué podemos inferir de estos porcentajes? Teniendo en cuenta los supuestos teóricos anotados y el trabajo de Alonso, creo que se sostiene mi hipótesis de que los profesores de español en una amplia mayoría sobrestiman el nivel de competencia pragmática en sus alumnos (a la hora de pedir al menos) puesto que realizando la suma correspondiente, para alumnos extranjeros en niveles B2 y C1 del MCER más de un 63% de sus docentes estima que sus producciones se igualarían a las de un español nativo, recurriendo al uso del imperativo o del verbo en presente de indicativo (con o sin la marca cortés “por favor”) a la hora de hacer una petición en contextos de distancia social media/baja. Se podría afirmar que tal vez el primer grupo de informantes (ese 32,3% de profesores que espera el uso del presente de indicativo en las producciones de sus discentes) ha confundido el contexto comunicativo propuesto y donde decía “situación informal” interpretaron tal vez “con gente de muchísima confianza, familiares cercanos, etc.”, en cuyo caso sí se aceptaría como el más extendido el uso de la oración interrogativa con el verbo en presente de indicativo o en imperativo sin marca de cortesía pero únicamente por parte de un español nativo, raramente por parte de un aprendiz aunque esté en un nivel intermedio alto. Pero esta opción no me convence porque en situaciones comunicativas de distancia social baja entre los interlocutores en español peninsular sin duda se recurriría al uso del imperativo con un enunciado del tipo “pásame la sal, por fa/por favor/anda...”. Parece más ajustado pensar que en efecto este primer grupo de profesores sobrestima las competencias sociopragmáticas de sus alumnos puesto que propuestas del tipo “Por favor, sal” o “Me pasas la sal” que hemos encontrado en el corpus

requerirían por parte del alumno haber vivido en situación de inmersión lingüística unos años⁵⁹ cuando menos o haber recibido instrucción explícita continuada en las cuestiones pragmáticas.

El segundo porcentaje más elevado (un 30,9%, recordemos) lo encontramos en la categoría que refleja el uso del presente –siempre dentro de una pregunta– más el marcador cortés “por favor” a la hora de realizar una petición. Sin duda es esta una estrategia habitual de hacer una petición para un nativo pero, una vez más, encuentro que se sobrestima la competencia pragmática de los alumnos pues obtener producciones así por parte de los aprendices en estos niveles una vez más implicaría que estos hubiesen recibido instrucción explícita continuada en cuanto a estrategias pragmáticas de cortesía, algo que, como mi trabajo viene demostrando, no es tan habitual como sería deseable. De todos modos podría atribuirse este desajuste a un mal diseño del test por no haber diferenciado las respuestas por niveles de competencia pues no es lo mismo un nivel B2 que un C1 en estas cuestiones.

La tercera categoría, con un 23% de resultados, es a mi modo de ver la propuesta más ajustada a la realidad⁶⁰ de los alumnos de los niveles escogidos a la hora de realizar el acto de habla indirecto de la petición. Esto es así porque muestra la inevitable transferencia de la lengua materna al español y el alumno recurre a las estrategias que son propias de su cultura de origen. Por último, la opción de usar solamente el condicional creo que no refleja una vez más la realidad de la competencia pragmática de los alumnos: los estudios que hemos citado para comentar este cuestionario muestran cómo la gran mayoría de culturas que recurrirían a este modo verbal a la hora de pedir, recurrirían asimismo al marcador cortés “por favor” u otro de similares características (Alonso, 2004).

Queda pendiente por investigar las (pocas) alusiones que los profesores hacen a la cortesía no verbal y asimismo los pocos de entre ellos que estiman el uso del tratamiento “usted” en lugar de “tú” por parte de los alumnos en una supuesta petición en situación de distancia social media/baja, aunque esto último creo que no hace sino reforzar mi hipótesis

⁵⁹ No olvidemos que se trata de alumnos con nivel máximo C1 y que hay amplia bibliografía que demuestra cómo el grado de competencia lingüística está interrelacionado con la producción de los actos de habla indirectos.

⁶⁰ . En este sentido resulta interesante comparar este porcentaje de “23% de respuestas acertadas” con el porcentaje de profesores que han hecho un máster ELE (34%) y conocer si haber profundizado en este tipo de cuestiones les ha valido cuando menos para ser realistas en cuanto a la competencia pragmática de sus alumnos.

de las erróneas asunciones por parte de los docentes de ELE en general en cuanto a la competencia pragmática de sus alumnos.

3.2.13) Conclusiones

Este primer trabajo de campo tenía como objetivo en primer lugar explorar el grado de concienciación pragmática por parte de un grupo de aprendices alemanes de ELE en los niveles B2 y C1, datos de especial interés en cuanto a la relación que estos pueden tener a la hora de asimilar las distintas estrategias corteses usadas a la hora de mitigar las posibles consecuencias negativas del rechazo en español. Mi hipótesis planteaba que en general, estos alumnos todavía no procesaban el acto de habla indirecto de forma adecuada y sobre todo, que la temida interferencia se produce a la hora de aplicar estrategias lingüísticas desde la cultura materna a la cultura objeto, fenómeno este que, independientemente del nivel lingüístico de los aprendices, no puede ser obviado en la instrucción. Para demostrar estos puntos he comparado tanto los datos de estudios previos como los recogidos por mí a través de los cuestionarios. De este modo se ha puesto en relación el grado de adecuación de los usos pragmáticos tanto de estudiantes de ELE como de nativos en diferentes situaciones inventadas. Además, con el fin de determinar qué prioridad real se le está concediendo por parte de los docentes a la enseñanza de las estrategias pragmáticas de la cortesía en general y del acto de habla de la petición en particular planteé la hipótesis de que los profesores no tienen por lo general consciencia real del grado de dominio que tienen sus alumnos con respecto a estas estrategias. Creo que mi estudio demuestra que se confirman las hipótesis planteadas pues además de detectarse problemas de adecuación a las situaciones comunicativas por parte de los alumnos, en cuanto a la instrucción en el acto de habla de la petición en el aula de ELE según los profesores los estudiantes utilizarían, en una situación de distancia social moderada, estrategias de cortesía equiparables a las de un nativo peninsular y sin embargo y como se ha visto, los estudios en la materia muestran que, hablando siempre de modo muy general y con la máxima cautela, los no nativos suelen utilizar más mitigadores y modificadores de intensificación impositiva que acompañen a la petición.

En relación a la situación de la enseñanza de las estrategias pragmáticas de la cortesía en general y de la petición en particular en el entorno ELE, creo que este análisis confirma los resultados de trabajos previos que muestran cómo, si bien la didáctica de este

tipo de elementos pragmáticos goza de buena salud en cuanto a la formación y dedicación de los profesores de ELE, se advierte sin embargo que el camino a recorrer en este ámbito todavía es largo si escuchamos la opinión de los profesores cuando analizan los materiales (si es que los hay) o cómo está organizada en sus respectivos centros la instrucción.

3.3. (Des)cortesía en español según el análisis de actos de habla exhortativos en un corpus de enunciados extraídos de obras de la tradición donjuanesca.

Uno de los objetivos de esta memoria es analizar el acto de habla de la petición enfocando el estudio desde una perspectiva diacrónica. Trataremos de acercarnos a la cuestión a partir de diferentes enunciados extraídos de obras dramáticas españolas insertadas en la tradición donjuanesca, para identificar a partir de ellos –cuando las hay– las estrategias de cortesía elegidas a la hora de mitigar el efecto impositivo de este tipo de acto de habla en situaciones comunicativas similares a lo largo de varios siglos de lengua española. Pero antes de proceder al escrutinio conviene establecer la pertinencia de este enfoque de mi trabajo, analizando la codificación prototípica que los estudiosos de la pragmática han atribuido al acto de pedir algo y que todo aprendiz de una lengua extranjera debe trabajar. En resumen, dado que el objeto de estudio del presente trabajo es el acto de habla de la petición, vamos a tratar de caracterizar primero las estrategias y estructuras en las que este elemento pragmático se realiza. Complementariamente, presentaré los trabajos que me han servido de inspiración a la hora de diseñar este estudio diacrónico.

3.3.1) El acto de habla de la petición

Ya hemos visto cómo las distintas comunidades de habla cuentan con estrategias exclusivas a la hora de mantener relaciones comunicativas armónicas entre los hablantes. En este sentido, enseñar a los aprendices de ELE a dominar las fórmulas y recursos pragmáticos que establece la (des)cortesía a la hora de realizar una petición es insoslayable si queremos que los discentes aprendan cómo no resultar descorteses para sus interlocutores (o juzgarlos así a ellos). Si no lo hacemos, ¿cómo podremos evitar el choque cultural que se produce en un restaurante por ejemplo cuando un español pide algo con enunciados como este?:

–“Para beber me vas a traer... ¡una cerveza!”

Existe abundante bibliografía basada en el estudio de los actos de habla exhortativos desde muy diferentes enfoques, ya analizando su estructura, ya contrastando su uso entre distintas lenguas o bien facilitando material para el aula de ELE. Sin embargo, la naturaleza de esta memoria nos obliga a poner límites a la hora de reflejar estas opiniones, de modo que tanto por la metodología empleada como por su claridad he seleccionado los trabajos de Escandell Vidal (1994), Havertake (1994) y los clásicos de Austin y Searle, pioneros en el tema.

Como discípulo de Austin, ya vimos en el apartado teórico cómo Searle realizó una trascendental clasificación de los actos de habla, estableciendo asimismo que la petición se encuentra dentro del acto que él llamo de tipo *exhortativo*. En este sentido, dice Havertake (1994:148) que “son (...) las exhortaciones las que encierran una amenaza inherente a la imagen negativa del interlocutor (...) El deseo del individuo de que otros no invadan su territorio intencional para reducir o impedir su libertad de acción”. Los actos de *sugerir* y de *ordenar* pertenecerían pues a esta categoría, si bien no se puede dejar de lado al analizar las modalidades de la exhortación el hecho de que la intensidad ilocutiva que presentan es susceptible de fluctuar de situación a situación o de un hablante a otro por ejemplo. Es en este momento donde los filósofos del lenguaje apuntan la diferencia entre los actos de habla *directos* y los *indirectos*, que podríamos diferenciar atendiendo al hecho de si su fuerza ilocutiva se corresponde o no con la atribuida a la forma gramatical que lo expresa. Esto explicaría por ejemplo que mediante una oración interrogativa se pueda impartir una orden, pudiendo llegar a estandarizarse la fuerza ilocucionaria de un acto indirecto a base de su uso continuado en una sociedad lingüística. Así ocurre en el clásico “¿me pasas la sal?” que ha servido para el primer trabajo de campo de esta memoria. En casos como este, existe una diferencia entre lo que se denomina la *fuerza ilocutiva primaria*, marcada por indicadores gramaticales como el verbo y la *fuerza ilocutiva secundaria*, la cual marca en realidad el acto de habla que intenta realizar el emisor.

Escandell Vidal (1994:9) distingue en este punto entre tres componentes fundamentales a la hora de realizar una petición:

- a) *El núcleo*. O secuencia mínima que expresa la petición. En el ejemplo de arriba es “Me vas a traer una cerveza”.
- b) *Los apelativos*. O elementos a los que se puede recurrir para “llamar la atención” del oyente. (“¡Eh!”, “¡oiga!”, etc.). Pueden no aparecer o aparecer varios.
- c) *Los apoyos*. Son secuencias a las que puede recurrir el emisor si pretende modificar el impacto de sus peticiones, ya sea para mitigar la imposición o al contrario, para “agravar la fuerza del acto”.

Con el objetivo de presentar en un golpe visual las estrategias pragmáticas a las que puede recurrir un interlocutor nativo español a la hora de realizar una petición, he elaborado un cuadro que refleja estos elementos de la pragmática según los define la bibliografía especializada que he seleccionado (Escandell Vidal (1994) o Haverkate (1994), y que van a conformar como se verá las distintas categorías que utilizo en mis análisis:

CATEGORÍAS	MODALIDADES		EJEMPLOS
1.Apelativos	1.1 Título o función 1.2 Nombre, apellido, apodo... 1.3 Término tierno, Término ofensivo 1.4 Pronombre 1.5 Elemento para llamar la atención		Comandante Jiménez, Andrés Bobo, cariñín Tú ¡Oye!
2.Núcleo	2.1 Perspectiva	Hacia oyente	Puedes coger...
		Hacia hablante	Puedo ir...
	2.2 Estrategia	Impersonal	Se puede...
		Imperativo	Coge...
Realizativo explícito		Le digo que lo haga...	
Realizativo modificado		Debo pedirle que...	
Deseo		Me gustaría que...	
Sugerencia		¿Qué tal si...	
2.3 Modificadores	Mitigadores	Condición preparatoria	¿Está ocupado...
		Indirecta	Estoy que no oigo...
		Interrogativo	¿Podrás llevarme...
		Negación	No puedes llevarme...
		Aspecto	Estoy pensando que...
	Intensificadores	Tiempo	Quería saber si...
		Marcas corteses	Por favor
		Lítotes	¿Hay patatitas?
		Mitigadores	Tal vez puedas...
		Acuerdo	Me acercas y ya yo te..
3.Apoyos	3.1 Mitigadores	Amplificadores	¡Aclara el asunto!
		Repeticiones	¡Largo!, ¡fuera!
Énfasis		Coge TUS cositas	
Cierre		¡y listo!	
3.2 Intensificadores	Preparatorios	Compromiso previo	Quisiera rogarte que...
		Justificación	¿Me puedes ayudar?
3.2 Intensificadores	Desarme	Insulto	Perdí el bus y...
		Amenaza	Entiendo tu prisa...
			¡Corre, cobarde!
			... o vas a ver mi cara!

Tabla 3.6 Estrategias para pedir

3.3.2) La hipótesis 3

Enlazando los planteamientos teóricos anteriores acerca del acto de habla de la petición con la hipótesis que se va a plantear para este segundo estudio del trabajo, interesa recordar cómo para Brown y Levinson (1987) las estrategias de la cortesía en un entorno comunicativo no tendrían otro fin que tratar los deseos de imagen social del emisor, quedando la imagen del receptor de esas mismas estrategias afectados. Sin embargo, varios estudios empíricos que han utilizado informantes nativos españoles han sacado interesantes conclusiones que se opondrían o por lo menos matizarían esta postura de los clásicos. Me ha parecido especialmente riguroso y adecuado a mis objetivos el trabajo de Iglesias Recuero (2001), quien demuestra cómo en la realización de las peticiones del español peninsular se tiende a utilizar formas directas sin que esa opción tenga por qué ser valorada como descortés, echando por tierra la generalizada creencia de que cuanto más indirecta sea la estrategia utilizada para pedir, más cortés va a resultar un enunciado.

Mi hipótesis va dirigida hacia estos mismos principios que plantea Iglesias porque estoy convencida de que, en un intercambio comunicativo concreto en español peninsular, cuando recurrimos a un acto directivo que encierra una petición no sólo buscamos reparar los efectos que pueda producir la imposición que esta conlleva pensando en nuestra propia imagen social: también buscamos favorecer la imagen de nuestro receptor. En efecto, vamos a ver a lo largo del siguiente análisis diacrónico peticiones directas que son portadoras de estrategias de cortesía aun cuando no vienen apoyadas por mitigadores de ningún tipo. Me ha parecido interesante abordar el estudio de las estrategias corteses de la petición en distinta épocas de la historia del español desde una perspectiva socio-histórica y socio-lingüística porque como afirma Moreno, C. (2006:414) “en los estudios diacrónicos [las]⁶¹ obras representan todo el espectro social en cada periodo de la evolución del sistema de cortesía del español” y pueden acercarse a dar una respuesta a la pregunta “¿de qué forma ha venido evolucionando la codificación lingüística de la (des)cortesía en las peticiones a lo largo de los siglos en español peninsular?” de manera aceptable.

⁶¹ El corchete es mío.

3.3.3) Estudios previos de la petición en textos literarios y su potencialidad para ser explotados en el aula de ELE.

La posible relevancia de una perspectiva histórica como la adoptada en esta memoria aparece magníficamente defendida y documentada en Iglesias Recuero (2010:370). Por razones de espacio citaremos como muestra su reproducción de las palabras de Eelen cuando dice que:

Las teorías de la cortesía son también productos sociales e históricos y, como tales, están fundamentadas (...) en las concepciones socialmente condicionadas de las relaciones interpersonales y de las normas que regulan tales interacciones (Eelen, 2001 a través de Iglesias, 2010:371).

Existen numerosos estudios contrastivos modernos que profundizan en el tema de la cortesía estratégica en literatura la mayoría de los cuales se los debemos al programa EDICE⁶²: aparte del ya citado artículo de María Cristobalina Moreno (2005) que justifica con claridad neta el estudio de la pragmática histórica, hay que traer a la memoria el trabajo de Iglesias Recuero (2010:369) sobre cortesía y peticiones en el siglo XVI. La monografía de L. Rossowová (2013) da un paso más y profundiza en las peticiones en el español peninsular del siglo XIX. Ambos trabajos adoptan una perspectiva histórica muy novedosa en este campo. En cuanto a la aplicación didáctica de estas cuestiones, no podemos obviar los artículos de Grande Alija (2006) y de Solís (2005) dedicado el primero a la cortesía como reguladora de las relaciones sociales y el segundo basado en el tratamiento de la pragmática en el aula de ELE, artículos de que sin duda es deudora la presente investigación. Barros García (2008) propone una batería de actividades para el aula de ELE adaptables según las circunstancias reales del entorno clase y pone así su grano de arena en la elaboración de material, de forma similar a como lo hace Moreda Leirado (2013; 2014), con sus análisis de los marcadores discursivos en la interlengua de portugueses aprendices de español y de la oralidad fingida como herramienta para trabajar la pragmática en el aula. Por último, quiero citar las propuestas que sobre pragmática y discurso dramático hizo en su día Mateo Martínez (1990) ya que, aunque no fueron concebidas para el ámbito ELE en

⁶² Tal como reza la presentación del programa en su web, “El Programa EDICE (Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español) es una red internacional de proyectos de investigación con base en Suecia que pone el foco en aspectos lingüísticos, sociales y culturales del español y todas sus variantes, particularmente todo lo relacionado con el fenómeno de la cortesía y nociones sociopragmáticas relacionadas (tales como identidad e imagen sociocultural).” Disponible en <http://edice.org/acerca-del-programa/>

concreto, resultan todavía hoy muy adecuadas. Sin embargo, apenas encontramos estudios contrastivos sobre la variación diacrónica de los actos de habla directivos en textos teatrales y muy escasos los que estudian sus posibles aplicaciones en el aula de ELE.

3.3.4) El corpus 3

Aún a sabiendas de que el tipo de enfoque que doy a este trabajo presenta limitaciones metodológicas realmente importantes (tanto las situaciones como el contenido proposicional en las muestras del corpus adolecen de una suficiente variación, no contamos con informantes vivos, las obras están escritas en verso en su mayoría y además los ejemplos de las interacciones son en realidad reflejo de lo que ideó un autor en su momento histórico⁶³), aún con todo creo que es posible a pesar de ello inferir interesantes conclusiones sobre el uso particular del acto de habla de la petición en cada época estudiada, aunque sea de forma muy generalizada y trabajando por razones de espacio solamente sobre la variedad estándar. Para fundamentar la defensa de las posibilidades de la explotación pragmática de textos dramáticos con trabajos recientes, procedo incluir en esta pequeña introducción las cuatro propiedades básicas que distingue Iglesias (2010:373) a la hora de resaltar qué convierte a un texto histórico en algo especialmente valioso para enfoques como el del presente estudio. Son estas:

1) *Verosimilitud*. El público de la época tenía por fuerza que distinguir en el texto un código y una modalidad verbal (y no verbal) adecuados. La conducta de los personajes también debía de ser fácilmente identificable; pensemos por ejemplo en el gracioso o en el criado de las obras que vamos a analizar, que suponen –y reflejan– el contrapunto social con todo lo que esto conlleva. En este sentido, la cortesía (o su falta) es un mecanismo fundamental a la hora de caracterizar.

2) *Naturaleza discursiva*. Al igual que en los intercambios comunicativos reales, en las interacciones de la literatura dramática los personajes negocian los actos de habla que van a producir y su adecuación a la norma.

3) *La variedad de situaciones y de valores sociales en juego*. Como en la vida real, en las obras están representados interactuando diversos grupos sociales con sus intereses muchas veces encontrados, generándose un sinfín de implicaciones lingüísticas.

⁶³ En este sentido afirma Iglesias (2010:373) que “lo que nos ofrece el autor son conductas previamente interpretadas y depuradas en función de una serie de criterios y convenciones artísticas”.

4) *Su relación dialéctica con las ideologías sociales.* Aparte de quedar reflejada la ideología del momento, también las obras eran generadoras de la percepción social.

Planteada ya la “necesidad y la posibilidad del estudio histórico de las manifestaciones lingüísticas de la cortesía⁶⁴ (...) siempre que se manejen con prudencia filológica e histórica”, reconociendo en las diferentes interacciones de una obra simplemente “representaciones de la imagen” que un grupo social concreto tiene de sí mismo más que la reproducción exacta de la realidad (Iglesias Recuero, S., 2010:369-374) podemos pasar en este momento a presentar el corpus objeto de análisis, constituido por los actos de habla de la petición en cinco obras españolas insertas en la tradición donjuanesca que abarcan desde el siglo XVII hasta nuestros días. He tratado de abarcar una selección variada que represente de algún modo la totalidad de las refundiciones que hasta ahora se han hecho del mito de Don Juan, atendiendo a principios de originalidad, estética, conceptualización de la temática donjuanesca y sobre todo respondiendo a la representatividad lingüística de cada época. En este sentido vamos a encontrar desde versiones con un genuino Burlador –como pueden ser las de Tirso, Zorrilla o Zamora– a las que encarnan el mito “en Donjuanes con otros apellidos y diversas circunstancias, pero siempre deudores explícitos del Tenorio” (Pérez-Bustamante, 1998) como son las versiones de Alonso de Santos y Campos García. Como bien anota esta investigadora, “las primeras propenden a exaltar, idealizar o ennoblecer el mito, y (...) las segundas, mucho más numerosas, propenden a deshacerlo”. Espero con ello que mi análisis suponga una visión panorámica sobre la evolución del donjuanism desde una perspectiva diferente como es la evolución lingüística y que, además de rendirle pleitesía, esta memoria pueda contribuir a la fascinación general por el truhán más encantador y universal de nuestra rica tradición literaria.

Las tres primeras obras a partir de las que voy a realizar el escrutinio de secuencias donde quedan reflejados los actos de habla de la petición, extraídas de las conocidas como “comedias donjuanescas”, son *El Burlador de Sevilla y convidado de piedra* (1630?) atribuida a Tirso de Molina, *No hay plazo que no se cumpla ni deuda que no se pague* (1713) de Antonio de Zamora, *Don Juan Tenorio* (1844) de José Zorrilla, *La sombra del Tenorio* (1994) de José Luis

⁶⁴ Desgraciadamente las características de este trabajo limitan mi análisis de la (des)cortesía en el español peninsular a la variedad estándar, dejando fuera el factor fundamental de la variación puesto que como es bien sabido, los diferentes grupos socio-culturales de una misma comunidad de habla cuentan con muy diversas estrategias lingüísticas a todos los niveles.

Alonso de Santos y *La burladora de Sevilla y el Tenorio del siglo XXI* (2009) de Jesús Campos García. Las cinco obras pertenecen al género dramático pero solamente las tres primeras tratan de representar las peripecias de un aristócrata por burlar a las damas valiéndose de la ayuda de su criado, principalmente. El ambiente en estas tres piezas es el típico aristocrático de ciudad pero con cabida para las clases más humildes. Las dos últimas, ambientadas en los siglos XX y XXI respectivamente en nada tienen que ver en tanto a su contextualización con las anteriores puesto que son interpretaciones del mito desde el punto de vista del criado-actor en la obra de Alonso y desde el punto de vista de una Inés contemporánea, en la obra de Campos. Lo que resulta relevante para este estudio es la clase social de los protagonistas de los diálogos seleccionados y su modo de interactuar verbalmente según la época a la que representan.

3.3.5) El modelo de análisis 3

Como bien apunta Iglesias (2010:375), la perspectiva desde la cual se va a trabajar con los datos que conforman este corpus no permite asumir un método de trabajo que no integre en sus premisas el concepto del factor tiempo (como sería el caso del modelo de Brown y Levinson) por el evidente problema de “caer en el anacronismo”. Se impone pues una mirada de corte más sociológico que psicológico, que tenga en cuenta “los factores sociales y discursivos que intervienen en las interacciones verbales” en cada época. De modo que los conceptos de cortesía, imagen y distancia social que tomaremos como modelo serán los de Escandell, dado que para esta autora:

La intención no es, como vimos, el único tipo de relación básica que se establece entre los elementos de la comunicación. Hay que tener en cuenta también la que une a emisor y destinatario, es decir, la distancia social. Los estudios sobre esta relación y sus repercusiones sobre el modo en que usamos la lengua se agrupan bajo la denominación genérica de estudios de cortesía (Escandell Vidal, 1994:10).

De esta manera, no dejamos fuera de juego los “derechos y obligaciones sociales” ni los “objetivos de la interacción” vigentes en cada época concreta de que habla Iglesias (2010:375): en las secuencias seleccionadas para el corpus, se puede comprobar cómo no solo el concepto de imagen determina las producciones del acto de habla; estas están asimismo condicionadas por unas obligaciones inherentes al hecho de formar parte de un grupo sociolingüístico concreto en una época determinada. Por poner un ejemplo, si tomásemos la clasificación que hace Havertake (1994) de las estrategias implicadas en la

realización de un acto descortés⁶⁵, es decir aquel “cuyo objeto ilocutivo no sirve para beneficiar al interlocutor”, estaríamos dejando al margen esos derechos y objetivos de que estamos hablando.

A la hora de clasificar las peticiones más arriba, ya he dicho que he seguido el trabajo de Escandell Vidal (1994) porque me parece muy claro, a la vez que riguroso. En cuanto a cómo aparecen representados los elementos de cada enunciado, he seguido a Iglesias Recuero (2010) quien cita a su vez los análisis de Blum-Kulka, House y Kasper (1989).

3.3.6) El análisis de los datos 3

Esta memoria se limita, por propia naturaleza, solamente a analizar la evolución diacrónica del acto de habla de la petición tal y como lo reflejan distintas secuencias extraídas de los diálogos entre amo y criado en las obras seleccionadas. Al estudiar este tipo de relaciones conviene antes recordar la distinción entre las relaciones de *simetría* y de *asimetría* por lo que estas pueden implicar, lingüísticamente hablando. Además y según vamos a ver, para analizar el léxico, las estructuras y las estrategias de la petición desde el siglo XVII a nuestros días difícilmente podremos prescindir de este concepto. Los ejemplos hablan por sí solos y en los enunciados seleccionados veremos que la mayoría de las peticiones que van de amo a criado encierran un uso del imperativo y sin mitigadores de la imposición: en las comedias donjuanescas de los siglos XVII, XVIII y XIX la relación amo-criado es siempre de asimetría, mientras que en las de los siglos XX y XXI la relación es de simetría; en el caso de *La burladora de Sevilla* esto es comprensible puesto que a Inés (alumna de Juan) se la tiene que considerar situada en el mismo nivel que Juan (profesor), pero esto no es así en la obra de Alonso de Santos, donde el actor-criado monologa/dialoga con una Sor Inés que, a pesar de estar alejada de él en el plano socioeconómico, esto no impide que la lingüística de los textos refleje que el criado trata ya en ocasiones a la dama como situada en su mismo nivel a todos los efectos.

En este estudio interesan especialmente los actos exhortativos impositivos que de algún modo codifiquen la cortesía, sea en el grado que sea, partiendo de la hipótesis de que al realizar este tipo de actos el emisor busca su beneficio pero teniendo en cuenta también

⁶⁵ Recordemos que estas cuatro estrategias son 1) se realiza el acto directamente sin mostrar cortesía; 2) Se realiza el acto mostrando cortesía positiva; 3) Se realiza el acto mostrando cortesía negativa; 4) Se realiza el acto indirectamente.

salvaguardar la imagen negativa de su destinatario, de modo que no se sienta amenazado. Sin embargo, como ya he apuntado, no por ello se va a dejar fuera de análisis ningún enunciado realizado usando el imperativo crudo (sin mitigación), puesto que estimo que el español peninsular no busca con su uso excluir la imagen positiva del interlocutor, resultando “jerárquico” o “demasiado directo” Rossowová (2013:82). En este sentido, disiento de esta autora, quien define los imperativos crudos en la petición como “no (...) necesariamente descorteses, en algunos casos no ofenden y se pueden justificar en ciertos contextos, pero corteses no son, ya que son demasiado directos”.

Al no disponer de espacio para representar un número elevado de ejemplos de cada una de las estructuras y estrategias pragmáticas que para la petición están catalogadas, he decidido incluir solamente los intercambios conversacionales que, de acuerdo con el objetivo de este apartado de mi trabajo, más se repiten en el conjunto de las cinco comedias o aquellas que fundamenten mejor nuestras hipótesis para este segundo trabajo de la memoria. Asimismo analizo las tendencias presentes en los distintos usos y estrategias lingüísticas desde el marco de la (des)cortesía verbal. Espero que, al ser mucho lo que queda sin resolver y por profundizar, al menos sí sirva para suscitar interrogantes para otros investigadores en análisis comparativos con estas mismas o con otras obras dramáticas.

Siguiendo el modelo de Iglesias Recuero (2010), cada ejemplo viene numerado y con el nombre del autor al final, de modo que sea más cómoda tanto la consulta como el análisis generalizador que se realiza antes y después de las distintas muestras. Dada la diferencia tanto cuantitativa como cualitativa de la presencia de la petición en las obras modernas que se van a estudiar en este corpus, separaremos en dos el análisis (los tres dramas históricos por un lado y los dos contemporáneos por otro) por motivos de claridad en la defensa de las distintas hipótesis.

El alcance de la incidencia de conceptos como el estatus o el poder –y con ellos, la distancia que se crea– ha de ser analizado desde una perspectiva diferente a la que aplicaríamos hoy día. Esto es así porque, en la sociedad del Siglo de Oro y hasta bien entrado el siglo XX, los estamentos estaban claramente definidos y en consecuencia, el hecho de manifestar lingüísticamente esta diferencia no implicaba en absoluto atacar la imagen del interlocutor si este último estaba inserto en un escalón más bajo. Como ofrece Iglesias en su estudio:

El derecho al respeto de la imagen propia y ajena no tenían en principio carácter universal, esto es, no afectaban por igual a todos los miembros de la sociedad, sino que se definían en función del estatus –heredado o adquirido–, de los papeles sociales y del contenido y los objetivos de la interacción. Las clases aristocráticas esperaban siempre, no sólo de sus subordinados, sino también de sus iguales y aún de sus superiores, muestras de respeto y deferencia, puesto que el respeto y la deferencia eran un reflejo simbólico de la legitimidad de su estatus privilegiado y de su superioridad natural (Iglesias Recuero, 2010:392).

Para los parámetros sociales del Siglo de Oro, del Barroco y del siglo XIX, la aristocracia tenía en su imagen el reflejo de su posición en la jerarquía social. Es lo que Iglesias denomina una “legitimada descortesía” puesto que es lo “esperable” en sujetos pertenecientes a las clases dominantes. Así lo vemos en los siguientes ejemplos, donde predomina el mandato expresado mediante imperativos desnudos, sin ayuda de mitigadores, como vemos en todos los enunciados del (1) al (7) por ejemplo. Asimismo, en el núcleo de diversas peticiones dentro de las relaciones asimétricas en las obras clásicas encontramos que, si bien se recurre al uso del imperfecto como estrategia de mandato indirecto, aparecen acompañando apoyos intensificadores, como es el insulto “borracho” en (11). En el ejemplo (25) llama la atención el uso de la oración impersonal negativa, sin apoyos. En muchas ocasiones además encontramos apelativos, normalmente de amo a criado que lo llama por su nombre como en los ejemplos (5) y (6).

Sin embargo y a poco que nos fijemos, cuando se trata de enunciados que salen del criado al amo, la situación cambia y el uso de los mitigadores es profuso. Por ejemplo, conjugando el verbo “querer” en imperfecto de subjuntivo (ejemplos (20) y (21)) o utilizando la sugerencia, como en (18). Llama en este punto la atención el diálogo del ejemplo (31), donde podemos encontrar un amortiguador de tiempo marcado por una perífrasis de estructura “querer+infinitivo” dentro de una oración interrogativa que busca ser una petición indirecta; de no tratarse de una relación de asimetría, no hay duda de que lo esperable dentro del habla del grupo social al que pertenece Catalinón sería algo del estilo: “¡no me diga usted lo que tengo que hacer!” Asimismo se expresa la directriz a través de mitigadores corteses como son los realizativos “suplicar” o “rogar”, ejemplos (22) y (23). Cuando vemos en los ejemplos que un criado no recurre a los mitigadores y recurre al imperativo sin apoyos como en (8), (10), (15), (17), (19) y (24), a pesar de que las clasificaciones que hoy día manejamos clasificarían estos actos como directivos, queda siempre de modo patente por el contexto que en realidad se trata de beneficiar al receptor, ya sea su amo u otro señor. Iglesias (2010:378) habla de tres tipos principales de situaciones

comunicativas en que el criado utiliza el imperativo al dirigirse al señor, produciéndose enunciados que encierran tanto un consejo –los más abundantes, por razones obvias– (ejemplos (17), (19), (20)), como una advertencia (ejemplo (24)) o una situación urgente (ejemplo (8)). Yo iría un poco más allá y añadiría un cuarto tipo de situación, que implicaría por parte del criado un deseo de intensificar el compromiso, como en el ejemplo (10). De modo que en contra de la teoría de otros estudiosos⁶⁶, estoy con Iglesias (Ibíd.) cuando afirma que este hecho no sería indicativo de simetría en la interrelación amo-criado de las comedias clásicas españolas; y si no, baste ver como muestra cuáles son los apelativos a los que recurren constantemente los criados cuando se dirigen al señor, siempre de respeto. En este corpus lo vemos en los ejemplos (5), (6), (8), (14), (18), (20). Otro modo de soslayar esta hipótesis es comprobar cómo, cuando las situaciones son complicadas desde el estatus que ocupa el criado, el acto de amortiguar el efecto impositivo de la petición hay que alambicarlo de modo casi podríamos decir que forzado: ejemplos (18), (21), (22) y (23). En estos ejemplos ya vimos que se recurre a realizativos como “rogar” o “suplicar”, verbos que, como apunta la investigadora “por una parte son deferenciales (y menos impositivos: dejan el cumplimiento del consejo o de la petición a la voluntad del destinatario) y, por otra, indican la implicación afectiva del hablante”.

(1)

Octavio a un criado. ¿Prisión? Pues, ¿por qué ocasión?/Decid que entre. (Tirso, 43)

(2)

Don Diego a Butarelli. Y excusad conversación importuna. (...) Vais perdonado: /dejadme, pues. (Zorrilla, 22)

(3)

Don Juan a Camacho. Pues ya que estoy libre, vamos/ haciendo cuatro visitas/ a las comadres del barrio (Zamora, 19)

⁶⁶ No tengo tiempo de pararme a discutir las diferentes teorías pero Silvia Iglesias Recuerdo profundiza en el tema en Iglesias, (2010:378-9).

(4)

Don Juan a Catalinón. Esas dos yeguas prevén, pues acomodadas son. (Tirso, 62)

(5)

D. Luis. ¿Gastón?

Gastón. ¿Señor?

D. Luis. Ven acá. (Zorrilla, 39)

(6)

D. Juan. ¿Ciutti?

Ciutti. ¿Señor?

D. Juan. Ven aquí. (Zorrilla, 40)

(7)

Don Diego a Camacho. Tu, Camacho, /queda de guarda de vista/ de ese humano monstruo, en tanto/ que yo vengo. (Zamora, 28)

(8)

Catalinón: Señor, detente, /que aquí está el duque, inocente (...)

Don Juan: Disimula (Tirso, 72)

(9)

Don Luis a Pascual. A querer tú ayudarme, /más que la vida salvarme/puedes.
(Zorrilla, 50)

(10)

Pascual a Don Luis. Dadlo por asegurado. (Zorrilla, 51)

(11)

Don Juan a Camacho. Borracho, solo ahora falta que tu des tu voto (...) (Zamora, 29)

(12)

Don Juan a Catalinón. Los dos aquesta noche tenemos que hacer. (Tirso, 79)

(13)

Don Juan a Catalinón. Sirviendo, jugando estás, / y si quieres ganar luego, / haz siempre, porque en el juego/ quien más hace, gana más. (Tirso, 80)

(14)

Catalinón a Don Juan. Digo que de aquí adelante/ lo que me mandes haré, / y a tu lado forzaré/ un tigre y un elefante; / guárdese de mí un prior/ que si me mandas que calle, y le fuerce, he de forzalle/ sin réplica, mi señor. (Tirso, 80)

(15)

Camacho a Don Juan. No riñamos por eso. (Zamora, 29)

(16)

Don Juan a Camacho. Si has de andarme (...) mareando (...) quédate ó te descalabro. (Zamora, 29)

(17)

Pascual a Don Luis. Mirad que así de doña Ana/ tenéis el honor vendido. (Zorrilla 53)

(18)

Pascual a Don Luis. Señor don Luis, eso pasa/ de terquedad, y es capricho/ que dejar os aconsejo, / y os irá bien. (Zorrilla 54)

(19)

Pascual a Don Luis. No habléis más. / Yo os conozco desde niños, / y sé lo que son cariños, / ¡por vida de Barrabás! (Zorrilla, 55)

(20)

Catalinón a Don Juan. ..Y tú, señor, eres / langosta de las mujeres; / ¡y con público pregón!/ Porque de ti se guardara, / cuando a noticia viniera/ de la que doncella fuera, / fuera bien se pregonara: / "Guárdense todos de un hombre, / que a las mujeres engaña, / y es el burlador de España." (Tirso, 83)

(21)

Catalinón a Don Juan. Ir de noche no quisiera/ por esa calle cruel. (Tirso, 84)

(22)

Fabio a Fresneda. Que os suplique me ha mandado/ cierta dama que en su casa/ para haceros un encargo/ os dejéis ver entre hoy/ y mañana. (Zamora, 29)

(23)

Fabio a Fresneda. Y porque es razón cuidar de vuestro regalo, que admitáis os ruego estos cien escudos (Zamora, 29)

(24)

Pascual a Don Luis. Oid: mi cuarto es sobrado/ para los dos: dentro de él/ quedad; mas palabra fiel/ dadme de estaros callado. (Zorrilla, 55)

(25)

Don Juan a Ciutti. Mas no hay ya en ello que hablar: ¿mis encargos has cumplido?
(Zorrilla, 59)

Sin embargo, en estas tres comedias donjuanescas se advierte que no solo el criado recurre a las amortiguaciones y, sorprendentemente, aparecen también en boca de los señores aun en situaciones de clara asimetría en que ellos siguen manteniendo el poder. Si nos fijamos en el ejemplo (9), Don Luis no está ordenando a su criado de una forma común como hemos visto en los demás ejemplos, no le pide que le prepare algo o le ordena que cumpla un cometido cualquiera; lo que necesita Don Luis es que su criado le asista en su estrategia por defenderse de la terrible burla de su amigo Don Juan y eso supone pedir a su criado una misión secreta de carácter casi ilícito pues necesita quedarse a solas con su dama esa noche por un tiempo. La estrategia pragmática utilizada es modificar el núcleo apoyándose en un mitigador que minimiza la imposición por medio del uso del verbo “querer” en una condicional ilocutiva, transformando la petición en indirecta y tal que se diría que el amo dependiese de las decisiones del criado y no a la inversa como marca la distancia social de la época: “a querer tú ayudarme...”. El ejemplo (13) es muy diferente en su forma porque, a pesar de utilizar el imperativo, el hecho de que siga una justificación al mandato mitiga el impacto impositivo, convirtiendo la orden en un acto subordinado que busca persuadir por medio del consejo o de la argumentación: “Haz siempre, porque (...) quien más hace más gana”. Don Juan persigue sus intereses malévolos pero necesita de la asistencia de su criado, sin el cual no podrá conseguir engañar a Doña Ana, de modo que parece en este punto favorecer la imagen de Catalinón mostrando una suerte de afecto a través del consejo. Pero a esto, como queda demostrado, se recurre las menos de las veces y no se puede por tanto hablar de simetría en estas relaciones; esa solidaridad obedece únicamente a la necesidad que tiene el amo de encontrar un cómplice para lograr sus fines.

Buscando ejemplos de simetría en las tres obras clásicas, estos pueden hallarse abundantemente en las relaciones entre jóvenes aristócratas o de jóvenes a mayores con un poder superior, ya sea por posición en la familia, amistad, cargo público, estatus social, sexo o rango. La explicación una vez más hay que buscarla como bien apunta Iglesias en que el comportamiento cortés hacía a la persona elevada y si la imagen decimos era algo fundamental en los estamentos más altos de la sociedad, no se podía menos que recurrir a

los patrones lingüísticos y comportamentales que marcaba el protocolo de la época para las clases poderosas⁶⁷. Lo primero que nos llama la atención –aunque es del todo esperable– es el hecho de que al contrario de lo que sucedía en las relaciones asimétricas entre amo y criado, apenas vamos a encontrar en los siguientes ejemplos actos directivos que expresen la petición a través del imperativo sin apoyos. Como indica Iglesias, el hecho de pertenecer al mismo grupo en la escala social prácticamente impide la orden, teniendo necesariamente el emisor que recurrir al consejo o a la sugerencia si lo que quiere es pedir o lograr algo de alguien porque de ese modo “los emisores no esperan el cumplimiento por obediencia impuesta, sino por persuasión de la voluntad ajena” (Ibíd., 383). ¿A qué elementos se recurría pues en estos siglos a la hora de realizar el acto de habla de la petición, ya sea de manera implícita o explícita? Desde luego a los apelativos respetuosos, ya sea a través del nombre propio del interlocutor como del apelativo “señor”. El fin es el de mostrar afecto y cortesía típica del canon humanista:

(26)

Don Juan a Isabela. Dame, duquesa, la mano. (Tirso, 35)

(27)

Rey a Don Pedro. Don Pedro Tenorio, a vos/ esta misión os encargo. (Tirso, 36)

(28)

Don Juan a Don Pedro. Tío y señor, mozo soy y mozo fuiste; / y pues que de amor supiste, / tenga disculpa mi amor. (Tirso, 37)

(29)

Lucía a Don Juan. Idos, hidalgo, / en mal hora; / ¿quién pensáis/ que vive aquí?
(Zorrilla, 72)

⁶⁷ Iglesias cita en la bibliografía de su trabajo varios manuales de cortesía en los que se apoya a la hora de argumentar el habla de la gente de “buena crianza”. (Iglesias, 2010).

(30)

Don Gonzalo a Filiberto. Aquí podéis esperar/ al Rey y tened por cierto, / que os he, Señor Filiberto, / de asistir (...) (Zamora, 15)

(31)

Don Juan a Catalinón. Si te pregunta quién soy, /di que no sabes.

Catalinón a Don Juan. ¡A mí!...!/¿Quieres advertirme aquí/lo que he de hacer?
(Tirso, 56)

Como se puede comprobar en estos primeros ejemplos, la simetría es de igual índole entre jóvenes aristócratas (26), (29), de tío a sobrino (28), entre pares nobles (27) o de noble mayor a joven (30), de hombre a mujer (26) o a la inversa (29, 32).

(32)

Doña Ana a Don Juan. Pues sois prudente y cortés/ y su amigo, dadle luego/ al marqués este papel; (Tirso, 78)

(33)

Si estimas, como es razón, / mi amor y mi voluntad, / y si tu amor fue verdad, / muéstralo en esta ocasión. / Porque veas que te estimo, / ven esta noche a la puerta, / que estará a las once abierta, / donde tu esperanza, primo, / goces, y el fin de tu amor. /Traerás, mi gloria, por señas/ de Leonorilla y las dueñas/ una capa de color.

(34)

Filiberto al Rey. A vuestros pies: / celebrado invicto Alfonso el Onceno/ (...) llega un noble forastero/ a pedir que le escuchéis. (Zamora, 16)

(35)

Don Gonzalo a la abadesa. Lo creo; mas las razones/ abreviemos: entregadme/ a esa dueña, y perdonadme/ mis mundanas opiniones. (Zorrilla, 93)

(36)

Doña Inés a Don Juan. ¡Don Juan!, ¡don Juan!, yo lo imploro/ de tu hidalga compasión/ o arráncame el corazón, / o ámame, porque te adoro. (Zorrilla, 109)

(37)

(Don Juan a Doña Inés) Brígida, al momento/ pasad a ese otro aposento, / y perdonad, Inés bella, / si solo me importa estar. (Zorrilla, 110)

(38)

Don Diego a Don Juan. Traidor, Dios te dé el castigo/ que pide delito igual. (Tirso, 82)

(39)

Don Pedro a Don Juan. ¿Atreveráste a bajar/ por ese balcón? (Tirso, 38)

(40)

Filiberto al Rey. Y supuesto, / que sabido el agresor, / solo resta hacerme bueno/ el Campo que pido: otra/ vez, a vuestras plantas puesto, / la súplica revalido. (Zamora, 18)

(41)

Doña Ana a Don Juan. ¿La llave de mi jardín dónde está? (Zamora, 20)

(42)

Si son las disculpa esas, / que alegáis, precioso es que, / solo por ser vuestras,
mientan (Zamora, 20)

(43)

Don Juan a Dios. Yo, Santo Dios, creo en Ti: / si es mi maldad inaudita, / tu
piedad es infinita... / ¡Señor, ten piedad de mí! (Zorrilla, 176)

(44)

Doña Inés al cortejo fúnebre. (...) y las celestes venturas/ en que los justos están,
/empiecen para don Juan/ en las mismas sepulturas. (Zorrilla, 178)

(45)

Don Diego a Don Juan. Verte más cuerdo querría, / más bueno y con mejor fama.
(Tirso, 81)

Aparte de los apelativos que muchas veces son de sumisión (ejemplos (26) al (30), (32), (34) encontramos en abundancia en las tres primeras obras a análisis intensificadores que ayudan a recalcar esa idea de afectividad, cercanía social, cortesía natural en la clase alta, etc. Otra estrategia que abunda es el uso de condicionales ilocutivas las cuales, si bien encierran un consejo o sugerencia, parecen por medio de esta estrategia pragmática querer dejar decidir al interlocutor el cumplir (o no) la propuesta (ejemplos ((33), (37), (42), (43). Se trata desde luego de aplicar una estrategia de la llamada cortesía negativa, dado que al

realizar un movimiento del núcleo déictico de tiempo quedaría establecida una distancia simbólica entre los hablantes y en consecuencia, los actos impositivos quedan suavizados porque se deja de invadir la esfera del interlocutor: el uso del condicional muestra que el emisor ve la petición como hipotética, aunque esta queda expresada explícitamente. Es este un mecanismo similar al empleo por parte del locutor de oraciones explicativas, considerados en este caso actos de apoyo en forma de enunciados justificativos. Así en (28), (32), (33), (36), (37), (40) y (44). Como se podrá comprobar, este recurso es el más utilizado y desde luego habla por sí solo de los motivos que están detrás de esta estadística y que no son otros que cuidar la imagen propia y la del interlocutor a la hora de pedir, algo como hemos dicho, “esperable” y “natural” (Iglesias, 2010) en gente de elevada posición en estos siglos anteriores al gran cambio que se produciría en la sociedad española desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante. Otro recurso cortés muy abundante es recurrir al uso de realizativos deferenciales como son los verbos “pedir” (ejemplos (34) y (49) y “suplicar” (34) y (40); se trata de demandar de manera explícita para que la posición de sumisión adoptada con respecto al destinatario quede bien marcada. Además, este tipo de ruego urgente si nos fijamos depende de circunstancias externas al hablante, quien escoge mostrarse dependiente con respecto al oyente, quien a su vez se siente valorado. De forma similar a como ocurre con el uso del verbo “querer” a la hora de pedir, los realizativos pretenden indagar sobre la disponibilidad del oyente, de tal suerte que más que una petición parece tratarse de una invitación, resultándole por ello más fácil al oyente el hecho de negarse.

De manera muy diferente se comportan las construcciones indirectas en condicional. Estas resultan mucho menos impositivas y expresan un deseo de apariencia hipotética, sin incluir al interlocutor en la petición (45). Algo similar ocurre con el uso de oraciones interrogativas (39) y (41) si bien hay una diferencia clara entre estos dos ejemplos puesto que en el primero, cuando Don Pedro pide a Don Juan que baje por el balcón mediante un enunciado tal que “¿Atreveráste a bajar/ por ese balcón?” lo que está haciendo es utilizar modificadores que mitiguen el impacto del mandato, una petición que, si bien es urgente, al acarrear una carga de tanto peligro para la integridad física del interlocutor, no queda más solución que mitigar la orden. Para ello, además de elegir una oración interrogativa, Don Pedro recurre al tiempo verbal en futuro, un ejemplo que también observamos en (33). En cuanto al segundo ejemplo que refleja el uso de una oración interrogativa (41), vemos que doña Ana ve su honor comprometido y por razones de decoro social y estatus, no puede reconocer que nada menos que un burlador como es Don

Juan tiene la llave de su jardín. De ahí un enunciado interrogativo (“¿La llave de mi jardín dónde está?”) utilizado como estrategia para realizar una petición de forma indirecta (la urgencia debería haberle hecho decir “¡Dadme la llave!”).

Se puede dar el caso de usar la primera persona del plural de un verbo para mostrar cortesía al interrumpir al interlocutor (por hastío o, como es el caso en este ejemplo, por premura (35)); además, se intensifica el efecto cortés por medio del realizativo “disculpar”. Así es también en el ejemplo (37), donde ese “disculpad” parece justificar el uso del imperativo que es consecuencia de la urgencia. Otra manera cortés en este caso de esconder una suerte de maldición dentro de la petición, es formular un deseo, como en (38) “Dios te dé el castigo...”. La misma estrategia pero con una finalidad bien distinta es el ejemplo (44), con una dulce Inés implorando piedad para su amado.

Hemos dicho al principio de este análisis que los imperativos podría decirse que no tenían reflejo en las producciones lingüísticas que se producían entre sujetos afectados por una relación de simetría pero la realidad es que en el corpus vemos cómo hay excepciones: se dan ciertos momentos, incluso en la vida de un noble, donde la preocupación y la urgencia que produce una situación en que tiene parte (mayor o menor) el destinatario, lo llevan a formular sus enunciados recurriendo al uso del más eficaz de los tiempos verbales a la hora de pedir, que es el imperativo. En el corpus tenemos varios ejemplos y, como podemos observar, por norma general vienen apoyados por formulaciones que expresan interés o afecto. Así los ejemplos (46), (47), (48) donde el imperativo tiene la finalidad de acelerar la acción por la urgencia, intentar evitar el desastre o dar un consejo, respectivamente. Aunque no siempre es así y en diversas ocasiones el imperativo no se apoya en amortiguador alguno, véanse sino los ejemplos (49) y (59) donde, a pesar de tratarse de una relación de simetría, la norma social y la imagen del interlocutor no se respeta. Sin embargo, no es de extrañar que se “olviden” los interlocutores de formas más respetuosas si pensamos que en ambos casos se trata de la escena final entre Don Juan y la estatua, quien le pide que le dé la mano para llevárselo a los infiernos. De hecho, podemos ir más allá afirmando que Don Juan es expresamente descortés en esta situación para marcar su desprecio y, sobre todo, la distancia sobre un muerto al que, si ya no respetó en vida, todavía menos lo hace en la muerte. Al no recurrir Don Juan al uso de, por ejemplo, verbos realizativos, la orden es directa, se espera su cumplimiento por obediencia, nunca por persuasión y por lo tanto resulta, para la época y circunstancias, claramente amenazadora para la imagen de la estatua pues en ningún de las

tres obras aparecen mecanismos de dulcificación en estas últimas interacciones de los dramas... ¿qué mejor ejemplo del lenguaje como acción que este?

(46)

Don Juan. ¿A dónde vais, doña Inés?

Doña Inés. Dejadme salir, don Juan. (Zorrilla, 106)

(47)

Doña Inés a Don Juan. Callad, por Dios, ¡oh, don Juan!, / que no podré resistir/
mucho tiempo sin morir, / tan nunca sentido afán. (Zorrilla, 108)

(48)

Don Diego a Mota. Volved la espada a la vaina, / que la mayor valentía/ es no
tratar de las armas.

Mota a Don Diego. ¿Cómo al marqués de la Mota/ hablan así? (Tirso, 89)

(49)

Don Juan a Don Gonzalo. Ya he cenado, haz que levanten/ la mesa

Don Gonzalo a Don Juan. Dame esa mano (...)/ La mano dame. (Tirso, 128)

(50)

Don Juan a la estatua. ¡Aparta, piedra fingida! / Suelta, suéltame esa mano (...)
(Zorrilla, 176)

Parece este buen momento para introducir en este escrutinio las dos últimas obras dramáticas de las que extraer las secuencias que conforman este corpus. Antes debo apuntar que en *La Sombra del Tenorio*, la versión donjuanesca de Alonso, el actor-criado, Saturnino Morales, dialoga con una interlocutora silenciosa, Sor Inés, entre los monólogos escénicos que protagoniza. Cuenta asimismo la obra con un entremés, dialogando entonces

Satur con el público acerca de la rifa de un jamón. En el prólogo de la edición que manejo, de Clásicos Castalia, explica Andrés Amorós que es el actor un viejo cómico que vive en los años 60 españoles sus postreras horas. Como veremos, al final de la vida confunde realidad con ficción en un soberbio cierre donde brilla el maestro Alonso con la táctica del teatro dentro del teatro. En cuanto a la versión de Campos, *La Burladora de Sevilla*, como bien indica el título refleja ya la profunda alteración social que se deriva de la actitud emergente de la mujer en nuestra sociedad, y que nos lleva a casi poder aseverar que en muchas ocasiones esta nueva actitud se corresponde con un repliegue por parte de este Don Juan del siglo XXI. Esta u otra similar es la dialéctica mental que ha llevado a Campos a dar la vuelta al esquema burlador-burlada y en los ejemplos vamos a conocer a una auténtica burladora que tiene en su lenguaje un arma con que combatir siglos de burlas y sumisiones.

Pero, ¿qué ha sucedido en España para que durante tres siglos apenas hayamos podido distinguir una evolución en la norma cortés y sin embargo, con la llegada de la revolución industrial y en especial con el cambio de siglo del XIX al XX las diferencias sean tan marcadas y evidentes? La revolución industrial supuso una transformación cualitativa y universal, a partir de la cual no solo se transformaron las técnicas de la producción sino que la sociedad quedaría marcada para siempre, entre otras cosas con la llegada de las corrientes revolucionarias que impulsaban el concepto de la educación libre. Dicho de forma más sencilla, se fueron perfilando los valores culturales y sociales tal como hoy los conocemos en occidente⁶⁸. Ninguna transformación social antes había resultado de tanto impacto para las relaciones lingüísticas y en concreto para los sistemas de tratamiento y cortesía, a los cuales no olvidemos que debemos considerar como reflejo del avance de una sociedad humana (Moreno, C. 2006:410). Veamos pues qué implicaciones lingüísticas genera el avance de los siglos en cuanto a las estrategias pragmáticas utilizadas a la hora de realizar las peticiones.

En primer lugar, al observar con detalle los enunciados de Satur, salta a la vista que para ser los años 60 el siglo XX español, ciertamente no se está manejando un lenguaje excesivamente coloquial y el actor-criado se dirige a Sor Inés, su monja cuidadora en el hospital donde acabará muriendo, siempre con respeto y manteniendo los elementos pragmáticos de la imagen propia y de su interlocutora así como la distancia social que hay

68 Ver en Baldó Lacomba, Marc, 1993: La revolución industrial, Madrid, Síntesis.

entre ellos. Es cierto que contamos con el inconveniente metodológico de que, al ser monologada la práctica totalidad de la obra, no disponemos más que de los ejemplos registrados en este corpus para mostrar la petición en *La Sombra...* pero aún así encuentro significativo que solo en un caso se aleje Satur de las estrategias que marca la cortesía, en el ejemplo (76). Ello nos recuerda que, problemas metodológicos aparte, en estos casos es imprescindible atender a la variación desde una perspectiva sociolingüística que nos evite caer en errores⁶⁹.

Como decíamos, esa distancia social y ese cuidado por el concepto de *face* de Brown y Levinson están muy marcados en todos los ejemplos, recurriendo el actor-criado en esta relación de asimetría a mitigadores de diversa etiología y así encontramos apelativos de respeto en (69), (70), (77), (78), (81), (82). Además, se recurre a distintos intensificadores que ayudan a apoyar esa idea de cortesía esperable en una relación de simetría entre personas de edad avanzada, donde una además probablemente sitúa a la otra en un escalón superior en la sociedad al que él ocupa, algo que no se aleja de la realidad en la percepción social de los años 60 españoles. Al igual que ocurría en las comedias de los siglos anteriores, el uso de las condicionales ilocutivas sigue vigente en las relaciones de simetría, vistiendo la petición de sugerencia, dejando que sea el interlocutor quien decida si cumplir con lo que se le está proponiendo (72), (76). Sin embargo, al comparar estos ejemplos con los ejemplos (33), (37), (42), (43) de las obras clásicas, comprobamos cómo lo indirecto de la petición se simplifica enormemente.

En cuanto a recurrir a las oraciones explicativas como estrategia pragmática que sirva de apoyo para realizar enunciados justificativos lo vemos en los ejemplos (79), (80). Estas secuencias modernas fácilmente las podemos contrastar con los anteriores ejemplos (28 (32), (33), (36), (37), (40) y (44) de las obras clásicas y ver cómo, si bien este uso responde todavía al deseo de cuidar la imagen propia y la de Sor Inés suavizando el efecto de la petición, se puede advertir sin embargo que ya no es el elemento pragmático más abundante a la hora de realizar el acto de habla de pedir. Es decir, que se habría ido perdiendo con los siglos en las relaciones de simetría la necesidad de justificar su realización aunque eso no impide que la imagen del otro no siga siendo tomada en cuenta. Los ejemplos (79), (80) son interesantes además porque son las únicas que incluyen como apoyo para

⁶⁹ Errores en los que caeremos sin duda si valoramos que no se han tenido en cuenta a la hora de la valoración parámetros tan importantes como son la gestualidad o la entonación, decisión que he tomado por no contar con sus correlatos en las épocas reflejadas en las tres obras anteriores.

intensificar el efecto cortés los realizativos “perdonar” y “disculpar” y si nos fijamos, están ahí porque Satur no habla ahora con Sor Inés sino con el respetable de modo que ha cambiado al uso de un registro más formal. ¿Podemos afirmar que este tipo de recurso cae en desuso con los siglos? Yo creo que sí y varias son las razones que podrían alegarse pero la que parece más razonable es que, con el devenir de los siglos y la evolución de las sociedades los sistemas de tratamiento y cortesía han evolucionado también y lo que antes era esperable y natural hoy se ha simplificado notablemente, tanto si los interlocutores ocupan una posición elevada como si no. En cuanto al uso de realizativos como son los verbos “necesitar” y “pedir” (69), estos responden a la misma intención que se escondía detrás de los ejemplos (34), (40) y (49) que no es otra que la de pedir explícitamente, poniendo especial hincapié en recalcar la posición de respeto adoptada en este caso por Satur al pedir a Sor Inés algo tan delicado como pedir su intercesión por él ante las almas del cielo.

Bien distinto es el ejemplo (70), donde Satur, evitando todo tipo de imposición y excluyendo a su interlocutora de la petición, expresa un deseo que esconde una petición indirecta, dando a entender que su cooperación no le va a costar nada. Esto lo consigue recurriendo a una construcción indirecta en condicional, “quisiera”, conjugada en un imperfecto de subjuntivo cuya clara apariencia hipotética habla por sí misma. En este sentido poco o nada difiere del ejemplo (45) extraído de la obra de Tirso, escrita más de tres siglos antes. Algo similar pero con matices ocurre al utilizar una interrogativa en (71), donde “¿has visto mis puños?” suple con mitigadores la imposición que supondría “Busca mis puños”. Esto tiene su explicación en el hecho de que el actor-Don Juan no puede ahora pedir al actor-criado con tanta ligereza que realice sus deseos o cumpla sus órdenes primero porque no es su criado (solo en el escenario) y segundo porque aunque lo fuese, parece que la norma cortés tiende a finales del siglo XX (cuando fue escrita la obra) a tratar a la servidumbre ya con una tenue preocupación por su imagen, algo como vimos impensable en los siglos anteriores. De todos modos, los ejemplos (74) y (75) hablan de un Don Juan-actor que se extralimita de sus poderes y por pedir de forma directa mediante el imperativo “Satur tráeme esto” es criticado y recordado con amargura.

Y ya que mencionamos el uso del imperativo desnudo, un tiempo verbal que, como vimos al analizar las relaciones de simetría en las obras clásicas, apenas sí tenía su reflejo en las producciones lingüísticas que se producían, es interesante comprobar cómo en los

ejemplos de *La Sombra*...son por lo general situaciones de preocupación por el interlocutor las que dan pie al uso del que hoy por hoy es en español peninsular el tiempo verbal más utilizado: ejemplos (76 a 82). Como en las obras clásicas analizadas, estos ejemplos de *La Sombra*... vienen apoyados por formulaciones que expresan respeto, interés o afecto; eso sí, el ejemplo (76) difiere de los demás en que el imperativo tiene la finalidad de acelerar la acción por la urgencia, con un “que no mire” rayano en la imposición: Satur se va a quedar en paños menores y le urge que la hermana no lo presencie, ya sea por pudor, decoro o respeto hacia ella. Ya los demás ejemplos incluyen apelativos: “hermana”; “Sor Inés” (77), (78), (81), (82); en algunos de estos ejemplos ((77), (81)) se da el caso de encontrar el uso de la primera persona del plural en presente de indicativo pero con idea de futuro, para marcar la cortesía al combinar la petición con incluir al interlocutor en una acción que no está dentro de las que este tiene encomendadas: en el primer caso Satur invita a Sor Inés a que la acompañe simplemente escuchándolo en su sueño final de convertirse por primera y última vez en Don Juan y en el segundo ejemplo, le pide que escuche maitines con él porque no quiere estar solo, el tiempo se le escapa. Dar idea de futuro resulta ser un recurso muy eficaz para la petición no impositiva puesto que con esta estrategia, lo que queda implícito es más bien un comportamiento por parte del oyente en el que el hablante pareciera no tener responsabilidad. Algo similar a lo que ocurre con el ejemplo (73), en que Satur explica a Sor Inés las características de los buenos actores a través de un “los demás han de hablar un buen castellano”: recurriendo a una construcción indirecta (sea o no impersonal) parece querer evitarse ser el artífice, por así decirlo, de un mandato, como si en realidad fuese un agente externo el responsable de exigir una acción dada. En este sentido, dice Haverkate que estamos ante estrategias pragmáticas de *desfocalización* (Haverkate, 1987: 47), que persiguen que la exigencia sobre el interlocutor resulte mucho más suave, preservándose en buena medida la imagen de ambos participantes en la comunicación.

El último ejemplo se aparta de todos los clasificados, pero no quisiera dejarlo fuera por lo peculiar de su estructura: el tratamiento no es de tú pero tampoco de usted, es de “vos”, que en España dejó de utilizarse siglos atrás. Satur pide a Sor Inés que cumpla su papel de acompañarlo cuando exhale su último aliento y le dice “os toca hacer vuestro papel”, “vos deberéis acercaros a mí y contestarme con aquel final tan bello” y es que el actor-criado ya no distingue realidad de ficción, vida real de teatro, tiempo pretérito de tiempo actual y la forma que ha escogido Alonso de mostrarlo es recurriendo a un uso anacrónico del tratamiento cortés.

¿Han cambiado las estrategias que rigen la realización de la petición desde esta obra hasta el día de hoy? Una vez más habrá que andar con tiento y tener en cuenta que en la obra elegida para reflejar la petición en el siglo XXI, *La Burladora...*, nos encontramos con el problema de que los personajes son jóvenes con una relación de simetría muy clara (a diferencia de Satur-Sor Inés, donde los límites de la simetría y la asimetría no quedaban claros). Además, si bien no tengo espacio para profundizar en el tema de la expresión del registro coloquial, sí debo reflejar aquí algunas de sus características más básicas que nos permitan entender mejor los cambios lingüísticos que vamos a notar con respecto del pasado. El lenguaje coloquial es la variedad diafásica más usada, patrimonio de todas las clases sociales y se caracteriza por ser relajada y expresiva, se recurre a ella en la mayoría de las producciones cotidianas para favorecer las interrelaciones interlocutivas, que estas sean apropiadas y satisfactorias. Pero de todas sus características, la que nos interesa aquí es la que tiene que ver con el contacto con el emisor⁷⁰ en tanto que para llegar a él mediante sus producciones se recurre al uso de “códigos extratextuales y (...) de una fraseología formulística propia de las funciones fática y apelativa del lenguaje en la que abundan: modismos, frases hechas, refranes, saludos, apelaciones, vocativos, felicitaciones, expresiones eufemísticas o muletillas”. Además de estos elementos, Briz señala rasgos situacionales que dan pie al uso de lo que él llama “rasgos coloquializadores”: relación (social o funcional) de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad (experiencias y saberes compartidos), marco discursivo familiar y temática no especializada (Briz, A: 1996:30-31).

El uso extendido de este tipo de registro en todos los grupos socioculturales de la comunidad de habla del español peninsular hace que resulte difícil poner en el mismo plano de análisis las obras clásicas analizadas y *La Burladora...*, pero en realidad, si lo que queremos es reflejar la petición en la escritura dramática donjuanesca a lo largo de los siglos, esto parece ser lo deseable. Espero que en futuros trabajos se arroje un poco más de luz sobre este problema metodológico que nos puede dejar en muchos casos con más interrogantes que respuestas. Aun con todo, podemos extraer algunas conclusiones interesantes de los datos extraídos, en especial si los comparamos con aquellos reflejados en las obras clásicas.

⁷⁰ Para estas anotaciones me he basado en los apuntes de la página web http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/comunicacion/variedades_lengua/lenguacoloquial.htm

En primer lugar, el abundante uso de los apelativos para llamar la atención, que son los que escuchamos hoy en las producciones de las conversaciones coloquiales entre nativos españoles de manera habitual (“tú”, “oye”, “tío”, “¡eh!”...) y que no hemos encontrado en las demás obras. Compárense sino los ejemplos (51), (53) (54) (58) (59) (65). Lo mismo puede decirse de las muletillas (“ahora”, “pues”, “ya me dirás”, “¡ah!”...), que sirven de apoyo al reflejo de la oralidad de estas producciones. Así (52), (54), (55), (57), (58), (62), (63), (65), (66), (68). Ya no encontramos apelativos de sumisión, porque no hay ninguna necesidad de mostrarla en los contextos coloquiales del español peninsular y si nos fijamos en los ejemplos, no por eso se está faltando al respeto a la imagen del interlocutor.

El uso de construcciones indirectas condicionales ilocutivas, de darse, llamativamente las encontramos desde Juan hacia Inés, en un guiño del autor por mostrar la superioridad de Inés en cuanto a poder en el juego de la relación entre los protagonistas. En *La Burladora...*, es Juan el interesado en no mostrar imposición en sus peticiones y en este sentido es él quien en (52) dice que “lo que me gustaría que me explicaras es por qué estaba allí”. Recordemos que este tipo de construcción resulta mucho menos impositiva y expresa un deseo de apariencia hipotética, sin incluir al interlocutor en la petición. Lo mismo ocurre en (65), donde Juan deja que Inés decida si quiere tener la amabilidad de aclarar sus dudas o hacer lo que le pide. La misma estrategia está detrás del uso por parte de Juan de una oración condicional en (57), en la explicativa que usa como apoyo en forma de enunciado justificativo en (58) y en la adverbial temporal en (61). Siguiendo en la misma tónica recurre Juan al uso de una interrogativa como mitigadora de la imposición en (66): de este modo Juan muestra preocupación por la imagen de Inés y evita su enfado. Es eso mismo lo que justifica el hecho de recurrir Juan a la primera persona del plural de un verbo para mostrar cortesía y conseguir por medio de este tipo de mitigador colocarse en una postura de clara sumisión con respecto de Inés. Así es en (56) y (68). Llama la atención la ausencia absoluta de un recurso cortés muy abundante en las obras anteriormente analizadas; me refiero al uso de los realizativos como “pedir”, “suplicar”, etc. Entiendo que esto es porque estamos ante una relación de simetría que reproduce una conversación informal del siglo XXI y a pesar de que Juan quiere mostrarle a Inés que sabe que ella detenta el poder, otra cosa muy distinta es tener que rogar o suplicar de forma explícita por cualquier cosa que fuere. De modo que esta falta de necesidad de justificar el uso del imperativo hace que lo encontremos desde Juan hacia Inés en abundancia pero eso sí, como ya hemos visto, en todo caso aparece con el apoyo de distintos mitigadores.

En cuanto a Inés, como ya hemos dicho, es una estudiante con relaciones con su atractivo profesor, Juan. La trama nos lleva a darnos cuenta de que es la mujer la que burla en este caso, la que tiene a Juan “comiendo en su mano” y en este sentido, las producciones lingüísticas hablan por sí solas y si tuviésemos que poner ejemplos al “*How to do things with words*” de Austin, los enunciados de Inés serían de lo más productivo. De este modo, podemos comprobar cómo, sin ser descortés ni mostrar falta de interés por la imagen de Juan, no recurre a los modificadores ni a ninguna estrategia de atenuación y siempre habla desde la perspectiva del emisor. En consecuencia, Inés prescinde del uso de mitigadores en la vasta mayoría de los ejemplos: en (51) por ejemplo le interrumpe con impaciencia, en (54) ese “¿Eh?, di, ¿qué hubieras hecho?” no se apoya en atenuadores que puedan ayudarle a mitigar una cierta arrogancia, en (57) los imperativos desnudos “Ven, sedúceme” ni siquiera tienen complementos y resultan de lo más efectistas; lo mismo en (60). No contenta con eso, en todos los demás casos incluso advertimos estrategias pragmáticas de ironía, como en (56), (62), (63), (64), (68). Solo en un caso recurre la protagonista al uso de un apelativo diríase cariñoso en este “Venga, hombre” en (58), pero tiene una clara explicación y es que tiene una urgencia de índole sexual que proyecta mediante el uso de los imperativos desnudos del enunciado “deja eso ahora, y engáñame un rato”.

(51)

Inés a Juan. ¿Qué me cuentas de un circo? Oye, tío, aclárate. (Campos, 17)

(52)

Juan a Inés. Ahora, a mí, lo que me gustaría que me explicaras es por qué estaba allí (Campos, 17)

(53)

Inés a Juan. Tú ponte en mi lugar. (Campos 18)

(54)

Inés a Juan. Oye, que eso le puede pasar a cualquiera. O ya me dirás, si no, qué hubieras hecho tú si sientes ahí un bicho que te sube corriendo por el muslo. ¿Eh?, di, ¿qué hubieras hecho? (Campos, 19)

(55)

Inés a Juan. Perdona. *(Coge el teléfono del bolso y contesta después de mirar la pantalla.)* Llama mañana, que estoy sin cobertura y te oigo fatal. (...) ¿Cómo dices? (...) Pero, ¿quién eres? (...) Lláname mañana, que es que no te oigo. *(Cuelga.)* El de Administrativo, ese bajito, que es un pesado. *(Y vuelve a guardarlo en el bolso.)* (Campos, 22)

(56)

Juan. Mira, dejémoslo.

Inés. Sí, mejor lo dejamos y nos centramos en la seducción. (Campos, 24)

(57)

Inés. Ven, sedúceme.

Juan. No, mira, no; lo siento. Luego, si quieres, pero antes de ponernos, quiero que me lo aclares. (Campos, 25)

(58)

Inés a Juan. Venga, hombre, deja eso ahora, y engáñame un rato. (Campos, 25)

(59)

Juan a Inés. Tú no juegues con fuego, que es gente peligrosa. (Campos, 26)

(60)

Inés a Juan. (*Mirando al champán.*)Y ábrela ya, que nos burbujeemos. (Campos, 26)

(61)

Juan a Inés. Tú espera y verás, cuando sean ellos los que nos metan la puya (Campos, 29)

(62)

Inés a Juan. Pues tú estabilízate, aunque algo de velocidad... (*Y se apoya en la mesa, quedando en posición.*) (Campos, 31)

(63)

Inés a Juan. Pues tú aplícate, que lo estás bordando. (Campos, 32)

(64)

Inés a Juan. Eso me lo apuntas, que se lo tengo que contar a las amigas (Campos, 32)

(65)

Juan a Inés. A ver, a ver. ¿Te importaría explicarme...? (Campos, 34)

(66)

Juan a Inés. ¿No puedes cerrar ese trasto? (Campos, 36)

(67)

Inés a Juan. ¿Nos vamos? (Campos, 36)

(68)

Juan. (*Descolocado.*) Nos llamamos, ¿no?

Inés. Sí, eso, nos llamamos. (*Y ya desde la puerta.*) Ah, y para la próxima, acuérdate de apuntarme las paridas esas que decías, que ya verás, cuando se las lea a las amigas, lo que nos vamos a reír (Campos, 37)

(69)

Satur a Sor Inés. Hermana (...) necesito que me ayude y rece a mi futuro público (...) y le pida comprendan y disculpen (Alonso, 121)

(70)

Satur a Sor Inés. Quisiera yo, hermana, (...) vestir por primera y última vez (...) las prendas del Tenorio. (Alonso, 122)

(71)

Don Juan a Satur. Satur, ¿has visto mis puños? Los de encaje (Alonso, 126)

(72)

Satur a Sor Inés. Si algo no le gusta a usted me lo dice y yo lo cambio. (Alonso, 126)

(73)

Satur a Sor Inés. Los demás han de hablar un buen castellano. (Alonso, 134)

(74)

Satur a Sor Inés. De todo lo que cuento del papel lo que peor me caía era que Don Juan Tenorio se pasaba la comedia entera mandándome a recados: “Ciutti, trae esto”, “Ciutti, vete a por lo otro” (Alonso, 135)

(75)

Satur a Sor Inés. Pero es que Don Juan seguía luego con el papel en la vida, “Satur, trae esto. Satur, trae lo otro” (Alonso, 136)

(76)

Satur a Sor Inés. Si cierra los ojos un momento (...) que no mire, vamos, mientras me quedo en prendas menores. (Alonso, 138)

(77)

Satur a Sor Inés. Doña Inés, podemos inventar que estamos en un escenario
(Alonso, 142)

(78)

Satur a Sor Inés. Cierre los ojos de la realidad, hermana, y abra los de la fantasía
(Alonso, 142)

(79)

Satur al público. Me tienen que perdonar pero voy a parar la representación
(Alonso, 163)

(80)

Satur al público. Disculpen pero tengo que volver al escenario y acabar de cumplir
con mi obligación (Alonso, 169)

(81)

Satur a Sor Inés. ¡Maitines! Escuchémoslos, hermana. (Alonso, 180)

(82)

Satur a Sor Inés. Es ahí cuando os toca hacer vuestro papel, Sor Inés, (...) vos
deberéis acercaros a mí y contestarme con aquel final tan bello (...) (Alonso, 181)

3.3.7) Conclusiones

Teniendo siempre en mente los escollos metodológicos que hemos apuntado, podemos concluir este segundo apartado del marco práctico de esta memoria defendiendo el estudio del sistema de cortesía en español peninsular desde una perspectiva evolutiva puesto que solo así llegaremos a entender cómo se han constituido las reglas según las cuales interactúan las comunidades de habla actuales. Con poco más de 80 secuencias a partir de un corpus que refleja interacciones comunicativas tanto de registro coloquial como formal y unas escuetas pinceladas históricas, culturales y sociolingüísticas creo haber confirmado varias hipótesis:

✓ En primer lugar que, históricamente, en las relaciones de simetría e independientemente del registro, los hablantes de español peninsular recurren a formas indirectas y mitigadas a la hora de mitigar la imposición al realizar un mandato, ya en forma de deseo, ruego u otros. En este sentido y como es de esperar, la relación entre lo que se enuncia y lo que en realidad se pretende comunicar no siempre guarda una relación directa. La cortesía en estos casos se hace patente tanto a partir del contexto como de recursos lingüísticos como pueden ser (siempre según los datos que han podido ser extraídos de nuestro corpus) los verbos desiderativos, los realizativos como rogar, pedir, implorar o suplicar, el modo condicional, el verbo conjugado en futuro, las oraciones interrogativas, las construcciones impersonales, las oraciones condicionales, las justificaciones, los atenuadores, los intensificadores, los marcadores discursivos, los apelativos de respeto y el tratamiento con el pronombre “usted”.

✓ En segundo lugar, que la cortesía en la petición afecta de forma histórica tanto al plano léxico como al morfosintáctico, advirtiéndose una clara tendencia en las tres primeras obras analizadas a la utilización de formas atenuadoras de la imposición pero no así tanto en las dos últimas obras, donde las secuencias que encierran una petición muestran que ya no hay una preferencia por parte del hablante por recurrir a estrategias que minimicen el deterioro de la imagen negativa de su interlocutor (estrategias de la cortesía negativa). Y no solo eso, en el inventario de expresiones extraídas de las obras de los siglos XX y XXI se ha comprobado además que, si bien los emisores son conscientes de que hacen del interlocutor un

objeto de su imposición, el hecho de no tratar de reducir su efecto no tiene por qué implicar un uso descortés del español, confirmándose la hipótesis inicial de este análisis.

✓ En tercer lugar, que el comportamiento que se nos presenta como adecuado en cuanto a las producciones verbales entre hablantes miembros de la clase alta de la sociedad en los siglos XVII, XVIII y XIX hoy se nos antoja excesivo para ser imitado en situaciones de comunicación que demandarían recurrir a un registro coloquial (conversaciones entre familiares o amigos conocidos). Sin embargo como hemos podido ver en los ejemplos esa era la norma que regía entonces los distintos intercambios cotidianos, un patrón que había que seguir para poder quedar identificado como miembro de un grupo social determinado. Esto es una prueba de que no se debe estudiar la cortesía según se entendía en el pasado utilizando las explicaciones a que recurrimos hoy para representar las interacciones comunicativas. Es decir, que hay admitir que la noción de cortesía, con todo lo que este término implica en el ámbito de la pragmática lingüística, no puede ser interpretada solamente atendiendo a razones geográficas o sociales sino también históricas, porque la cortesía es ante todo un concepto cultural más de la ideología social de una comunidad de habla a lo largo de los siglos. En cuanto a España, podemos ver cómo se ha ido poco a poco favoreciendo un sistema cortés y un tipo de interacción positiva, basado en la solidaridad.

✓ Por último y en cuanto a la implicación para la didáctica de ELE, queda claro que se necesita formar al estudiante intercultural en este tipo de cuestiones cuando el objetivo es trabajar la competencia comunicativa; el estudio de la petición en este sentido es una cuestión importante puesto que implica tener en cuenta la imagen del interlocutor. El profesor de ELE debe trabajar en el aula el desarrollo de técnicas para mejorar el uso de estrategias destinadas a pedir para así mejorar en los aprendices el proceso de adecuación a la cultura española peninsular.

3.4. Implantación de un modelo didáctico para la instrucción en las estrategias que rigen el uso del acto de habla de la petición en la lengua española peninsular en un curso acreditado por el SACIC.

Según estudios recientes de Kasper, los aprendices adultos se apoyan en el conocimiento pragmático universal o en aquel perteneciente a su L1 (Kasper, 2001), siendo papel de la instrucción hacer valorar al alumno las convenciones a las que recurren en su interacción comunicativa con nativos de la lengua meta. Contrastar las estrategias de su lengua materna con las de la L2 resulta un método eficaz para que averigüen el porqué de las diferencias, facilitando así el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Pero antes de pasar a la propuesta didáctica, sería provechoso revisar los dos tipos básicos de actividades que para trabajar la competencia pragmática propone Figueras apoyándose en la clasificación de Eslami-Rasekh (2005)⁷¹:

- *Actividades que aumentan la concienciación pragmática.* El alumno adquiere información tanto sociopragmática como sociolingüística. En nuestro caso concreto por ejemplo, la función que cumple el acto de habla de pedir en la cultura española y qué recursos utiliza un nativo para realizarlo. Los cuestionarios y las entrevistas serían algunos de los métodos. También actividades de inducción y deducción con input estructurado, donde el profesor guía al aprendiz a deducir la regla o a seguirla.
- *Actividades para trabajar la práctica comunicativa.* En entornos de aprendizaje de una L2, los estudiantes pueden llevar a cabo tareas de observación fuera del aula enfocadas en rasgos tanto sociopragmáticos como pragmalingüísticos (Kasper, 1997 a través de Figueras, 2005).

Partiendo de esta clasificación, el último trabajo de campo de esta memoria adoptará una metodología que se adapte a esta visión progresiva del aprendizaje, donde todos los elementos se vayan interconectando para alcanzar el objetivo de unas actividades que, diseñadas siguiendo los principios del enfoque por tareas que plantea el enfoque

⁷¹ El documento entero puede ser consultado [aquí](#)

comunicativo, supongan una referencia para el diseño de futuras tareas en contextos similares.

En nuestro caso concreto, se propone la implantación del modelo de tarea que voy a proponer en un curso reconocido por el SACIC⁷², el sistema al cual quedan adscritos aquellos centros de enseñanza del español como L2 que han sido acreditados por el Instituto Cervantes. Estos centros son por lo general academias o escuelas privadas de toda España que, a fin de obtener tal certificación, se someten a pasar una serie de inspecciones en las que demostrar su calidad en cuanto a oferta educativa y su capacidad en cuanto a la gestión administrativa.

Entre la amplia oferta de ELE que suelen ofrecer estos centros, destacan los cursos de español cerrados e intensivos para grupos de escolares de secundaria con edades entre los 14 y 18 años y la preparación para los exámenes DELE del Instituto Cervantes. Ambas posibilidades abarcan todos los niveles y durante todo el año. Los cursos suelen ser “a la carta”, a demanda de los tutores del país de origen de los grupos de alumnos que se matriculan, constando el programa en cualquier caso de un mínimo de 15 horas de clases de español 5 días por semana (ver el programa en el Anexo 9). Para la preparación de las clases, el jefe de estudios debe recibir toda la información posible sobre los estudiantes del tutor/encargado del grupo para que una vez in situ, el grupo vea cubiertas sus expectativas. Una vez organizadas las clases, el equipo educativo del centro se encarga de preparar todo el material, que se entregará a cada grupo en función de los niveles demostrados.

Esto nos da una idea de lo difícil que resulta en este tipo de cursos diseñar unidades didácticas que ocupen más de unas horas de explotación en el aula, dejando apenas tiempo para trabajar temas de corte pragmático y sociocultural como el que nos ocupa. Las sesiones dentro del aula básicamente se orientan a rentabilizar al máximo el tiempo, dándose absoluta prioridad, dentro de un enfoque eminentemente comunicativo, a la comprensión auditiva y a la expresión oral. Como digo, la actividad académica es siempre la misma, organizándose los cursos por semanas, con tres jornadas de 4 sesiones de una hora cada una dedicadas a dar clases en el aula. Cada día de clase de la siguiente manera:

⁷² Única acreditación internacional de centros de enseñanza de español como lengua extranjera. Para más información, puede consultarse la web <http://acreditacion.cervantes.es/>

actividades para ‘romper el hielo’, durante unos 20/30 minutos. Actividades de activación de contenidos a tratar, unos 20/30 minutos, de los cuales 5 se dedican a la explicación gramatical de la materia que se va a trabajar en clase. Resolución de dudas y sobre todo actividades de destrezas orales (auditivas y expresión oral), alrededor de 2,45/3 horas. Solo en casos aislados se proponen actividades de evaluación. Además, hay que contar con 3 horas de trabajo semanal en casa reservadas para las actividades de sistematización. Como característica importante está el hecho de que las horas dedicadas a las visitas culturales son consideradas como auténticas clases, solo que fuera del ámbito del aula.

Durante mi período de prácticas en la Academia de Idiomas Trinity School en El Puerto de Santa María (Cádiz), pude comprobar cómo estas horas fuera del aula no eran aprovechadas o explotadas para trabajar tareas sociopragmáticas o pragmalingüísticas y esto suscitó mi interés por diseñar una tarea que resultase motivadora y productiva a la vez para estos jóvenes aprendices de ELE. El grupo concreto con el cual se trabajó la tarea que vamos a describir estaba compuesto por 12 alumnos alemanes (4 chicos y 8 chicas) provenientes de Stuttgart, de nivel socioeconómico medio y con niveles comprendidos entre un B2 y un C1 del MCER en español. Estos alumnos están en el último año de su Mittlerer Schulabschluss (algo así como la ESO española), tienen entre 16 y 18 años, presentan un nivel tanto intelectual como lingüístico y afectivo medio-alto y están excelentemente preparados en todas las destrezas de la lengua española dentro de su nivel.

Dadas las características del centro y del apretado programa que se sigue durante los cursos intensivos de español⁷³ (Anexo 9), sí que me encontré con algunas dificultades muy importantes, algunas tan serias como que mi tutora no facilitó el dejarme al frente de la clase más de lo estrictamente necesario, teniendo por ello que programar yo misma diversas actividades para trabajar con los alumnos la fase de motivación y la discusión de los componentes del acto de habla tal y como lo plantea Figueras (2015) citando a Kasper (1997) fuera del centro, durante las llamadas “visitas culturales”. Mi tutora no solo no me dio indicación alguna acerca de cómo poder realizarlo sino que por toda orientación trató de desalentarme aduciendo que mi programación no iba a interesar a los alumnos, pues preferirían en cualquier caso “irse de compras”. Sin embargo este hecho, lejos de arruinar mi período de formación, no hizo sino convertirse en la parte realmente más fructífera de

⁷³ Los alumnos siguen a rajatabla un cuadernillo de elaboración propia del centro que en casi ningún caso sufre cambio alguno de un grupo a otro con tal de que los alumnos tengan el nivel para el cual han sido diseñados.

mi paso por la academia puesto que, entre otros aspectos, me permitió considerar de un modo totalmente nuevo todo el trabajo que implica la enseñanza semipresencial, la improvisación o el preparar una clase con la excusa de hacer turismo.

En este estado de cosas, se me advierte una mañana en la academia de que iré de visita cultural con los alumnos a Jerez, sola, de modo que me decido a preparar en un tiempo récord de una hora aproximadamente una *gymkhana* por la ciudad, algo que consigo hacer por conocer a la perfección la ciudad. Para ello subdividí a los alumnos en cuatro grupos de 3 y a cada uno le di un mapita y un cuadernillo con instrucciones, con un pequeño glosario al final. Los alumnos preguntan el vocabulario y todas sus dudas en español tanto a mí como a los jerezanos. Son siete horas intensas pero que han valido la pena: la actividad resulta, para mi sorpresa, todo un éxito: además de haber asimilado una cantidad nada despreciable de vocabulario, los chicos han conseguido moverse por Jerez y hablar con nativos españoles, han sabido superar esa primera vergüenza a hablar en otro idioma y sobre todo, han compartido la cultura local in situ, tal vez lo que más les ha gustado⁷⁴.

3.4.1) Descripción de la tarea

Se notará al analizar mis propuestas cómo la perspectiva que voy a adoptar a la hora de aprovechar la explotación de un texto de escritura dramática difiere de otras⁷⁵ que por lo común a él se dedican en el aula de ELE y de hecho son necesarias para la correcta realización de la propuesta de mi trabajo, pero la realidad de los cursos intensivos de español de solo una semana de duración en los que me he centrado a la hora de diseñar mis contenidos exigía que este tipo de secuencias fuesen trabajadas en el país de origen de los alumnos. Por ello, en el anexo 10 de esta memoria he incluido una serie de artículos y propuestas didácticas que pueden servir de orientación utilidad a los profesores interesados tanto en preparar por medio de la sucesión de tareas el acto de habla de la petición como en la explotación de un texto literario en clase de ELE; como digo, no es este tipo de secuencia “acabada”, por decirlo de algún modo, lo que se pretende proponer aquí, sino que debe ser mirado más bien como un apoyo docente a otras programaciones.

⁷⁴ Esta actividad y otras que realicé en mi período de prácticas están a día de hoy siendo preparadas para ser publicadas en la plataforma de uso gratuito ISSUU.

⁷⁵ Unidades didácticas que se presentan por lo general secuenciadas en actividades para antes, durante y tras la lectura (del estilo de las que pueden encontrarse en (PALACIOS, 2011).

La creación de las actividades llevadas a cabo por mí ya en solitario para habilitar a los alumnos para la tarea final, responden al uso de las TIC en el aula de ELE y fuera de ella como recurso docente así como al enfoque por tareas del EC, una vez compruebo que los 12 alumnos del grupo cuentan con un *smartphone* con capacidad de conectarse a Internet por wifi. Incorporar a la instrucción de ELE las nuevas tecnologías la ha enriquecido enormemente si lo consideramos desde una perspectiva metapragmática, al facilitar la ampliación de los recursos disponibles a la hora de diseñar y realizar actividades entre otros motivos porque facilitan la exposición directa al comportamiento socio-pragmático de la cultura meta, con el aliciente añadido de la instrucción explícita y permitiendo incluir la reflexión acerca de conocimientos previos así como de la reflexión tras las tareas de la práctica⁷⁶. De todos modos, he tratado de programar estas actividades de modo realista puesto que, aunque reconozco que me sorprendió en un centro reconocido por el IC, la academia donde pude poner en práctica estas tareas carecía de una herramienta tan útil como es la pizarra digital, cuyas bondades en el campo de la ASL están hartamente estudiadas.

El objetivo es hacer una visita por una ciudad española y ser capaz de realizar peticiones de la misma forma que lo haría un nativo. Dado lo ambicioso de la propuesta, recomiendo un nivel mínimo de B2 español según el Marco Común Europeo de Referencia pues a partir de este nivel el alumno “elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir”.

Aunque en el tipo de curso que hemos descrito no suele ser lo común, si se va a utilizar esta tarea en posteriores planificaciones didácticas (para un curso de español con fines específicos como puede ser el español para el turismo, por ejemplo) se recomienda que durante el curso escolar los alumnos hayan asegurado los conocimientos básicos del acto de habla de la petición en cuanto a vocabulario y formas de comunicación corteses como mínimo. La tarea didáctica que voy a plantear necesita este fundamento para poder cumplir con su objetivo. Además, dadas las características del tipo de curso para el que se ha diseñado esta actividad, se trabajan básicamente las destrezas de la comprensión y la expresión orales, aunque tienen cabida en menor grado la comprensión y expresión

⁷⁶ Por razón de espacio no voy a profundizar en este aspecto pero sí quisiera apuntar que en este sentido me resultó muy útil la consulta de De Pablos Ortega (2005) cuando sugiere poner énfasis dentro de una actividad en aquellos aspectos que no se ajustan a la norma de la C1 de los aprendientes o claro está, a la inversa.

escritas. Asimismo se incluyen simulaciones para ensayar la actuación de los alumnos para sus producciones posteriores al realiza la tarea final por Sevilla.

Como ya he dicho, la intención es que esta tarea pueda desarrollarse como complemento a un curso de español L2 de pocas horas pero podría muy bien ser utilizada como complemento a lo largo de un curso académico, semestre, etc. de cursos de español para diversos fines. Esto es posible porque el objetivo general es facilitar la sección de contenidos culturales desde una perspectiva socio-pragmática en un curso ya programado o, ¿por qué no?, de un manual didáctico.

3.4.2) Planificación temporal

Lógicamente dependerá del número de alumnos y de sus conocimientos previos acerca de las estrategias que implica realizar una petición en español peninsular pero como la tarea final permite que cada alumno de forma individual asuma el rol de entrevistador y se reproducirán mediante un *role playing* estas entrevistas, no conviene poner en práctica esta tarea en caso de contar con un número excesivo de alumnos en la clase o por lo menos, no sin realizar los oportunos cambios en la tarea, siendo varios alumnos los que al final expongan en grupo las entrevistas como si de un equipo de entrevistadores se tratase.

Puesto que se trata de una estrategia lingüística específica y además en español, los alumnos van a necesitar algún tiempo de preparación de los enunciados, algo que debería tener lugar en clase durante al menos tres sesiones (en este caso como es lógico, en su país de origen, antes de visitar España). Como ya he dicho más arriba, para facilitar este trabajo e ir preparando a los alumnos tanto en el tema de la petición como en el tema de Don Juan he recopilado algunas web de interés (ver anexo 10) que podrían resultar muy interesantes para los profesores. Además, se va a necesitar otra sesión (o buena parte de esta) para la puesta en común y entrega de premios; aunque esto podría hacerse en la ciudad visitada – durante el tiempo de espera de los autobuses por ejemplo–no es desde mi experiencia lo ideal porque los alumnos están en ese momento muy cansados. De modo que en total, si sumamos las horas en la ciudad por donde se realice la *gymkhana* (a partir de 5 horas) más las tres/cuatro sesiones en clase (suelen ser de 45 o 60 minutos) esta tarea puede ocupar no menos de 8 horas.

3.4.3) Desarrollo de las actividades

Ya hemos visto cómo la tarea propuesta está diseñada como complemento a un curso intensivo de español L2 para adultos jóvenes o adolescentes cuya duración no pasa de una semana o de, a lo sumo, quince días por lo general. De modo que aunque en la tarea se exigirá que se apliquen sus conocimientos previos acerca de la petición adaptados al contexto español peninsular trabajando las cuatro destrezas, tanto la comprensión como la expresión escrita van a practicarse como complemento a la comprensión y la expresión orales, no como prioridad.

Para familiarizar a los alumnos con el tema a tratar, empezamos con una actividad comunicativa (INSTAGRAM, TWITTER) para, de paso, evaluar el conocimiento previo:

1ª ACTIVIDAD – INSTAGRAM, TWITTER- Esta actividad de calentamiento la creé en realidad para compaginarla con la estancia de los chicos en El Puerto. Creé un hashtag en Twitter para que fueran incluyendo todo aquello que les apeteciese pedir o preguntar acerca de sus actividades cada día. Asimismo lo usé para proponer sugerencias que favoreciesen la petición y a la vez les ayudasen con su aprendizaje del español. Los alumnos tenían que escribir cada día un tuit comentando qué habían desayunado o comido con su familia española, cómo les habían pedido cada cosa que necesitaban, si habían visto algo especial en el tour guiado del día por la ciudad o en algún museo, etc. En cuanto a Instagram, me decanté por ella tras comprobar que todos tenían aquí cuenta, algo que no ocurría con Snapchat, que a mí me gusta mucho por ser más estricta con la privacidad. El procedimiento ha sido el mismo, cada alumno debía colgar una foto por día con un par de comentarios sobre lo que más les apeteciese, a poder ser en relación con lo incluido en Twitter ese día.

Cuadro 4.1 1ª actividad del modelo didáctico.

Se puede suponer que saben realizar peticiones en español y cuentan con un buen nivel acerca del vocabulario sobre los viajes, la estancia en el extranjero, etc. dado su nivel a partir de B2. El objetivo es que todos los alumnos participen y expresen su capacidad de hacer peticiones en español; por un lado ellos se van familiarizando de forma lúdica con

la temática y las estrategias de la petición y por otro, el profesor economiza tiempo de clase y revisa los niveles del alumnado para realizar con provecho la tarea final. Además se trabaja de manera indirecta la comprensión escrita porque el profesor va a tomar parte activa constantemente en el grupo de Whatsapp (ver Anexo 5) creado y aprovechará para incluir el vocabulario específico. De igual modo se trabaja la expresión escrita porque los alumnos deben todos contestar al profesor a través del grupo facilitando toda la información que se les pide. A su vez el profesor les corrige los errores o incluso, dependiendo de la disposición de los alumnos, se les puede pedir que se corrijan unos a otros por pares y luego se formulen las preguntas aclaratorias finales al profesor.

La segunda actividad (DIARIO DE UN ALEMÁN EN ESPAÑA, (se puede consultar el cuadernillo completo en el anexo 11) sirve como actividad de afianzamiento de los contenidos y sobre todo como práctica para la tarea final. Esta actividad está pendiente de formar parte del portafolio que estoy preparando para colgar en la plataforma ISSUU.

2ª ACTIVIDAD – DIARIO DE UN ALEMÁN EN ESPAÑA. Tienen que ir contestando poco a poco en casa y a su ritmo las preguntas que se incluyen en el diario que les reparto el primer día de clase⁷⁷, donde también se les propone que hagan dibujos, que descubran dónde está algún monumento, etc. Aprovecho para explotar el uso del acto de habla de la petición en la gran mayoría de las cuestiones.

Cuadro 4.2 2ª actividad del modelo didáctico.

Tras haber cumplido las dos tareas anteriores, los alumnos idealmente se han familiarizado con algunas de las estrategias más importantes acerca de la realización de la petición tal y como lo haría un nativo así como con el vocabulario mínimo exigido. En la tarea final, “Un día en Sevilla con Don Juan”, para facilitar la preparación del papel de entrevistador los discentes disponen de un cuadernillo para repartir a los alumnos (se puede consultar el cuadernillo completo en el anexo 12) y que sea rellenado con todas las anotaciones necesarias. Aunque se harán grupos y las preguntas se prevé que las lleven previamente ensayadas, conviene recordarles que traten de improvisar pues ese es uno de los objetivos de estas simulaciones, que su competencia comunicativa mejore y si las oportunidades se reducen a cursos tan intensivos como el que estudiamos, más todavía.

⁷⁷ Ver el apartado Anexos, (anexo 11).

Como las entrevistas y sus resultados van a ser tratados en clase en una sesión posterior por medio de una simulación, sería bueno grabar a cada grupo para que, si no hay tiempo en clase para hacerlo, sean ellos mismos los que se autoevalúen y/o evalúen de forma crítica también la actuación de sus compañeros. Es una forma muy buena de adaptar sus producciones a futuras exposiciones posteriores reales.

3ª ACTIVIDAD – GRUPO DE WHATSAPP ‘TRINITY SCHOOL SEVILLA’- Esta actividad, de creación propia, ha sido tal vez la más productiva e interesante, superando los límites -tanto en contenido como en productividad- de lo que yo había en un principio planeado. Fue tan sencillo como crear el primer día –con permiso previo de los profesores alemanes– un grupo de WhatsApp por cada 4 alumnos de la clase: tres grupos diferentes porque la mayor parte del tiempo tuvieron que realizar proyectos cuya resolución debía permanecer ‘secreta’ para el otro grupo. Dos fueron básicamente las actividades que realizamos a través del WhatsApp: la primera, la interacción continua profesora-alumnos y alumno-alumno en español. Esta primera actividad surgió como derivación de la tarea final que titulé ‘Un día en Sevilla con Don Juan’⁷⁸. Aprovechando que íbamos a pasar todo un día juntos por la ciudad, les repartí un cuadernillo a cada grupo. Como se puede apreciar, hay actividades de todo tipo, la mayor parte a realizar in situ, a saber: de la 1 a la 6 y la nº 9. El resto las terminan en clase, no en casa, y las corregimos en común, celebrando al final una entrega de premios a los participantes del grupo ganador, abanicos para las chicas y llaveros de recuerdo para los chicos. Como premio de consolación, marcapáginas con imágenes de la ciudad.

Cuadro 4.3 3ª actividad del modelo didáctico.

3.4.4) Observaciones

Las actividades incluidas en esta tarea pretenden preparar a los aprendices de español L2 que realizan cursos intensivos en centros acreditados por el Instituto Cervantes en España a practicar la realización del acto de habla de la petición aprovechando una de las visitas culturales incluidas siempre en este tipo de cursos. Asimismo se trata de acercar la literatura (y en concreto la escritura dramática) al aula de ELE, aunque el curso conste de un mínimo de horas de clase dentro y fuera del aula. Precisamente estas horas fuera de clase no son normalmente aprovechadas o explotadas para trabajar tareas sociopragmáticas

⁷⁸ Ver apartado ANEXOS.

o pragmlingüísticas, cuando en realidad esta ocasión es la perfecta y muchas veces, en este tipo de tours los alumnos terminan aburridos sentados en algún parque esperando al autobús.

Otro punto que tal vez sería interesante comentar es el hecho de que muchos de los centros acreditados por el IC, pensando en los cuales se han diseñado estas actividades, carezcan todavía de una pizarra digital y se siga recurriendo al vídeo y al radiocasete: la fase de calentamiento sería mucho más rápida, menos aparatosa y desde luego más lúdica, características todas de obligado cumplimiento en los cursos intensivos de ELE.

He empleado para trabajar la cuestión pragmática el enfoque por tareas pues este nos brinda la posibilidad de acercarnos progresivamente a un objetivo final que en este caso es realizar peticiones en una visita a una ciudad española sin recurrir a las estrategias de la C1 y sí las de la lengua meta. Al trabajar en los grupos de Whatsapp y Twitter el vocabulario, aseguramos el manejo de la terminología adecuada. Asimismo, se prepara a los aprendices para una situación real pues al ejercer el rol de entrevistador y de turista en la simulación, el alumno tiene la posibilidad de anticiparse a las posibles respuestas de los nativos y practicar así sus intervenciones.

Por otro lado, soy de la opinión de que acercando la literatura al aula de este modo indirecto, una obra queda incorporada en el acervo del estudiante como parte de los contenidos culturales del aula de ELE, siempre que se ajuste su explotación a las diferentes directrices marcadas para el nivel del grupo meta. El fin último es conseguir una mejora en la competencia comunicativa de los aprendices y crear en la medida de lo posible un espacio donde practicar situaciones similares a la realidad que de otro modo sería muy difícil de lograr en cursos de corte similar al estudiado: el alumno iría poco a poco tomando conciencia del peso de los valores (des)cortesés y de sus correlatos en su lengua materna, amén de que se sentiría capacitado para socializar si es necesario transgrediendo los métodos que se manejan en la formación institucional.

4. CONCLUSIONES

Hemos visto en este trabajo cómo los diferentes elementos socioculturales de una lengua forman parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 y cómo, en consecuencia, la enseñanza de conocimientos acerca de la cortesía verbal (y no verbal) quedaría inserta dentro del desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia intercultural. Asimismo ha quedado demostrado que al incluir en la instrucción elementos socioculturales de la lengua meta contribuimos a formar hablantes interculturales con habilidad suficiente para interpretar el sentido de las producciones realizadas en el ámbito de la C2.

Dado el enfoque pragmático de este trabajo de investigación, encuadrado en la enseñanza /aprendizaje de una lengua extranjera, he tratado en él de plantear una reflexión acerca de la conveniencia por parte de los aprendices de español de adquirir de forma efectiva una de las herramientas más eficaces con que pueden contar a la hora de conseguir la competencia comunicativa adecuada a cada situación del uso de la lengua meta y que no es otra que la competencia pragmática. Convencida de que la repercusión de esta destreza lingüística es de primer orden y, tal y como he justificado, siguiendo los dictados de la teoría pragmática ampliada en el marco de la teoría de los actos de habla, estimo que se ha conseguido responder al objetivo general de esta memoria, que no era otro que el de ponderar el estado de la cuestión acerca del grado de inclusión (así como la conveniencia de esta) con que cuenta la pragmática en el aula de español L2 a la luz de los estudios más recientes sobre el tema. Apoyándome en ellos he considerado el acto de habla de la petición tal y como lo realizan aprendices de ELE de los niveles B2 y C1 del MCER para reflexionar acerca de la (des)cortesía en el español peninsular; el fin no ha sido otro que el de tratar de contribuir modestamente a acabar con el estereotipo del español descortés, un prejuicio que alimenta sin duda el desconocimiento de las reglas que justifican el uso entre otros del acto de habla de la petición, porque este acto concentra una carga cultural muy importante en cualquier lengua y de hecho es una de las manifestaciones lingüísticas que más variación presenta entre una y otra cultura, amén de constituir uno de los elementos pragmáticos donde mejor queda reflejada la solidaridad entre los hablantes.

Para alcanzar estos objetivos, he recurrido por un lado a la obtención de datos reales a través de distintas herramientas que de forma eficaz y sencilla permitieran valorar la

idea que los aprendices de español peninsular tienen del uso de la cortesía verbal así como de qué uso hacen de ella a la hora de comunicarse con nativos de la lengua meta. Además, me interesaba conocer la situación de la instrucción en cuestiones pragmáticas en las aulas de ELE ahora que podemos decir que su estudio cumple medio siglo de recorrido. En este sentido, partiendo de la idea de que los aprendices de ELE y los españoles nativos perciben la cortesía de muy distinta forma –en los nativos es más una actitud asociada con el trato mientras que en los alemanes por lo general equivaldría a mostrar respeto en las relaciones con los demás– mis trabajos creo que han podido demostrar que el dominio de las distintas estrategias empleadas para realizar peticiones en español peninsular necesita ser considerado con mayor profundidad de lo que se está haciendo.

Por todo lo dicho, tal vez resulte de interés repasar los resultados de mi encuesta a los profesores de español donde, además de valorar la todavía relativa importancia que recibe la cuestión pragmática y el poco apoyo con que para ello se cuenta en cuanto a materiales en el aula, también se ha llegado a la conclusión de que muchas veces somos los mismos profesores de ELE los que asumimos en nuestros alumnos competencias con que en realidad no cuentan o que todavía son inadecuadas. Así, hemos visto en el análisis que demasiados docentes dan por hecho que, en los órdenes sociopragmático e intercultural, las competencias de la C1 sirven para los mismos fines que en la C2, cuando esto no es así y de hecho, cuando se produce la interferencia a la hora de aplicar estrategias lingüísticas desde la cultura materna a la cultura objeto, corremos el riesgo de que estas estructuras se fosilicen en el acervo cultural del aprendiz y por ello e independientemente del nivel lingüístico de los alumnos, este aspecto no puede ser obviado en la instrucción. A pesar de esta evidencia, por un lado los datos de mi estudio revelan que los alumnos alemanes interpretan tanto el concepto de cortesía como el de distancia social de muy distinta forma a como lo hacen los nativos españoles. Por el otro, nos confirma que si los profesores no dedican tiempo a la reflexión acerca de estas cuestiones y al desarrollo de materiales y técnicas que ayuden al alumno a conseguir un dominio mínimamente adecuado de las estrategias destinadas a hacer una petición, difícilmente se completará la tarea de adecuar las producciones de los aprendices tanto a la L2 como a la C2.

Con el primer trabajo de campo, creo haber soslayado la necesidad de que los profesionales de la didáctica de lenguas extranjeras se esfuercen por potenciar el desarrollo de la competencia pragmática en sus alumnos y que estos a su vez reflexionen, como

promueve el *Marco Común de Referencia Europeo para la enseñanza de las lenguas*, sobre su propia cultura y la C2 para llegar a ser capaces de reconocer en sí mismos y en los demás estereotipos y malas interpretaciones culturales. Espero, en fin, que este primer apartado práctico haya aportado algún dato de interés al estudio de la inadecuación pragmática de estudiantes de ELE en cuanto a la petición así como de las estrategias de (des)cortesía a que se recurre para realizarla en español peninsular.

Siguiendo esta vía y basándome en la índole de los actos de habla directivos según se utilizan en español peninsular, he revisado las conclusiones a las que se ha llegado a través de diversos estudios empíricos que han utilizado informantes nativos españoles. Es la mía una suposición intuitiva, pero fundamentada en unos resultados que, como digo, vienen a demostrar mi hipótesis de que, en la realización de las peticiones se tiende a utilizar formas directas sin que esta opción tenga por qué ser valorada como descortés, echando por tierra la generalizada creencia de que cuanto más indirecta sea la estrategia utilizada para pedir más cortés va a resultar un enunciado. La explicación habría que buscarla, basándonos en el concepto de imagen negativa, en el hecho de que los españoles no sólo buscamos reparar los efectos que pueda producir la imposición que conlleva una orden pensando en nuestra propia imagen social, sino que también buscamos favorecer la imagen de nuestro receptor a pesar de que no haya evidentes marcas portadoras de estrategias de cortesía. Para demostrarlo, me ha parecido interesante abordar el tema desde una perspectiva socio-histórica y socio-lingüística analizando las estrategias corteses de la petición en distinta épocas de la historia del español mediante un análisis contrastivo del uso del acto de habla de la petición según queda reflejado en distintas secuencias extraídas de cinco obras dramáticas escritas en español desde el Siglo de Oro hasta nuestros días. Su objetivo no ha sido otro que el de servir como pequeña aportación en el ámbito del estudio del sistema de cortesía en español peninsular desde una perspectiva evolutiva. A raíz de las conclusiones extraídas de esta pequeña investigación, creo que queda demostrada mi hipótesis de que la noción de cortesía, con todo lo que este término implica en el ámbito de la pragmática lingüística, no puede ser interpretada solamente atendiendo a razones geográficas o sociales sino también históricas, porque la cortesía es ante todo un concepto cultural más de la ideología social de una comunidad de habla a lo largo de los siglos. Estimo que partir de perspectivas como esta es lo que nos permitirá llegar a entender cómo se han constituido las particularísimas reglas que rigen las interacciones de las comunidades de habla actuales en español peninsular, unas reglas que favorecen, como se

ha visto a lo largo de su evolución histórica, un tipo de interacción positiva basado en la solidaridad que nada tiene que ver con ser descortés o maleducado.

El eje vertebrador de las obras analizadas es el mito de Don Juan, una elección que no se ha producido al azar dado que buscaba a su vez el servir de enlace con el tercer caso práctico de esta memoria. En él y tras haber analizado numerosas monografías que demuestran las bondades de explotar el uso de obras dramáticas en el aula de ELE, he presentado mi propia experiencia como docente, en calidad de la cual me he enfrentado y me enfrento a lagunas importantes. Una de las que a todos nos preocupan tiene que ver sin duda con nuestro deseo de ver plasmadas propuestas didácticas motivadoras y realistas que puedan complementar los diseños de las múltiples modalidades que de cursos de español L2 existen en el mundo; me refiero a todos esos cursos que en muchas ocasiones se reducen a unas pocas sesiones y donde, a los problemas habituales de la falta de tiempo, acondicionamiento de aulas o preparación de los profesores (en este sentido creo que el cuestionario realizado por los docentes que se incluye en este trabajo deja bien patente que es mucho lo que queda por hacer) se suma la práctica inexistencia de modelos didácticos que a ellos puedan adecuarse de forma concreta y real. Es por ello que me he inclinado por desarrollar una tarea que, combinando el elemento literario, el pragmático y el cultural de forma global, pueda ser utilizado para incorporar en la instrucción de ELE el factor socio-pragmático junto con los demás contenidos funcionales de la lengua española peninsular. Su utilización no obstante no tiene por qué restringirse al contexto concreto de los cursos intensivos de español L2 que los centros acreditados del Instituto Cervantes imparten en España: este diseño bien podría ser aplicado en todos aquellos contextos en que los docentes no cuenten con tiempo de clase para dedicar a las secuencias didácticas que para estos fines y con tanto esmero se están diseñando en los últimos años.

De cualquier modo, sigue siendo cierto que la integración de contenidos de corte sociopragmático dista mucho de guardar el equilibrio deseado con el resto de los contenidos lingüísticos. Entonces, si ya nadie duda de que desde la implantación del enfoque comunicativo una enseñanza que permita que nuestros alumnos adquieran la capacidad de comunicarse dentro del respeto a la diferencia entre las culturas y las sociedades es posible, casi podría afirmarse que, en vista del peso que los factores socio-pragmáticos tienen a la hora de realizar los distintos enunciados que conforman las comunicaciones de la vida diaria (a la hora de usar una lengua, en definitiva), deberían ser

estos contenidos los que rigiesen de manera prioritaria los lingüísticos a la hora de diseñar las actividades de la instrucción. Siguiendo esta vía he concebido los tres trabajos de campo que conforman la parte práctica de esta memoria y que no pretenden sino arrojar algo más de luz sobre el estado de la cuestión pragmática en el aula de ELE. En definitiva, tanto el enfoque como el destino y sobre todo la motivación de esta memoria son el resultado de mi corta experiencia como profesora de ELE y responden a un deseo de años de contribuir a allanar el camino abierto por muchos investigadores que, como yo, persiguieron y siguen esforzándose por conseguir una enseñanza integral para nuestros alumnos. Pero soy consciente de las críticas que mis trabajos suscitarán pues como ya he dicho, muchos son los interrogantes que quedan sin resolver en esta memoria y por ello agradeceré que otros estudiosos profundicen a mayor escala en sucesivos análisis –con estos u otros métodos de recogida de datos comparativos y con otras obras dramáticas– en las hipótesis que yo he marcado y que no han pretendido en ningún caso erigirse como conclusiones definitivas capaces de establecer una taxonomía.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda Marco, M. (2003): "El refuerzo de la imagen social en la conversación peninsular", D. Bravo (ed.): Actas del Primer Coloquio Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes Universidad de Estocolmo.
- Alcaraz, E. (1996): "El paradigma de la pragmática. La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales". Bilbo: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Alonso de Santos, J. L. (2010): "La sombra del Tenorio", Teatro Siglo XX. Clásicos Castalia.
- Alonso Pérez-Ávila, E. "Petición en español. Aproximación a la pragmática de interlengua". *Artifara*, n. 5, (gennaio - dicembre 2005), Università di Torino, Sezione Scholastica, <http://www.artifara.com/rivista5/testi/peticiones.asp>
- Arango, M. A. "El gracioso. Sus cualidades y rasgos distintivos en cuatro dramaturgos del siglo XVII: Lope de Vega, Tirso de Molina, Juan Ruiz de Alarcón y Pedro Calderón de la Barca», *Thesaurus*, Boletín del Instituto Caro y Cuervo, XXXV, 2, 1980, p. 377-386.
- Austin, J. "Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones (How to Do Things with Words)". Barcelona: Paidós, 1982. (ed. original inglesa de 1962).
- Baldó Lacomba, M., (1993): "La revolución industrial", Madrid, Síntesis.
- Barros García, M. J. (2010): "Actos de habla y cortesía valorizadora. Las invitaciones" [[en línea](#)], *Tonos*, 19.
- Barroso García, C. y Fontecha López, M.: "La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase". Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 22- 25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, págs. 107-113.
- Becerra Suárez, C. "The Don Juan Myth in Iberian Galician Literature." *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 13.5 (2011): <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1906&context=clcweb> Traducción al inglés de Duncan-Barlow, K. del original "El mito de Don Juan en la cultura y la literatura gallega," *Hispanistica* 23 (2006): 511-27.
- Bernal, M. (2007). "Categorización sociopragmática de la cortesía: Un estudio de la conversación coloquial española". Stockholms Universitet: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:196989/FULLTEXT01.pdf>
- Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. (1989): "Cross-Cultural Pragmatics: Request and Apologies". New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

- Bravo, D. (2010). “Pragmática sociocultural. La configuración de la imagen social como premisa sociocultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen”. En F. Orletti y L. Mariottini (comps.), (Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio (pp. 19-46). Roma: Università degli Studi Roma Tre - Programa EDICE
- Brenan, G. “Historia de la literatura española”, Barcelona, Grijalbo, 1986.
- Briz, A. “El español coloquial: situación y uso”, Madrid, Arco Libros, 1996.
- Brown, P. y Levinson S. (1987) “Politeness. Some Universals in Language Usage”, Cambridge: Cambridge University Press.
- Campos García, J. “d.juan@simetrico.es (La burladora de Sevilla y el Tenorio del Siglo XXI)”, disponible para lectura en <http://www.jesuscampos.com/obras-de-teatro/d-juan-a-simetrico-es.html>
- Cassany, D. (2004): “Aprendizaje cooperativo para ELE”, en Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. 2004. Instituto Cervantes de Múnich (Alemania). p. 11-30.
- Contreras Fernández, J. (2004): “El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español”. Servei de publicacions. Universidad de Valencia.
- De Pablos Ortega, C. (2005): “La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE”. Congreso Internacional de ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Edeso Natalías, V. (2005): “La distancia social y su importancia en la interacción: propuesta para su estudio en clase de ELE”, en Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, pp. 247-257. Disponible para descarga en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0245.pdf
- Escandell Vidal, M. V. (1996): “Introducción a la pragmática”, Barcelona: Ariel.
- Escandell Vidal, M. (2004): “Aportaciones de la pragmática”. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL, pp. 179-198.
- Escandell Vidal, M. (2009): “Los fenómenos de interferencia pragmática”. Monográficos MarcoELE. Didáctica del Español como Lengua Extranjera., Expolingua, 1996, 9, pp. 95-109. Disponible para descarga en marcoELE.
- Escandell Vidal, M. V. (2010): “La Pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras”. Jornadas: La pragmática en la enseñanza. Sofía, Bulgaria. Universidad de Sofía. Editorial Universitaria San Clemente de Ojrid, pp. 5-17. Disponible para descarga en la página del MECD.

- Félix-Brasdefer, C. (2012): “Actos de habla”. En S. de los Heros y M. Niño-Murcia (eds.) Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español. Washington D. C: Georgetown University Press, 59-82.
- Fernández Silva, C. (2002): “La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática”. XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona. Organizado por International House y Ed. Difusión. Disponible para descarga en la sección de Recursos de la página Web del Encuentro Práctico ELE.
- Figueras, C. “El desarrollo de la competencia pragmática en la clase de español”, XXIII Encuentro Práctico de Profesores ELE, Barcelona 2015. Última web conocida <http://www.iula.upf.edu/materials/150219figueras.pdf>
- Franco Martínez, A. (2014): “Análisis de la competencia pragmática en estudiantes ELE: el arte de rechazar una petición” Trabajo Fin de Máster. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-bv-15-43-ana-franco-martinez.pdf?documentId=0901e72b81b698d4>
- Grande Alija, F. J. (2006): “La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales”, en A. Álvarez et alii (eds.) (2006) La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, Universidad de Oviedo: 332-342.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2005): “Ejercitarás la competencia pragmática”. XVI Congreso Internacional de ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 25-44. Disponible para descarga en la Biblioteca Virtual del CVC. Última consulta: 10/11/2013.
- Haverkate, H. (1994): “La cortesía verbal”. Madrid: Gredos.
- Hermenegildo, A. “Tello y la voz de la razón: el gracioso en El caballero de Olmedo, de Lope de Vega.” Actas X AIH, Universidad de Montreal, última dirección conocida <http://uqtr.ca/teatro/otros/artiHerme/63-1992Tello.pdf>
- Hermenegildo, A. “Juegos dramáticos de la locura festiva: pastores, simples, bobos y graciosos del teatro clásico español”, Palma de Mallorca, José J. de Olañeta, 1995.
- Herrero Figueroa, Araceli: “La enseñanza de la literatura. Una propuesta comparatística de aplicación en las aulas”. Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: “diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje”, Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2010, págs. 237-251.

- Hidalgo, V. (2012): “El teatro en la clase de ELE: dos propuestas de taller”, en MarcoELE, septiembre 2012, n.o 15. Disponible en web [consulta 4 de marzo de 2012] http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf
- Hill, P.G. (1989): “Our dramatic heritage: The Golden Age”, Fairleigh Dickinson Univ Pr. pp. 415-416.
- Ibinga, M. (2008): “La práctica teatral, un nuevo método de enseñanza en el sistema educativo gabonés”, Teatro, 18.
- Iglesias Recuero, S. (2001): “Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión”, Oralia, 4, 245-298.
- Iglesias Recuero, S. (2010): “Aportación a la historia de la (des)cortesía: las peticiones en el siglo XVI”. Actas del IV coloquio internacional del programa EDICE. Edición electrónica: www.EDICE.org
- Kasper, G. y Schmidt, R. (1996): “Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics”. Studies in Second Language Acquisition. Disponible para descarga en la web: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Developmental%20issues%20in%20interlanguage%20pragmatics.pdf>
- Kasper, G. (2001): “Four perspectives on L2 pragmatic development”. Annual Conference of the American Association of Applied Linguistics (AAAL) (2000), Vancouver, Canadá. Applied Linguistics Journal, Oxford, 22, 4, pp. 502-530. Disponible para descarga a través de www.hawaii.edu
- Lakoff, R. T. (1990): “Talking power: the Politics of Language”. Nueva York: BasicBooks.
- MarcoELE. “Didáctica del Español como Lengua Extranjera”, Expolingua, 1996, 9, pp. 95-109. Disponible para descarga en marcoELE. Última consulta: 5/11/2013.
- Mateo Martínez, J. (1990): “Aproximación pragmática al lenguaje del teatro inglés”. Tesis Doctoral. Servei de Publicacions, Universitat d'Alacant.
- MCER: MEC (2002): “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, Madrid, Anaya. (<http://cvc.cervantes.es/abref/marco>)
- Monleón, J. “La realidad del teatro: La sombra del Tenorio de José Luis Alonso de Santos”, en Ana Sofía Pérez Bustamante (ed.), Don Juan Tenorio en la España del siglo XX, Cátedra, Madrid, 1998, págs. 289-312.
- Moreda Leirado, Marisa. “Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro: propuestas didácticas para trabajar en clase de español”. Madrid, 2014; p. 85-94.
- Moreno, María Cristobalina. 2006: “La cortesía verbal en el Siglo de Oro: los actos de habla directivos. Un estudio de pragmática histórica”. Actas del III Congreso Internacional del

programa EDICE, Valencia, 22 de noviembre – 26 de noviembre de 2006. Edición electrónica: www.EDICE.org

Navarro Solano, M.R. (2003): “La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula”, en *Enseñanza*, nº 21, pp.181-198.

Nicolás Román, S. “El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial”. Encuentro20,2011. http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10111/teatro_nicolas_ENCUENTRO_2011.pdf?sequence=1

Onieva López, J.L. “la dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad”. Tesis doctoral. SPICUM, Servicio de publicaciones, Universidad de Málaga 2011.

Orletti, F. y Mariottini, L. (eds.) (2010): “(Des)cortesía en español: Espacios teóricos y metodológicos para su estudio”. Actas del IV coloquio internacional del programa EDICE. Edición electrónica: www.EDICE.org

Palacios, S. “El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE”, en Congreso mundial de profesores de español, Instituto Cervantes, 2011, http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_sergio_texto_bibliografica.pdf

PONS, S. (2005): “La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE”, Arco/Libros, Madrid.

PCIC: Instituto Cervantes (2007): “Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español”. Madrid, Edelsa, Biblioteca Nueva (3 vols.).

6. Pérez-Bustamante, A.S. Actas del I Congreso de Historia y Crítica del teatro de Comedias: “El siglo XIX: ... Y la burguesía también se divierte”: Cap.: “*Los criados de don Juan: una aproximación a La sombra del Tenorio, de José Luis Alonso de Santos*”, 1995, pp.395-412. Fundación Municipal de Cultura-Fundación Pedro Muñoz Seca (El Puerto de Santa María, Cádiz)

Pérez-Bustamante, A.S. (ed.), “*Don Juan Tenorio en la España del siglo XX*”. Literatura y cine (Madrid: Cátedra, 1998)

Pérez Gutiérrez, M. (2004): “La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas.” en *Glosas didácticas*, Revista electrónica internacional.

Petterson, C. (2012): “Pedidos y saludos en español peruano y en sueco”, Kombinationsprogrammet för master-Vårterminen, Universidad de Estocolmo.

Portolés Lázaro, J. (2004): “El Diccionario de partículas discursivas del español y las nuevas tecnologías” *Español actual: Revista de español vivo*, Nº 82, 004, págs. 37-44.

- Romera Castillo, J. "Pautas para la investigación del teatro español y sus puestas en escena" (Madrid: UNED, 2011, 462 págs.) UNED. *Revista Signa* 22 (2013), págs. 795-799.
- Romera Castillo, J., ed. (2013). "Textos literarios y enseñanza del español". Madrid: UNED.
- Romero Betancourt, M. V. (2012): "Adquisición de pragmática en segunda lengua: un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática". Tesis de Máster. Indianapolis, EE.UU. Department of World Languages and Cultures, Indiana University-Purdue University. Disponible para descarga en IUPUI Scholar Works.
- Rossowová, L. (2013): "Acerca de las estrategias verbales de la petición cortés decimonónica", *études romanes de brno* 34, 1.
- Sánchez Lobato, J. "Lengua y sociedad", en *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga, ASELE, Málaga, 1993, págs. 59-68.
- Searle, John. "Actos de habla", Ed. Cátedra, (2001).
- Siebold, K. (2008). "Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán: estudio pragmalingüístico e intercultural". Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Simon, C. "La interculturalidad y la pragmática en el aula ELA" *Decires*, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Vol. 13, 2011, pp. 55-70.
- Solís Casco, I. "La Pragmática en el Aula de ELE: Los actos de habla indirectos" en *Actas del XVI Congreso de ASELE*.
- Sperber, D. y D. Wilson (1994:1986): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor.
- Tirso de Molina, "EL burlador de Sevilla y convidado de piedra", Ed. Cátedra, (1978).
- Toledo Vega, Gloria; Toledo Azócar, Sonia. (2014): "Estrategias de cortesía para la petición en hablantes nativos del español de Chile y en hablantes de español como lengua extranjera". *Onomázein*, Junio-, 47-63.
- UNECE, (2009): "Cómo hacer comprensibles los datos", Comisión Económica para Europa, Naciones Unidas. Ginebra, 2009. https://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/writing/MDM_Part2_Spanish.pdf.
- Zamora, A. "No hay plazo que no se cumpla ni deuda que no se pague", disponible para descarga por cortesía de Google, Inc. for the Google Books Library Project en <http://www.bodleian.ox.ac.uk/dbooks>
- Zorrilla, J. "Don Juan Tenorio", Ed. Cátedra, (2008)

7. TABLA DE SIGLAS E ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

TABLA DE SIGLAS

ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
C1	Cultura asociada a la L1
C2	Cultura asociada a la L2
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
E/A	Enseñanza/aprendizaje
EC	Enfoque comunicativo
ELE	Español como Lengua Extranjera
EL2	Español como segunda lengua
UD	Unidad Didáctica
IC	Instituto Cervantes
CP	Competencia Pragmática
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 3.1 Preguntas del cuestionario a alumnos alemanes.

Cuadro 3.2 Preguntas del cuestionario a profesores españoles.

Cuadro 3.3 Características definitorias de los sujetos del *role-play*.

Cuadro 4.1 Primera actividad del modelo didáctico.

Cuadro 4.2. Segunda actividad del modelo didáctico.

Cuadro 4.3 Tarea final del modelo didáctico.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1 Cortesía en clase de ELE.

Figura 3.2 La petición en clase de ELE.

Figura 3.3 Material de cortesía en clase de ELE.

Figura 3.4 Tipo de actividad para el trabajo de la petición en clase de ELE.

Figura 3.5 Estrategias de los aprendices para la petición según los profesores de ELE.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1 Resultados 1ª pregunta del cuestionario a alumnos alemanes.

Tabla 3.2 Resultados 2ª pregunta del cuestionario a alumnos alemanes.

Tabla 3.3 Resultados 3ª pregunta del cuestionario a alumnos alemanes.

Tabla 3.4 Resultados 4ª pregunta del cuestionario a alumnos alemanes.

Tabla 3.5 Resultados 5ª pregunta del cuestionario a alumnos alemanes.

Tabla 3.6 Estrategias para realizar la petición en español.

8. ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO SOCILINGÜÍSTICO ALUMNOS ALEMANES

Sexo: Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>
Edad: _____
Nacionalidad: _____
Formación: _____
Tiempo aprendiendo español: _____
Estancias en España: _____
Nivel MCER de español: _____

ANEXO 2: CUADRO DE CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS SUJETOS DEL CUESTIONARIO A APRENDICES ALEMANES

Nº DE SUJETOS / SEXO	12	
	mujeres	hombres
EDAD	entre 15 y 18	12
	más de 18	0
NACIONALIDAD	12 alemanes	
FORMACIÓN	Colegio	12
	Instituto Cervantes	0
	Academia	0
TIEMPO COMO APRENDIZ ELE	Menos de dos años	0
	Más de dos años	12
ESTANCIAS EN ESPAÑA	Nunca	10
	Estancias breves	2
	De 6 meses a 1 año	0

**ANEXO 3: CUESTIONARIO SOCILINGÜÍSTICO PROFESORES
SPAÑÓLES**

Sexo: Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>
Edad: _____
Nacionalidad: _____
Vive en: _____
Tiempo enseñando español: _____
Formación específica ELE: _____

**ANEXO 4: CUADRO DE CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS
SUJETOS DEL CUESTIONARIO DE CREENCIAS A PROFESORES
ESPAÑÓLES**

Nº DE SUJETOS / SEXO	mujeres		hombres	
	97	81		16
EDAD	Menos de 30		65	
	más de 30		32	
NACIONALIDAD	97 españoles			
FORMACIÓN	Filología		29%	
	Cursos ELE		37%	
	Máster ELE		34%	
TIEMPO COMO PROFESOR ELE	Menos de dos años		41%	
	Más de dos años		59%	

ANEXO 5: GRUPO DE WHATSAPP PARA RELLENAR EL CUESTIONARIO Y TRABAJAR LA TAREA FINAL



ANEXO 6: CUESTIONARIO COMPLETO CREENCIAS ALUMNOS ALEMANES

1. ¿Alguna vez has pensado en el concepto de ‘cortesía’? ¿Qué crees que es?

Estudiante1. *Sí, pedir disculpas.*

Estudiante2. *Sí, tener respeto.*

Estudiante3. *Sí, tener consideración a otros.*

Estudiante4. *Sí, no molestar.*

Estudiante5. *No sé, creo que es ser discreto...*

Estudiante6. *Sí, no interrumpir a los otros, escuchar.*

Estudiante7. *Sí, no importarme lo que no me corresponde.*

Estudiante8. *Sí, es ser amable y poder conocer gente nueva.*

Estudiante9. *No, pero creo que es tener buenas formas sociales.*

Estudiante10. *Sí.*

Estudiante11. *Sí.*

Estudiante12. *Sí.*

2. En la vida diaria todos utilizamos la cortesía. Intenta dar un par de ejemplos de situaciones normales en que tú la utilices.

Estudiante1. *En el metro, al esperar el tren, en el Instituto.*

Estudiante2. *Para pedir las direcciones de algún lugar, al hablar con las personas.*

Estudiante3. *Yo intento la cortesía en todos los sitios, pero mucho si hablo con los demás.*

Estudiante4. *En el bus, en los doctores, y en todas las partes, no sé bien.*

Estudiante5. *Dejar que pase la gente si abro la puerta de una tienda por ejemplo.*

Estudiante6. *Colegio, con los amigos, en la tienda, en los saludos.*

Estudiante7. *Hay que dejar pasar a los otros o dejar que una persona vieja se sienta en mi lugar.*

Estudiante8. *Si voy al médico, en la tienda.*

Estudiante9. *Si saludamos por la mañana o al ir en un transporte que sea y en todas partes.*

Estudiante10. *Cuando hablamos hay que hacer cortesía o en las tiendas.*

Estudiante11. *Cuando ayudo a una persona anciana, en la tienda.*

Estudiante12. *Al subir al tren, cuando no cortamos las conversaciones gritando, no sé más.*

3. ¿Con quién usas tú la cortesía? ¿Con unos sí pero con otros crees que no? ¿Con todos? ¿Con nadie?

Estudiante1. *Con unos sí pero con otros creo que no.*

Estudiante2. *Con todos.*

Estudiante3. *Con todos.*

Estudiante4. *Con todos.*

Estudiante5. *Con todos.*

Estudiante6. *Con unos sí pero con otros creo que no.*

Estudiante7. *Con todos.*

Estudiante8. *Con todos.*

Estudiante9. *Con unos sí pero con otros creo que no.*

Estudiante10. *Con todos.*

Estudiante11. *Con todos.*

Estudiante12. *Con todos.*

**4. Ahora ordena esta lista según con quién eres tú más cortés a diario:
a) Abuelos b) Padres c) Hermanos d) Pareja e) Familiares jóvenes f)
Familiares mayores g) Amigos/as h) Desconocidos i) Autoridades**

Estudiante1. *Los abuelos.*

Estudiante2. *Los abuelos.*

Estudiante3. *Autoridades.*

Estudiante4. *Familiares mayores.*

Estudiante5. *Creo que con gente que no conozco bien.*

Estudiante6. *Con mi padre, claro.*

Estudiante7. *Los abuelos.*

Estudiante8. *Familiares mayores.*

Estudiante9. *Autoridades.*

Estudiante10. *Abuelos.*

Estudiante11. *Autoridades.*

Estudiante12. *Amigos.*

5. ¿Para qué crees que es importante al relacionarte con los demás?

Estudiante1. *Para dar mi ayuda a los demás.*

Estudiante2. *Al decirle a los demás lo que piensas o ellos a ti es importante.*

Estudiante3. *Si quiero ser amable con mis compañeros y mis profesores.*

Estudiante4. *Tener respeto por todos es más importante.*

Estudiante5. *No interrumpir a los otros.*

Estudiante6. *Si me cuentan un problema intento ser amable con las palabras.*

Estudiante7. *No decir insultos a los otros.*

Estudiante8. *Dar las gracias a todos que en España no siempre es así yo creo.*

Estudiante9. *Decir por favor y gracias.*

Estudiante10. *Tener respeto.*

Estudiante11. *Ser respetuoso todo el tiempo.*

Estudiante12. *Dejar pasar a alguien o si se sienta por ejemplo.*

ANEXO 7: CUESTIONARIO PROFESORES GOOGLE DOCS

Documentos de Go... Documentos de Go... Mi unidad - Google... Las peticiones en el... Las peticiones en el... Las peticiones en el... Outlook.com - cot... 11:15 03/02/2016

<https://docs.google.com/forms/d/1hOr9DZCsimZo7SAIH4Mik8Focfq4cEEY3iY5nGdNyo/viewform>

Las peticiones en el aula de E.L.E.

Hola! Me llamo María José Mosquera y soy estudiante de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Estoy elaborando mi memoria de Máster sobre la relevancia del uso de la cortesía verbal y no verbal en situaciones cotidianas en el aula de E.L.E. Como lo he abordado desde un punto de vista contrastivo (enfocado en dos grupos, uno de alumnos españoles y otro de alemanes) necesitaría que por favor, dedicárais unos minutos a responder unas sencillas preguntas. Os ruego sinceridad y os garantizo una total confidencialidad. ¡Ah!, y por supuesto, mi eterno agradecimiento!

¡Responde por favor!

La cortesía en español es importante a la hora de lograr una comunicación satisfactoria. ¿Puedes indicar aspectos de la cortesía en clase de E.L.E.?

- Sí, con regularidad.
- Nunca, no lo creo necesario.
- De pasada y sin ser consciente, tal vez.

En el aula de E.L.E. ¿dedicas tiempo a algún tipo de acto de habla indirecto del tipo "que frío hace en este salón", ¿no?" para expresar una petición o una orden?

- Sí.
- No.
- De pasada y sin ser consciente, tal vez.

Si has practicado este tipo de acto de habla en clase, ¿podrías describir brevemente la actividad?

Buscar en la web y en Windows 11:15 03/02/2016

Documentos de Go... Documentos de Go... Mi unidad - Google... Las peticiones en el... Las peticiones en el... Las peticiones en el... Outlook.com - cot... 11:20 03/02/2016

<https://docs.google.com/forms/d/1hOr9DZCsimZo7SAIH4Mik8Focfq4cEEY3iY5nGdNyo/viewform>

Si has practicado este tipo de acto de habla en clase, ¿podrías describir brevemente la actividad?

¿Dices que hay poco material en general para trabajar en clase este tipo de acto de habla o al revés, crees que estas incluidas temas en relación directa con la pragmática?

- Sí que hay suficientes.
- Me gustaría que hubiera más.
- No perdería tiempo en estos aspectos ni en los culturales en cursos cortos.

¡Responde por favor!

Si tus alumnos están invitados en casa de alguien y la comida está sana, ¿cómo crees que pedirían en su intencionalidad a un desconocido en la mesa que les pasase un plato?

Enviar 100% Sin terminar

Notas antes de transferir a través de Formularios de Google

Buscar en la web y en Windows 11:20 03/02/2016

ANEXO 8: CUESTIONARIO COMPLETO PROFESORES ESPAÑOLES

1. La cortesía en español es importante a la hora de lograr una comunicación satisfactoria. ¿Sueles incluir aspectos de la cortesía en clase de ELE? a) Sí, con regularidad b) Nunca, no lo creo necesario c) De pasada y sin ser consciente, tal vez.

Profesor1 <i>a</i>	Profesor2. <i>a</i>
Profesor3. <i>a</i>	Profesor4. <i>a</i>
Profesor5. <i>c</i>	Profesor6. <i>a</i>
Profesor7. <i>c</i>	Profesor8. <i>a</i>
Profesor9. <i>c</i>	Profesor10. <i>a</i>
Profesor11. <i>a</i>	Profesor12. <i>c</i>
Profesor13 <i>c</i>	Profesor14 <i>a</i>
Profesor15 <i>a</i>	Profesor16 <i>a</i>
Profesor17 <i>a</i>	Profesor18 <i>c</i>
Profesor19 <i>a</i>	Profesor20 <i>a</i>
Profesor21 <i>a</i>	Profesor22 <i>a</i>
Profesor23 <i>a</i>	Profesor24 <i>a</i>
Profesor25 <i>c</i>	Profesor26 <i>a</i>
Profesor27 <i>c</i>	Profesor28 <i>c</i>
Profesor29 <i>c</i>	Profesor30 <i>a</i>
Profesor31 <i>a</i>	Profesor32 <i>c</i>
Profesor33 <i>a</i>	Profesor34 <i>a</i>
Profesor35 <i>a</i>	Profesor36 <i>c</i>
Profesor37 <i>a</i>	Profesor38 <i>a</i>
Profesor39 <i>a</i>	Profesor40 <i>a</i>
Profesor41 <i>a</i>	Profesor42 <i>a</i>
Profesor43 <i>c</i>	Profesor44 <i>a</i>
Profesor45 <i>a</i>	Profesor46 <i>a</i>
Profesor47 <i>a</i>	Profesor48 <i>a</i>
Profesor49 <i>a</i>	Profesor50 <i>a</i>

Profesor51 <i>a</i>	Profesor52 <i>a</i>
Profesor53 <i>c</i>	Profesor54 <i>a</i>
Profesor55 <i>c</i>	Profesor56 <i>a</i>
Profesor57 <i>a</i>	Profesor58 <i>a</i>
Profesor59 <i>a</i>	Profesor60 <i>c</i>
Profesor61 <i>a</i>	Profesor62 <i>a</i>
Profesor63 <i>a</i>	Profesor64 <i>a</i>
Profesor65 <i>a</i>	Profesor66 <i>a</i>
Profesor67 <i>a</i>	Profesor68 <i>c</i>
Profesor69 <i>a</i>	Profesor70 <i>a</i>
Profesor71 <i>a</i>	Profesor72 <i>a</i>
Profesor73 <i>a</i>	Profesor74 <i>c</i>
Profesor75 <i>c</i>	Profesor76 <i>c</i>
Profesor77 <i>a</i>	Profesor78 <i>a</i>
Profesor79 <i>a</i>	Profesor80 <i>a</i>
Profesor81 <i>c</i>	Profesor82 <i>a</i>
Profesor83 <i>c</i>	Profesor84 <i>a</i>
Profesor85 <i>a</i>	Profesor86 <i>a</i>
Profesor87 <i>a</i>	Profesor88 <i>a</i>
Profesor89 <i>a</i>	Profesor90 <i>a</i>
Profesor91 <i>a</i>	Profesor92 <i>a</i>
Profesor93 <i>a</i>	Profesor94 <i>a</i>
Profesor95 <i>a</i>	Profesor96 <i>a</i>
Profesor97 <i>a</i>	

2. ¿Encuentras en los materiales que usas actividades que expliquen cómo se rechaza una invitación/petición?

Profesor1 <i>a</i>	Profesor2 <i>a</i>
Profesor3 <i>b</i>	Profesor4 <i>b</i>
Profesor5 <i>a</i>	Profesor6 <i>a</i>
Profesor7 <i>c</i>	Profesor8 <i>b</i>

Profesor9 <i>b</i>	Profesor10 <i>a</i>
Profesor11 <i>c</i>	Profesor12 <i>b</i>
Profesor13 <i>a</i>	Profesor14 <i>c</i>
Profesor15 <i>a</i>	Profesor16 <i>c</i>
Profesor17 <i>c</i>	Profesor18 <i>c</i>
Profesor19 <i>c</i>	Profesor20 <i>a</i>
Profesor21 <i>c</i>	Profesor22 <i>a</i>
Profesor23 <i>a</i>	Profesor24 <i>a</i>
Profesor25 <i>a</i>	Profesor26 <i>c</i>
Profesor27 <i>c</i>	Profesor28 <i>b</i>
Profesor29 <i>b</i>	Profesor30 <i>a</i>
Profesor31 <i>c</i>	Profesor32 <i>b</i>
Profesor33 <i>c</i>	Profesor34 <i>c</i>
Profesor35 <i>c</i>	Profesor36 <i>a</i>
Profesor37 <i>c</i>	Profesor38 <i>a</i>
Profesor39 <i>a</i>	Profesor40 <i>a</i>
Profesor41 <i>c</i>	Profesor42 <i>c</i>
Profesor43 <i>b</i>	Profesor44 <i>a</i>
Profesor45 <i>c</i>	Profesor46 <i>c</i>
Profesor47 <i>a</i>	Profesor48 <i>a</i>
Profesor49 <i>a</i>	Profesor50 <i>a</i>
Profesor51 <i>a</i>	Profesor52 <i>c</i>
Profesor53 <i>b</i>	Profesor54 <i>c</i>
Profesor55 <i>c</i>	Profesor56 <i>a</i>
Profesor57 <i>a</i>	Profesor58 <i>a</i>
Profesor59 <i>a</i>	Profesor60 <i>c</i>
Profesor61 <i>a</i>	Profesor62 <i>a</i>
Profesor63 <i>c</i>	Profesor64 <i>a</i>
Profesor65 <i>a</i>	Profesor66 <i>a</i>
Profesor67 <i>c</i>	Profesor68 <i>c</i>
Profesor69 <i>b</i>	Profesor70 <i>c</i>
Profesor71 <i>c</i>	Profesor72 <i>a</i>
Profesor73 <i>a</i>	Profesor74 <i>c</i>

Profesor75 <i>a</i>	Profesor76 <i>a</i>
Profesor77 <i>a</i>	Profesor78 <i>a</i>
Profesor79 <i>a</i>	Profesor80 <i>a</i>
Profesor81 <i>a</i>	Profesor82 <i>a</i>
Profesor83 <i>a</i>	Profesor84 <i>a</i>
Profesor85 <i>c</i>	Profesor86 <i>a</i>
Profesor87 <i>a</i>	Profesor88 <i>a</i>
Profesor89 <i>a</i>	Profesor90 <i>a</i>
Profesor91 <i>a</i>	Profesor92 <i>a</i>
Profesor93 <i>a</i>	Profesor94 <i>a</i>
Profesor95 <i>a</i>	Profesor96 <i>a</i>
Profesor97 <i>a</i>	

3. ¿Dirías que hay poco material en general para trabajar en clase este tipo de acto de habla o crees que están incluidos temas en relación directa con la pragmática? a) Sí que hay suficientes b) Me gustaría que hubiera más c) No perdería tiempo en estos aspectos ni en los culturales en cursos cortos.

	Profesor1 <i>b</i>	Profesor2 <i>b</i>
Profesor3 <i>b</i>	Profesor4 <i>b</i>	Profesor5 <i>b</i>
Profesor6 <i>b</i>	Profesor7 <i>b</i>	Profesor8 <i>c</i>
Profesor9 <i>b</i>	Profesor10 <i>a</i>	Profesor11 <i>b</i>
Profesor1 <i>b</i>	Profesor13 <i>b</i>	Profesor14 <i>b</i>
Profesor15 <i>b</i>	Profesor16 <i>b</i>	Profesor17 <i>b</i>
Profesor18 <i>b</i>	Profesor19 <i>b</i>	Profesor20 <i>b</i>
Profesor21 <i>b</i>	Profesor22 <i>b</i>	Profesor23 <i>b</i>
Profesor24 <i>b</i>	Profesor25 <i>c</i>	Profesor26 <i>b</i>
Profesor27 <i>b</i>	Profesor28 <i>b</i>	Profesor29 <i>b</i>
Profesor30 <i>b</i>	Profesor31 <i>b</i>	Profesor32 <i>a</i>
Profesor33 <i>b</i>	Profesor34 <i>b</i>	Profesor35 <i>b</i>
Profesor36 <i>b</i>	Profesor37 <i>b</i>	Profesor38 <i>b</i>
Profesor39 <i>a</i>	Profesor40 <i>b</i>	Profesor41 <i>b</i>

Profesor42 <i>b</i>	Profesor43 <i>b</i>	Profesor44 <i>b</i>
Profesor45 <i>b</i>	Profesor46 <i>b</i>	Profesor47 <i>a</i>
Profesor48 <i>a</i>	Profesor49 <i>b</i>	Profesor50 <i>a</i>
Profesor51 <i>a</i>	Profesor52 <i>b</i>	Profesor53 <i>b</i>
Profesor54 <i>b</i>	Profesor55 <i>b</i>	Profesor56 <i>b</i>
Profesor57 <i>b</i>	Profesor58 <i>b</i>	Profesor59 <i>b</i>
Profesor60 <i>b</i>	Profesor61 <i>b</i>	Profesor62 <i>b</i>
Profesor63 <i>b</i>	Profesor64 <i>b</i>	Profesor65 <i>b</i>
Profesor66 <i>b</i>	Profesor67 <i>b</i>	Profesor68 <i>b</i>
Profesor69 <i>b</i>	Profesor70 <i>b</i>	Profesor71 <i>b</i>
Profesor72 <i>b</i>	Profesor73 <i>b</i>	Profesor74 <i>b</i>
Profesor75 <i>b</i>	Profesor76 <i>b</i>	Profesor77 <i>b</i>
Profesor78 <i>b</i>	Profesor79 <i>b</i>	Profesor80 <i>b</i>
Profesor81 <i>b</i>	Profesor82 <i>b</i>	Profesor83 <i>b</i>
Profesor84 <i>b</i>	Profesor85 <i>b</i>	Profesor86 <i>b</i>
Profesor87 <i>a</i>	Profesor88 <i>b</i>	Profesor89 <i>b</i>
Profesor90 <i>b</i>	Profesor91 <i>b</i>	Profesor92 <i>b</i>
Profesor93 <i>b</i>	Profesor94 <i>a</i>	Profesor95 <i>b</i>
Profesor96 <i>b</i>	Profesor97 <i>a</i>	

4. Si has practicado este tipo de acto de habla en clase, ¿podrías describir brevemente la actividad?

Profesor1 -	Profesor2 -
Profesor3 -	Profesor4 -
Profesor5 -	Profesor6 -
Profesor7 -	Profesor8 -
Profesor9 -	Profesor10 -
Profesor11 -	Profesor12 -
Profesor13 <i>A través de otros ejercicios como juegos de rol o visionado de videos donde pueden ubicarse ejemplos.</i>	Profesor14 <i>Comparar la cortesía existente en videos que presentaban conversaciones entre grupos de edades homogéneas y heterogéneas.</i>
Profesor15 <i>Hacemos role-play en clase con distintas situaciones comunicativas.</i>	Profesor16 <i>Todo lo hablo en español, al llegar trato de analizar el ambiente que hay para mejorarlo.</i>
Profesor17 -	Profesor18 -
Profesor19 <i>No sé, son situaciones de la vida cotidiana.</i>	Profesor20 <i>Enseño las "buenas maneras", usar la cortesía es muy importante para mí como ser social y busco incluirla en las enseñanzas de</i>

	<i>español, mis alumnos son árabes y en esta lengua hay muchas frases corteses, busco siempre la manera de que puedan decir su equivalente en español, que no siempre puede ser la traducción directa, por eso muchas veces me escucho diciendo “es lo que diríamos así:...”.</i>
Profesor21 <i>Lo he practicado muy poco, en mis clases me enfoco en otros temas.</i>	Profesor22 <i>Por ejemplo explico el uso de “usted” para expresar respeto.</i>
Profesor23 <i>Analizando algunos discursos o sobre la marcha</i>	Profesor24 -
Profesor25 -	Profesor26 -
Profesor27 -	Profesor28 <i>Relacionando actos de habla con situaciones comunicativas y analizando su sentido.</i>
Profesor29 <i>Propongo una reflexión sobre situaciones cotidianas en la comunicación en el aula.</i>	Profesor30 <i>Actividades espontáneas para deducir o el manual</i>
Profesor31 <i>Solamente les digo a mis estudiantes lo casos en los que es mejor usar formas de cortesía, por ejemplo hago hincapié en el uso del condicional o una cláusula de subjuntivo en lugar del imperativo.</i>	Profesor32 -
Profesor33 -	Profesor34 -
Profesor35 <i>El pretérito imperfecto de indicativo y el condicional de futuro como tiempos de cortesía.</i>	Profesor36 -
Profesor37 -	Profesor38 -
Profesor39 -	Profesor40 <i>Nunca lo he trabajado de forma directa sino de pasada para comentar algo significativo, como el frío que hace, el calor, el ruido...</i>
Profesor41 -	Profesor42 <i>Para estudiar diferentes actos de habla en clase les propongo analizar expresiones en español que puede que no sean lo que parecen: formas de agradecer o responder a un agradecimiento, o cómo se responde a cualquier petición.</i>
Profesor43 -	Profesor44 <i>Por ejemplo: la unidad sobre la cortesía de “El Ventilador” Ed. Difusión.</i>
Profesor45 -	Profesor46 -
Profesor47 <i>A partir de una unidad temática que se titula “El estilo indirecto en español”, estudiamos la teoría y realizamos unos ejercicios para fijar los conceptos; corregimos y reforzamos si es necesario. Por último, realizamos una actividad fuera del libro y que se asemeje a un acto real de comunicación.</i>	Profesor48 <i>Llego cantando y saludando.</i>
Profesor49 <i>Actividades orales en las que poder practicar estrategias para mostrar solidaridad con el hablante, pedir algo sin imponer, rechazar amablemente una propuesta, mostrarse solícito a colaborar, etc. Especialmente practicamos cómo actuar en aquellas situaciones comunicativas en las que el comportamiento verbal y no verbal difiere en</i>	Profesor50 <i>Aprovecho la entrada en clase con las situaciones que se van produciendo.</i>

<i>mayor medida.</i>			
Profesor51	-	Profesor52	<i>Por ejemplo en el uso del condicional, haciendo roleplays, (ej.: pedir con cortesía en un restaurante, dar órdenes con cortesía en la oficina).</i>
Profesor53	-	Profesor54	-
Profesor55	-	Profesor56	-
Profesor57	<i>Suelo utilizar los materiales de Natalia Pérez de Herrasti.</i>	Profesor58	-
Profesor59	-	Profesor60	-
Profesor61	-	Profesor62	<i>Usar las formas de cortesía en cada clase y ser cortés en la forma de comportarse en el aula o de dirigirse a los compañeros, docente y director.</i>
Profesor63	<i>Siempre les explico los temas culturales.</i>	Profesor64	-
Profesor65	<i>Al principio de la clase se suelen dar situaciones en las que puedes aprovechar. Por ejemplo hace frío porque la ventana está abierta. Se hace un comentario y a raíz de ahí analizamos el discurso que hemos producido. Finalmente ampliamos con otros ejemplos. También he utilizado manuales que prestan atención a estos aspectos. Si no recuerdo mal, el manual Bitácora para el nivel B2 incluye un apartado de este tipo sin embargo debería haber mucho más material que incluyese los aspectos que señalas.</i>	Profesor66	<i>Generalmente lo he hecho utilizando situaciones comunicativas y con ejercicios de teatro.</i>
Profesor67	-	Profesor68	-
Profesor69	-	Profesor70	-
Profesor71	-	Profesor72	-
Profesor73	<i>He empleado, a partir de niveles intermedios, vídeos de tipo humorístico en los que se rompe con la interpretación literal de los enunciados. A partir de ello realizo las aclaraciones oportunas e invito a los alumnos a la reflexión sobre las diferencias culturales.</i>	Profesor74	-
Profesor75	-	Profesor76	-
Profesor77	<i>Intento siempre trabajar con ciertas situaciones para que sepan el contexto.</i>	Profesor78	<i>“Hace mucho calor aquí, ¿no?, ¿dejamos la puerta abierta o cerrada?”.</i>
Profesor79	-	Profesor80	-
Profesor81	-	Profesor82	<i>Por ejemplo preparando una fiesta (llamar a varios amigos y pedirles que te echen una mano con la organización).</i>
Profesor83	<i>Formas indirectas de realizar peticiones (ej.: cierra la puerta, ¿podrías cerrar la puerta?, ¡que se va a escapar el gato!).</i>	Profesor84	<i>Visualización del lenguaje no verbal y normalmente un vídeo del programa Splunge en un bar.</i>
Profesor85	<i>Actividades orales en las que los alumnos piden objetos (reales u objetos representados en tarjetas) al compañero mediante una pregunta, ¿puedes darme X, por favor?.</i>	Profesor86	-
Profesor87	-	Profesor88	<i>Bromas lingüísticas para contrastar</i>

		<i>diferencias culturales o similitud de palabras.</i>
Profesor89	-	Profesor90 Memo-mapa
Profesor91	<i>Planteando las situaciones con dibujos o palabras sueltas y mímica. El alumno debe crear exclamaciones como “¿qué frío hace!, ¡me he manchado!, ¡qué sucio!”, etc. Posteriormente debe crear una petición cortés para solucionarla: “¿podrías cerrar la ventana, por favor?, ¿podrías dejarme un pañuelo para limpiarme?”, etc.</i>	Profesor92 -
Profesor93	-	Profesor94 <i>Trabajo con italianos y los parecidos entre ambas lenguas dan lugar a malentendidos para los que trato de preparar a mis alumnos. Utilizo materiales que ya proponen los libros de Difusión con los que suelo trabajar o les llevo actividades con tarjetas, situaciones. A veces simplemente les cuento algo que me ha pasado ese día y les explico cómo se siente un hispanohablante y luego compartimos experiencias.</i>
Profesor95	-	Profesor96 <i>Practicando las conversaciones a la hora de invitar a alguien a una fiesta o cena, simulando reencuentros de amigos que hace tiempo que no se ven, realizando presentaciones formales o informales, simulando una fiesta donde cada uno es sí mismo pero le apetece hacer algo diferente...</i>
Profesor97	-	

4. Si tus alumnos están invitados en casa de alguien y la comida está sosa, ¿cómo crees que pedirían en su interlengua a un desconocido en la mesa que les pasases un salero?

Profesor1. <i>Necesito sal/ Sal por favor.</i>	Profesor2. <i>¿Puedes pasarme la sal?</i>
Profesor3. <i>¿Me pasarías el salero? Me gusta todo salado, gracias.</i>	Profesor4. <i>Eso blanco, por favor.</i>
Profesor5. -	Profesor6. -
Profesor7. <i>¿Puedes pasarme el salero?</i>	Profesor8. -
Profesor9. <i>Depende de la confianza con ese “alguien”. Si lo desconocen, no la pedirían, solamente dirían que la comida está buena y darían las gracias por la invitación. En el caso de que alguien les ofreciera el salero, si lo necesitan lo utilizarían.</i>	Profesor10. -
Profesor11. <i>¿La sal, por favor?</i>	Profesor12. <i>¿Puedo tener un poco de sal, por favor?</i>
Profesor13 <i>Creo que con un gesto, haciendo que echan sal a la comida.</i>	Profesor14 <i>¿Podría tomar un poco de sal, por favor?</i>
Profesor15 <i>El salero, gracias.</i>	Profesor16 <i>Por favor, ¿me pasas la sal?</i>

Profesor17 <i>¿Me pasas la sal?</i>	Profesor18 <i>¿Puedes por favor pasarme el salero? Gracias.</i>
Profesor19 <i>¿Podrías pasarme el salero, por favor?</i>	Profesor20 <i>Por favor, ¿me acerca la sal?</i>
Profesor21 <i>Pues depende del nivel del alumno.</i>	Profesor22 <i>Por favor, ¿me pasas el salero?</i>
Profesor23 <i>¿Me podrías pasar la sal, por favor?</i>	Profesor24 <i>¿Puedes pasarme la sal, por favor?</i>
Profesor25 <i>¿Me puedes pasar la sal, por favor?</i>	Profesor26 -
Profesor27 -	Profesor28 <i>¿Podrías pasarme la sal, por favor?</i>
Profesor29 <i>¿Podrías pasarme el salero? Gracias.</i>	Profesor30 -
Profesor31 <i>¿Puedo tener el salero, por favor?</i>	Profesor32 <i>Con “¿puedes...?” o “¿podrías...?” Utilizando el condicional en su uso de expresar cortesía, cosa que explico al ver los usos del condicional.</i>
Profesor33 <i>¿Me pasas la sal, por favor?</i>	Profesor34 <i>¿Me puedes pasar la sal, por favor?</i>
Profesor35 <i>Creo que usarían el condicional o el presente, ¿Me puedes/podrías pasar el salero, por favor?</i>	Profesor36 -
Profesor37 -	Profesor38 <i>¿Puedo tener la sal?</i>
Profesor39 <i>¿Un poco de sal? Y lenguaje no verbal.</i>	Profesor40 <i>Usando la forma de cortesía con el condicional o con la forma “usted”.</i>
Profesor41 <i>Creo que harían una referencia a su gusto por las comidas saladas y pedirían después el salero.</i>	Profesor42 -
Profesor43 <i>¿Puedes darme la sal?</i>	Profesor44 <i>Por favor, ¿podrías pasarme la sal?- Mis alumnos son alemanes.</i>
Profesor45 <i>Por favor, ¿puedes darme la sal?</i>	Profesor46 -
Profesor47 <i>Depende del nivel del alumno, podría ser: “¿me pasas la sal, por favor?”. Si han prestado atención en clase, sabrán que usar el estilo indirecto en ese contexto concreto podría resultar algo conflictivo. Es mejor en España pedirlo directamente.</i>	Profesor48 -
Profesor49 <i>Si les ha invitado alguien de mayor edad, con un cargo superior o con la que tienen poca confianza, se comerían la sopa sosa ya que pedir el salero o hacer uso de este podría interpretarse como una descortesía.</i>	Profesor50 -
Profesor51 -	Profesor52 <i>¿Puedes darme la sal por favor?</i>
Profesor53 -	Profesor54 <i>¿Me pasarías el salero, por favor?</i>
Profesor55 <i>¿Me podrías dar la sal?</i>	Profesor56 -
Profesor57 <i>Si son alemanes dirían: “tengo una pregunta, ¿puedes pasarme un salero? Y si son italianos lo señalarían con la mirada mientras dicen: ¿me das el salero, por favor?</i>	Profesor58 <i>Diciendo: ¿Me podría pasar la sal? Muchas veces no incluirían “por favor” porque ya lo entienden expresado por el condicional.</i>
Profesor59 -	Profesor60 <i>¿Me podría dar la sal, por favor?</i>
Profesor61 -	Profesor62 <i>Sal, por favor.</i>
Profesor63 -	Profesor64 <i>Quiero sal, por favor.</i>
Profesor65 <i>Sal, por favor.</i>	Profesor66 <i>¿Puedes tú pasarme la sal, por favor?</i>
Profesor67 <i>¿Me podrías pasar la sal?</i>	Profesor68 <i>¿Puedo tener la sal, por favor?</i>

Profesor69 <i>¿Me pasas la sal, por favor?</i>	Profesor70 -
Profesor71 -	Profesor72 <i>¿Podría pasarme la sal, por favor?</i>
Profesor73 <i>Creo que emplearían estructuras interrogativas en condicional de cortesía, como calcos de las estructuras de sus lenguas nativas.</i>	Profesor74 <i>¿Me podría pasar la sal, por favor?</i>
Profesor75 <i>¿Me puedes pasar la sal?</i>	Profesor76 -
Profesor77 <i>¿Me podrías pasar la sal, por favor? Es que yo siempre como la comida muy salada, defecto mío...</i>	Profesor78 <i>Por favor, ¿podría pasarme el salero?</i>
Profesor79 -	Profesor80 <i>¿Me presta el salero, por favor?</i>
Profesor81 -	Profesor82 <i>Depende del nivel pero la mayoría lo haría en imperativo por transferencia de su lengua materna.</i>
Profesor83 -	Profesor84 <i>Un gesto como si echaran sal a la comida.</i>
Profesor85 <i>Creo que utilizarían una pregunta cerrada en presente, del tipo “¿me das la sal?” o ¿me puedes dar la sal?</i>	Profesor86 -
Profesor87 <i>¿Podrías darme la sal, por favor?</i>	Profesor88 <i>Por favor, sal.</i>
Profesor89 -	Profesor90 <i>Por favor, ¿me da sal?</i>
Profesor91 <i>Desde “un poco de sal” hasta “por favor, ¿podría darme la sal?”</i>	Profesor92 <i>Sal, por favor.</i>
Profesor93 <i>¿Puedo tener sal?</i>	Profesor94 <i>Creo que se defenderían sin problemas.</i>
Profesor95 <i>¿Podría tener un poco de sal, por favor?</i>	Profesor96 <i>¿Puedes pasarme la sal?</i>
Profesor97 -	

ANEXO 9: PROGRAMA DE UN CURSO INTENSIVO DE UN CENTRO ACREDITADO POR EL INSTITUTO CERVANTES EN CÁDIZ

http://www.spanishforschoolgroups.com/course_group_programmes_teachers_gcse_revision.htm

Memoria de Prácticas Memoria de Prácticas ... Calaméo - MEMORIA P... MEMORIA PRÁCTICAS... Sample programme...

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

GRUPO	Nº Est.	Edad	Nivel	Temas de Estudio
1	6	15	Elemental Alto	La comida y la bebida Los medios de comunicación en España Tiempo libre: fiestas, deportes, toros... Vacaciones Medios de transporte: como ir, a donde ir, preguntas frecuentes.
2	7	16-17	Intermedio	La comida y la bebida Los medios de comunicación en España Tiempo libre: fiestas, deportes, toros... Vacaciones Medios de transporte: como ir, a donde ir, preguntas frecuentes. Historia de España: profundizando en la historia de Andalucía.
3	8	14-15	Elemental	Hobbies: deporte, instrumentos musicales, radio, televisión. Adverbios de frecuencia La comida y la bebida: profundizando en los verbos "desayunar", "almorzar" y "cenar". Descripciones: tu casa, tu ciudad El Tiempo Me gusta/Me encanta Soler + infinitivo Compras: precios, cantidades. Cuanto cuesta, cuanto vale. Adverbios de cantidad
4	7	15	Elemental Bajo	Nombre, edad, cumpleaños, nacionalidad, ¿Dónde vivo?, ¿de dónde eres? El alfabeto / Como se escribe..... My familia/ mis mascotas Vocabulario de tiempo libre: música, televisión, deportes. La ropa Descripciones básicas: como es mi ciudad, mi colegio.

Inscription and bank Details
Host Families
School Rules
Cancellations
Insurance
Fees

TRINITY SCHOOL
Acc. Instituto Cervantes School
Calle Ave del Paraíso 6 | P.O.Box 720
11500 El Puerto de Santa María, Cadiz
Tel: +34 956 87 19 26
Fax: +34 956 54 19 18

info@SpanishforSchoolGroups.com

School Group Images
©2007-2011
Trinity School

Paginas: Web, Cadiz y Sevilla

23:16
26/05/2015

Aprende español en Trinity School - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Ventana Ayuda

Abrir Herramientas Rellenar y firmar Comentario

DOMINGO		LUNES		MARTES		MIÉRCOLES	
LLEGADA AL AEROPUERTO SERVICIO DE TRANSFER	ENCUENTRO CON LAS FAMILIAS ESPAÑOLAS COMIDA EN CASA	DESAYUNO EN LA CASA CLASES 09:30 - 12:45	TOUR DE LA CIUDAD EL PUERTO DE SANTA MARÍA 	DESAYUNO EN LA CASA CLASES 09:30 - 12:45	VISITA A UNA BODEGA PARA VER COMO SE HACE EL SHERRY. 	DESAYUNO EN LA CASA CLASES 09:30 - 12:45	EXCURSION DE MEDIO DIA A LA CIUDAD DE CÁDIZ EN BARCO
JUEVES		VIERNES		SABADO		DOMINGO	
DESAYUNO EN LA CASA CLASES 09:30 - 12:45	TARDE DE BOLOS 	DESAYUNO EN LA CASA CLASES 09:30 - 12:45	EXCURSION DE MEDIO DIA A LA CIUDAD DE JEREZ EN TREN 	DESAYUNO EN LA CASA VIAJEA SEVILLA	SEVILLA VISITA CULTURAL	DESAYUNO EN LA CASA ADIOS A VUESTRAS FAMILIAS ESPAÑOLAS	ENCUENTRO EN LA PLAZA DE TOROS VAMOS AL AEROPUERTO

18:14
27/05/2015

**ANEXO 10: LISTA DE PÁGINAS WEB CON SECUENCIAS DIDÁCTICAS
DISEÑADAS PARA TRABAJAR LA PETICIÓN Y EL TEATRO EN EL
AULA DE ELE A PARTIR DE UN NIVEL B2 DEL MCER**

*Monografías y unidades didácticas para trabajar el texto dramático en el aula de
ELE*

[En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE](#)

[El teatro en la clase de e/le: dos propuestas de taller](#)

[Actividades dramáticas en la clase de ELE](#)

[Drama y teatro. la representación de una pieza teatral en la clase de e.l.e.](#)

[La importancia de las dramatizaciones en el aula de ele: una propuesta concreta de trabajo en clase](#)

[Programación para un curso de historia de la literatura: “el romanticismo español”, para estudiantes de ele.](#)

[Acercarse a la literatura con todos los sentidos](#)

Unidades didácticas para trabajar la petición

[Los actos de habla en la enseñanza de español como lengua extranjera](#)

[¿Viajamos?](#)

[Comercio Justo](#)

[Tú decides](#)

[Ay, perdona...](#)

[Usos descorteses en los medios y su aplicación didáctica](#)

[Me parto y me mondo](#)

[Un lugar extraño. En la mesa.](#)

[¡Una pausa y volvemos!](#)

DIARIO DE UN ALEMÁN EN ESPAÑA

PRIMER DÍA

¿Dónde vive tu familia de EL Puerto?

¿Qué has hecho hoy?

¿Qué te ha llamado la atención de la casa?

¿Qué has pedido para cenar? ¿Cómo lo has pedido?

¿Dónde está esto?

¿Crees que un español lo pediría igual?



SEGUNDO DÍA

¿Qué te ha gustado más de Sevilla?

¿Puedes dibujar algo que te ha encantado de tu visita?

¿Has tomado tapas? ¿Cuáles?

¿Qué película se ha grabado aquí?



¿Cómo las has pedido? ¿Y de beber?

¿Te atreves a resumir tu día en tres líneas? He llegado a Sevilla a las 9 de la mañana...

TERCER DÍA

¿Qué es lo que más te ha gustado de la bodega?

¿Has comprado algún vino? ¿Cómo lo has pedido?



¿Te ha gustado el espectáculo de flamenco?

Han tocado algunos instrumentos, ¿cuáles?



Tienes que resumir tu día en 5 líneas, ¿puedes?

CUARTO DÍA

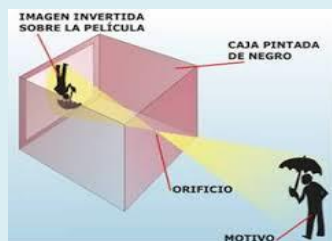
¿Qué habéis hecho hoy?

¿Qué te ha parecido el Parque Natural Los Toruños?

¿Has visto alguna vez antes una cámara oscura?

¿Puedes hacer un dibujo de lo que has visto?

¿Puedes resumir cómo funciona?



Resume tu día en 5 líneas.

QUINTO DÍA

Hoy habéis estado en el Mercadillo de EL Puerto, ¿puedes escribir todo lo que has comprado?

Trata de escribir cómo pediste cada cosa que has comprado en los puestos del mercado.

¿Has vivido alguna anécdota divertida o interesante con tus compañeros?



Por favor, elabora un resumen de diez líneas aproximadamente para contar tu semana en España.

UN DÍA EN SEVILLA CON DON JUAN

GRUPO:

PUNTUACIÓN:

9 DE MAYO DE 2015

En Sevilla es tradición representar “Don Juan Tenorio” por toda la ciudad el Día de Difuntos. Don Juan es, junto con El Quijote, el gran mito literario español, que ha pasado y sigue pasando a la tradición artística de muchísimos países. Por ejemplo, una de las óperas más conocidas y representadas de todos los tiempos es *Don Giovanni*, de Mozart.



Cartel del Libreto Original



Cartel moderno de una ópera



*“Aquí está don Juan Tenorio,
y no hay hombre para él.
Desde la princesa altiva
a la que pesca en ruin barca,
no hay hembra a quien no suscriba,
y cualquier empresa abarca*

*si en oro o valor estriba.
Búsquenle los reñidores;
cérquenle los jugadores;
quien se precie que le ataje,
a ver si hay quien le aventaje
en juego, en lid o en amores”.*

Preguntad a los sevillanos como lo haría un español estas preguntas, cada grabación que consigáis vale 5 puntos, si conseguís 4 grabaciones por ejemplo serán 20 puntos:

- ¿Quién fue Don Juan?
- ¿Cómo se llamaba la protagonista de la obra?
- Aparece una estatua al final de la obra, ¿alguien puede contarnos algo sobre ella?

1. Preguntad por la Plaza Los Venerables (2 puntos) y encontrad una Hostería con nombre de arbusto (3 puntos): aquí es donde tiene lugar la primera escena de “Don Juan Tenorio” ambientada en 1545. La prueba de que habéis encontrado estos lugares es enviar la ubicación a vuestro grupo de WhatsApp. También debéis grabar vuestra pregunta.
2. Conseguir una foto con algún camarero en esta hostería tiene premio: 6 puntos. Preguntarle como si fueses español si sabe que la posada está relacionada con Don Juan también: 5 puntos... ¡pero tendréis que grabar la conversación con el móvil y enviarla!

3. Encontrad el primer azulejo conmemorativo en la antigua Calle del Chorro (3 puntos), en la misma Plaza los Venerables y muy cerquita, en la Plaza doña Elvira, preguntad como españoles por el segundo azulejo:



4. Haced si podéis todo el grupo una foto delante de estas placas (3 puntos).

5. El Barrio de Santa Cruz está lleno de rincones y casi cada uno tiene una leyenda oculta, ¡seguro que ya te has dado cuenta! Si podéis, investigad qué relación hay entre Don Juan y la Plaza de los Venerables y la Plaza de los Refinadores. 3 puntos por cada respuesta acertada.
6. Una imagen o un mapa con los lugares principales en los cuales transcurre la historia de Don Juan Tenorio en Sevilla vale ¡10 puntos! Igualmente, habrá 10 puntos para el grupo que pregunte (¡como españoles!) información sobre alguna de estas rutas en la App del Ayuntamiento de Sevilla: “Ruta de Don Juan Tenorio: *Don Juan Tenorio, amor y muerte en el Cementerio de San Fernando*” o “Ruta: *El mito de Don Juan*”.





7. En esa misma App encontraréis muchísima info sobre muchas óperas inspiradas en el mito de Don Juan. En las audioguías que encontraréis en los Puntos de Interés dentro de los Itinerarios os hablan de ellas. Dad un par de nombres de estas óperas.

8. ¿Qué habéis aprendido con esta gymkhana acerca de Don Juan Tenorio? ¿Y de pedir las cosas o pedir información como si fuerais nativos españoles? ¡Esto nos lo contáis a todos los demás el lunes, haremos un juego de rol con los trabajos!

9. ¿Veis esta placa? Hay muchas por toda la ciudad. 10 puntos para el grupo que consiga una foto con una de las placas dedicadas a *Don Giovanni*.



10. Volved a la página 4 de este documento, ¿os atrevéis alguno del grupo a recitar estos versos de Don Juan? ¡Animaos porque son 20 puntos!



*“Clamé al cielo, y no me oyó.
Mas, si sus puertas me cierra,
de mis pasos en la Tierra
responda el cielo, no yo”.*

Don Juan



Don Juan



de Sevilla



Sevilla
capital de
Opera

NOS DO

Asociación de Amateurs