

BARQUERO, ANTONIO  
UNIVERSIDAD HUMBOLDT, BERLÍN, ALEMANIA  
LA PRAGMÁTICA Y LA ENSEÑANZA DEL ELE  
EN EL CONTEXTO ESCOLAR ALEMÁN

BIODATA

Antonio Barquero ([antonio.barquero@hu-berlin.de](mailto:antonio.barquero@hu-berlin.de)) es doctor en Didáctica de Lenguas Extranjeras (Universidad de Potsdam), licenciado en Filología Hispánica (UNED) y Anglogermánica (Universidad de Barcelona) y en la actualidad es profesor titular de español en la Universidad Humboldt de Berlín. Ha impartido cursos de didáctica en diversos másteres, así como numerosos cursos de formación en el ámbito ELE. Es autor de diversos manuales y materiales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y ha publicado varios artículos sobre didáctica.

RESUMEN

Un o una hablante que no sea competente a nivel pragmático, nunca lo será comunicativamente y, por ende, encontrará mayores obstáculos para ser aceptada por la comunidad de habla de la lengua meta. El tratamiento de la pragmática parece ser ignorado en la clase de ELE en las escuelas alemanas. La formación y creencias del profesorado, las directrices de la política educativa, factores de carácter económico, así como el peso que se le concede todavía a la progresión gramatical clásica y arbitraria que bebe de la tradición de Elio Donato (s. IV E. C.) se reflejan de forma tanto directa como indirecta en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán, hecho que va en detrimento del fomento de una competencia comunicativa global, puesto que la manera en la que se presenta y se enseña la competencia pragmática en los manuales es muy sucinta. Este artículo, además de ilustrar lo anterior, trata de aclarar la importancia de la pragmática y de su fomento ya en las primeras fases de aprendizaje y ofrece un resumen del tratamiento hecho en los manuales de ELE para principiantes de determinados actos de habla.

**PALABRAS CLAVE:** pragmática, actos de habla, libro de texto, formación de profesores, política educativa

PRAGMATICS AND THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE GERMAN SCHOOL CONTEXT

The speaker who is not competent at a pragmatic level, will never be communicatively competent and, therefore, will encounter greater obstacles to be accepted by the target language speech community. The treatment of pragmatics seems to be ignored in the teaching of Spanish as a foreign language in German schools. The training and beliefs of teachers, the guidelines of educational policy, economic factors, as well as the weight that is still given to the classical and arbitrary grammatical progression that draws from the tradition of Elio Donato (s. IV CE) are reflected both directly and indirectly in the Spanish textbooks used in German schools, a fact that is detrimental to the promotion of global communicative competence, since the treatment of pragmatic competence in them is very poor.

This article, in addition to illustrating the above, tries to clarify the importance of pragmatics and its treatment and promotion already in the early stages of learning and offers a summary of the treatment done in Spanish textbooks for beginners of certain speech acts

**KEY WORDS:** pragmatics, speech acts, textbook, teacher education, educational policy

## 1. PRAGMÁTICA EN LA INTERLENGUA: APRENDER A USAR LA LENGUA

**H**ablar de pragmática es hablar del uso de la lengua, pero ¿qué es exactamente usar la lengua? Usar la lengua es escoger elementos lingüísticos específicos basándonos en criterios lingüísticos o extralingüísticos existentes en las alternativas disponibles en nuestra lengua y, por ende, en nuestra cultura. Para servirse de estos elementos y poder

usarlos, el o la hablante debe dominarlos y también conocer cómo, dónde y por qué los utiliza (*cf.* Cots i Caimons, 1991: 38 y 116).

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas, la pragmática de la interlengua abarca dos vertientes: la pragmlingüística y la sociopragmática. La primera se centra en las opciones lingüísticas (morfosintácticas, léxicas, prosódicas, etc.) que nos ofrece la lengua a la hora de realizar un acto comunicativo y expresar significados relacionales o interpersonales. No hay que confundir estas opciones o estructuras lingüísticas que nos otorga la pragmlingüística con las funciones lingüísticas tal como las definía Halliday y en las que se basa el enfoque nociofuncional. Las funciones de Halliday se aproximan a las opciones pragmlingüísticas que nos aporta la lengua, pero solo desde el punto de vista semántico (si se quiere, sociosemántico), no desde el punto de vista pragmático (lo que se quiere decir, la intención). Esta confusión o equiparación es uno de los puntos que ha conllevado a la poca atención prestada a la pragmática en los últimos años. Las opciones que nos brinda la lengua para expresar un acto comunicativo se concretan en estrategias pragmáticas como el mayor o menor grado de cortesía, las rutinas, así como una serie de formas lingüísticas que pueden acentuar o suavizar los actos comunicativos. De este modo, el español dispone de varias formas para preguntar sobre el estado de ánimo y otras más para expresarlo, pero, para decidir qué forma o estructura es la más adecuada para expresar aquello que se desea, son necesarios conocimientos sociopragmáticos.

La sociopragmática rige qué forma pragmlingüística elegir; para ello el o la hablante deberá sopesar, entre otros, la distancia entre este y su interlocutor/a, la situación comunicativa en la que se encuentra y las normas sociales de la cultura en cuestión (si debe agradecer o no, disculparse, el grado de cortesía, la cantidad de información que debe aportar, etc.). Los valores del contexto social de los o las participantes son ajustables y se pueden negociar; pueden cambiar, asimismo, mediante la dinámica de interacción comunicativa. Tanto los elementos y estructuras lingüísticas como su selección en contextos determinados responden a «modos pautados y repetitivos» (Miquel López, 2004) de los o las comunicantes y constituyen reglas de habla (Wolfson, 1989:14), es decir, patrones y convenciones de comportamiento lingüísticos que forman parte de la competencia comunicativa del o la hablante y diferencian a los individuos de distintas comunidades de habla. Nos hacemos pragmáticamente competentes cuando somos capaces de reconocer y manejar estas normas de uso de la lengua en un contexto determinado y, para ello, en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, necesitamos una instrucción en la que las interacciones del *input* sean reales, es decir, sigan las normas pragmáticas propias de la lengua meta. Estas normas sociales y culturales hacen referencia a una serie de tendencias o convenciones destinadas al uso de la comunicación que no son absolutas y que no están recopiladas en ningún manual, pero que son general o típicamente preferidas en la comunidad de habla meta. Para la pragmática, son enunciados y reglas consensuados que rigen cuándo algo debería o podría decirse y cómo se espera que se enuncie (Ishihara y Cohen, 2010: 12). Estas reglas son obvias para las o los interactuantes por haber sido asimiladas culturalmente desde la infancia y por haber formado el pensamiento y plasmado una identidad concreta. Sin embargo, los aprendices de cualquier lengua extranjera deben tener en cuenta que estas pueden variar mucho de una lengua a otra (Bettoni, 2011:71). En este sentido, es la pragmática contrastiva de la

interlengua la que identifica, en los comportamientos pragmáticos específicos del alumnado, diferencias culturales y lingüísticas características de la lengua meta y de (como mínimo una) del o la estudiante, utilizándolas como herramientas de aprendizaje.

Las y los hablantes de una lengua en una determinada cultura pueden considerar una práctica lingüística determinada como inapropiada en contextos distintos, ya sea un contexto dado o uno mental, por lo que es imprescindible incluir la interpretación cultural del contexto con sus posibles variables, puesto que estas están sometidas a valores y creencias culturales. El supuesto pragmático de cooperación (Grice, 1975) de cualquier intercambio comunicativo que espera un determinado comportamiento de las y los interactuantes, implica inexorablemente unos contextos compartidos por los individuos que supongan una base situativa.

## 2. INTERFERENCIAS PRAGMÁTICAS

Los aprendices de un idioma se dejan influir por la cultura (lenguacultura) de su(s) lengua(s) materna(s) y transfieren en muchísimas ocasiones la pragmática de la L1 a la de la lengua meta, que no siempre resulta ser idéntica. Wolfson (1983: 62) advierte de la relevancia de las transferencias de normas propias de una comunidad de habla a otra en el proceso de comunicación, pues esta puede acarrear, en muchos casos, algún tipo de descomunicación en la que los o las interactuantes no son conscientes de la naturaleza de tal error o inadecuación. Aunque las interferencias no son la única fuente de los errores pragmáticos, lo son en muchos casos (*cf.* Pearson, 2006:476). Al usar fórmulas propias de la primera lengua en la lengua meta con una intención o significado distinto del utilizado en la primera, nos encontraremos ante un traslado de carácter pragmlingüístico. Se trata de un tipo de traspaso que, además de actos de habla, traslada enunciados semántica o sintácticamente de una lengua a otra que difieren en su carácter interpretativo y que suelen producir una fuerza ilocutiva que resulta diversa en diferentes idiomas (Thomas 1983: 101). La interferencia pragmlingüística afecta muy especialmente a los aspectos más convencionalizados y ritualizados de las relaciones interpersonales (por ejemplo, saludos, despedidas, etc.) (Escandell Vidal, 2009: 102). Las transferencias sociopragmáticas, por otra parte, aparecen en el traslado a otra lengua de las percepciones o normas socioculturales y expectativas de comportamiento (por ejemplo, formas de tratamiento). Ya que cada comunidad de habla dispone de una idiosincrasia de la forma de proceder en las diferentes situaciones, es muy posible que aparezcan transferencias sociopragmáticas negativas. Tanto las interferencias pragmlingüísticas como las sociopragmáticas no suelen considerarse por los receptores como transferencias, sino que se presume su carácter voluntario y pueden interpretarse como acciones descorteses, hostiles, antipáticas o agresivas (Amenós Pons *et al.*, 2019: 105).

## 3. LA PRAGMÁTICA DEL ELE EN EL ÁMBITO ALEMÁN: *STATU QUO*

La enseñanza-aprendizaje de la competencia pragmática, como parte de la competencia comunicativa, debe encaminarse a suministrar las reglas lenguaculturales que rigen la comunicación del idioma aprendido y las estrategias y elementos lingüísticos necesarios

para realizar apropiadamente actos comunicativos según el contexto de la comunidad de habla en el que el aprendiente se encuentre. Como afirman Jeon y Kaya (2006:166) la enseñanza de la pragmática se considera como algo periférico en comparación con otras áreas del lenguaje. La pragmática todavía no está integrada, desde el punto de vista metodológico, en la clase de idiomas, centrado en la gramática, el vocabulario y en el desarrollo de las cuatro destrezas. En la praxis, los fenómenos pragmáticos relacionados con la gramática se tratan bajo la rúbrica gramatical y los demás se presentan y practican en la clase al azar, muchas veces como algo anecdótico (cf. Bettoni, 2011: 226). En las metodologías más comunicativas, la pragmática aparece de forma incidental, pero no de forma sistemática (cf. Roever, 2009: 569). Justificar su falta de atención en el proceso y planificación didácticos alegando la actualidad y breve tradición de esta disciplina resulta ya un tanto obsoleto.

La competencia pragmática, contemplada como una subcompetencia de la competencia comunicativa, no aparece de manera explícita en el plan curricular de la enseñanza reglada alemana, basado en el enfoque en la acción (*Handlungsorientierung*) y el aprendizaje «por competencias» (*Kompetenzorientierung*) (cf. el esquema de competencias de los *Bildungsstandards* del KMK [Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *länder* de la República Federal de Alemania, 2014: 12]). Se sigue indirectamente considerando la primacía de la enseñanza del léxico, la gramática y la cultura y civilización (*Landeskunde*) de manera descontextualizada, olvidando el principio comunicativo de que no solo importa lo que se dice sino lo que se quiere decir. Según Payrató (2018: 66), en nuestras clases debe primar el fomento de la competencia comunicativa, objetivo que únicamente puede realizarse promoviendo tanto la competencia pragmática como la gramatical a la vez.

Una razón importante por la que los profesores alemanes y alemanas tienden a ignorar la competencia pragmática es la falta de información, patente incluso en manuales de didáctica para el profesorado que apenas la toman en consideración o la ignoran. Parece que la pragmática sigue considerándose, como en sus principios, el «cubo de basura» (Bar-Hillel, 1971), la «Cenicienta» (Levinson, 1983:13) o el «cajón de sastre» (Mey, 2001: 21) de la lingüística por la tendencia a asignarle todo aquello calificado como extralingüístico y que no encuentra lugar en el modelo de la lingüística clásica. En este sentido, en la didáctica de las lenguas extranjeras en Alemania, la “interculturalidad” ha pasado a englobar todo aquello relacionado con la cultura dentro del aprendizaje y enseñanza de idiomas: En ella encontramos elementos de cultura y civilización, semántica, pragmlingüística, sociopragmática, sociolingüística o lingüística textual, por citar algunas disciplinas. No se trata solo de una cuestión de nomenclatura, sino de un grave problema de falta de unidad teórica, metodología y, especialmente, de definición y delimitación. El uso a ciegas de una aptitud llamada intercultural va en detrimento del fomento de una unidad de la competencia comunicativa que incluya todas aquellas subcompetencias ajenas a la lingüística, puesto que reduce la comunicación básicamente al dominio de la gramática y del vocabulario, relegando el resto de competencias al cajón de sastre de la interculturalidad. Una prueba de ello es el tratamiento prácticamente nulo de las habilidades pragmáticas dentro de los libros especializados en didáctica de ELE o de lenguas extranjeras en general en el mercado germano y la alusión a la interculturalidad como algo ajeno a la competencia comunicativa. En una decena de publicaciones actuales dedicadas

a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para el profesorado alemán (siete de ellas dedicadas exclusivamente a la didáctica de ELE y tres a la didáctica de lenguas extranjeras en general), apenas se nombra la pragmática: Abendroth-Timmer *et al.* (2011), Decke-Cornill y Küster (2010), Grünewald y Krämer (2014), Meißner y Krämer (2011) y Sommerfeld (2011) no aluden ni a la pragmática ni a la competencia pragmática; tampoco en el *Miniglossar* de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de Leupold (2009) en el que aparecen otras subcompetencias comunicativas. Incluso una obra titulada *Enseñar el español por competencias* (Meißner y Tesch, 2010) no hace referencia a la competencia pragmática. El manual de didáctica de lenguas extranjeras de Hallet y Königs (2010: 23) únicamente informa que la pragmática y la sociopragmática son partes de la lingüística aplicada (*ibid.*: 23), que los adultos tienen ventaja al aprender la pragmática (*ibid.*: 254) y que la pragmlingüística proviene de la tradición angloamericana de la mano de Austin, Searle y Halliday (*ibid.*: 72). El libro de didáctica del español de Bade *et al.* (2009) nombra escuetamente la pragmlingüística (*ibid.*: 42) dentro de la rúbrica «Las disciplinas asociadas a la didáctica del español», emplazándola dentro de la lingüística general al lado de otras disciplinas como la lingüística de corpus, la sociolingüística, la lingüística textual o la psicolingüística y la neurolingüística, pero no dentro del apartado dedicado a la cultura, donde incluye la interculturalidad (*ibid.*: 49–50); tampoco mienta la competencia pragmática en el capítulo 4.2., dedicado a las competencias funcionales comunicativas, ni en el capítulo 4.3., centrado en las competencias interculturales. En *Fachdidaktik Spanisch* (Fäcke, 2011) se ofrece una sucinta definición de la competencia pragmática según el MCER (*ibid.*: 120); la mención parece un tanto modesta si se compara con el tratamiento que ofrece al vocabulario (la unidad 9 completa), a la gramática (toda la unidad 10) o a la cultura y civilización y aprendizaje intercultural (unidad 11). Incluso en la publicación, especialmente dedicada al profesorado de español como lengua extranjera en Alemania, *Enseñar español: Conocimientos básicos de didáctica ELE* (Brinitzer *et al.*, 2016) no se mienta ni la pragmática ni la competencia pragmática; en este caso embute los actos de habla, las implicaturas o los turnos de habla (*ibid.*: 103) en la competencia (socio)cultural. Finalmente, Reimann (2016: 95 y ss.) presenta en el manual *Spanisch-Didaktik* el modelo de Erll y Gymnich que incluye una llamada subcompetencia pragmático-comunicativo dentro de la competencia comunicativa intercultural según un modelo de los Estándares de Educación (*Bildungsstandards*) de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *länder* de la República Federal de Alemania, distante un tanto de los constructos de competencia comunicativa más conocidos internacionalmente. Dicha subcompetencia concierne el grado de adecuación de patrones comunicativos y la efectividad de estrategias destinadas a la solución de conflictos (*ibid.*: 96). Por otra parte, Sommerfeld (2011: 91–116) ofrece una lista de revisión sobre principios y constituyentes útiles a la hora de elegir un libro de texto de español como lengua extranjera para el ámbito escolar en la que no se contempla la competencia pragmática.

Parece ser que el profesorado escolar de lenguas extranjeras desconoce o sencillamente quiere ignorar la existencia de la realidad extralingüística incluida en la competencia comunicativa y los posibles beneficios que aquella puede aportar a esta (*cf.* Derenowski, 2011: 274; Rössler, 2013: 7); en el caso de que fueran conscientes de la existencia e importancia de la competencia pragmática, exigirían su inclusión, ya que la mayoría del profesorado (*cf.* Bohnensteffen, 2011: 126–130) espera de un buen libro de texto que tenga en cuenta todas las «competencias relevantes». Es por ello por lo que infinidad de

docentes tratan de justificar esa intuida carencia introduciendo temas de cultura y civilización o fomentando la competencia intercultural, pero como subcompetencia de las competencias de carácter general, sin relacionarla directamente con la competencia pragmática o incluso con la competencia comunicativa. Muchos profesores y profesoras incluso consideran que las culturas actuales, a causa de la globalización, han pasado a ser tan similares que el tratamiento de sus manifestaciones resulta superfluo; otros dan por supuesto el conocimiento de estas cuestiones por parte del alumnado (cf. Castro y Sercu, 2005: 33).

Dado que el profesorado dedicado a la enseñanza en contextos escolares alemanes es en su mayoría no nativo, además de carecer de mínimas nociones en pragmática o en su competencia (cf. Limberg, 2015: 280; LoCastro, 2003: 245, 312–313, 316), el libro de texto –e indirectamente el currículo de aprendizaje– es la fuente de la que beben tanto docentes como alumnado a la hora de enseñar y aprender la pragmática y, en concreto, los actos de habla con sus elementos o exponentes pragmáticos satélite.

El lugar central y privilegiado del libro de texto como factor estabilizante, base de planificación y medio más usado en las clases de idiomas en Alemania, es incuestionable (König, 2010: 178), entre otras razones, por fijar el plan curricular del Ministerio de Educación de Alemania y por ser la fuente principal de enseñanza para el profesorado (cf. Richards, 1993: 43). En las escuelas, el manual es el fiel acompañante y asimismo el guía dominante por el que se rige el profesorado alemán al programar minuciosamente sus clases (cf. Barquero, 2020: 248-254; Neuner, 2003: 420; Sommerfeld, 2011: 91). Los materiales no solo reflejan conocimientos e investigación lingüísticos y didácticos, sino que son a la vez un reflejo de la situación de las directrices dictadas por una política lingüístico-educativa determinada, puesto que se ven obligados a pasar un proceso de aprobación de carácter burocrático-administrativo. El producto está hecho para los profesores y profesoras, pero a través de unas condiciones institucionales basadas en «usanzas opacas» (cf. Zimmermann, 1999: 255), dictadas por la política que rige los sistemas educativos. Aunque cada vez se concedan más libertades a las escuelas para que elijan sus materiales educativos, por ejemplo, los concebidos por editoriales españolas, el control por la mayoría de los *bundesländer* sigue siendo una tradición de mucho peso (cf. Nieweler, 2000: 16). Ello significa que, en la práctica, la organización y orientación del libro de texto debe adaptarse a los contenidos, programas y progresiones gramaticales de los currículos de la mayoría de los estados federados.

Por lo que respecta al tratamiento de la competencia pragmática, el problema central de los libros actuales es, para Gießing (2004: 83), el de la supeditación al dogma de la progresión gramatical, al margen del uso real de la lengua. En los manuales para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera que corrientemente se usan en las escuelas alemanas, se pueden encontrar muchas muestras de lengua que no se corresponden con su uso real ya sea por razones de forma o de contenido (cf. Barquero, 2020: 272-278). La fijación a la progresión gramatical de los libros de texto hace que otros contenidos aparezcan subordinados a esta y presentan un *input* inadecuado a la realidad, muchas veces mimetizado por los y las aprendientes con el peligro de interiorizarlas (cf. *ibíd.*: 261-270). De hecho, una de las causas principales de la falta de autenticidad en diálogos, juegos de rol, textos e información de otro tipo viene dada por el constante intento de incorporar la progresión gramatical (cf. Gießing, 2003: 91; Neuner, 1995: 292).

Barron (2003: 41) afirma que la mayor fuente de errores pragmáticos proviene los mismos libros de texto y Peiying (2007: 110–118), tras contrastar varios estudios, indica que la información sobre aspectos pragmáticos y las explicaciones de carácter metapragmático (en concreto, cortesía, adecuación, formalidad, registro, cultura, fuerza ilocutiva, contexto y discurso) aparecen de forma muy limitada en los manuales tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo.

Uno de los factores que influyen en la configuración de los libros de texto es el mercado editorial, regido por pautas económicas de oferta-demanda (*cf.* Jürgens, 2009: 306; Leupold, 1999: 138; Neuner, 1995: 293, 1998: 13; Zimmermann, 1999: 250). Las editoriales trabajan, en primer lugar, orientándose al mercado regido por pautas económicas de oferta-demanda y, luego, teniéndolas en cuenta, aplican los resultados de la investigación didáctica. Por lo tanto, el mercado solo adoptará principios didácticos innovadores cuando las autoridades así lo requieran (*cf.* Meißner y Tesch, 2010: 21). No sin motivo apunta Windmüller (2010: 21) a los y las responsables de educación y a la política educativa como obstáculo de una concepción de la enseñanza-aprendizaje de una lengua en la que los factores lingüísticos y extralingüísticos se estudien sin ningún tipo de disparidad. Es, pues, una realidad que «por lo general los materiales incluyen contenidos (gramaticales, funcionales, léxicos...) y actividades necesarios para que el alumno se apropie de la competencia lingüística, pero se ignoran las explicaciones, los contenidos, las actividades, las tareas enfocadas a la adquisición de la competencia pragmática» (Sánchez Sarmiento, 2006: 589). A pesar de la importancia que supone la competencia pragmática y la pragmática en general para cualquier tipo de proceso comunicativo, esta presenta un tratamiento desmerecido en los libros de texto escolares (*cf.* García Mata, 2005: 301; Martínez Flor y Usó Juan, 2010: 426; Nicholas, 2015: 383; Vellenga, 2004: 1; Vilchez Tallón, 2006: 38).

La mayoría de libros de texto ELE alemanes proclaman explícitamente el fomento de la competencia comunicativa. La pragmática, como parte ineludible de la comunicación, aparece en todos los libros de español como lengua extranjera elaborados para el ámbito escolar alemán; la calidad de su representación, su presentación, así como su tratamiento son, sin embargo, cuestionables, a pesar de la pretensión de los manuales de abarcar los aspectos más importantes de la competencia comunicativa, como lo es la competencia pragmática, que debería incluir especialmente los actos de habla y los principios de cortesía así como las implicaturas conversacionales, la presuposición, la estructura discursiva y la deixis entre otros. (*cf.* Barquero, 2020: 295). En algunos de los manuales para principiantes, se ofrecen tareas de mediación tan encorsetadas por las instrucciones en alemán que las acercan prácticamente a la traducción, haciendo que la o el aprendiz no pueda decidir si (o cómo) realizar un acto de habla determinado. También se detectan, en los manuales, numerosos monólogos interiores, así como fragmentos de diarios personales. Estos ejemplos no presentan una muestra de lengua que se adapte a las necesidades del alumnado principiante ni ofrecen un *input* que promueva actos ilocutivos ni perlocutivos para un ámbito real de actuación. (*ibid.*: 296-297).

#### 4. APRENDER A HACER COSAS (ADECUADAS) CON LAS PALABRAS: LOS ACTOS DE HABLA

Dada la importancia y magnitud que en los niveles A1 y A2 cobran los actos de habla, que, a su vez, incluyen, directa o indirectamente, otras acciones pragmáticas como, por ejemplo, interpretar lo no dicho y hacer inferencias, expresar una intención, hacer uso de la cortesía y de las máximas de Grice, nos centraremos en el uso de los actos de habla para ilustrar el tratamiento de la pragmática en ELE en el sistema escolar alemán.

Un diálogo como el que aparece a continuación pasaría desapercibido y posiblemente sin comentario alguno por parte del profesorado; ni siquiera sería probablemente “penalizado” mediante correcciones o una mala calificación (y todo aquello que no se penaliza o evalúa parece que carezca de relevancia):

- A: Hola. Mi nombre es Laura, ¿está mi hermano?  
B: Hola Laura. Mi nombre es Pepa. Ahora se pone Juan. Por teléfono tienes una voz preciosa.  
A: Gracias. Hasta luego.  
C: Hola Laura, ¿qué tal?  
A: Fatal. ¿Y tú?  
C: Muy bien. Ahora no puedo hablar. Adiós.  
A: Adiós.

Observamos cómo al presentarse, Laura y Pepa eligen un enunciado con «llamarse» y no con «ser». Este infortunio o falta de adecuación al contexto se da frecuente en los escolares alemanes, puesto que los manuales les nutren de posibilidades (pragmalingüística), pero no les muestran cuándo utilizar una forma u otra ni presentan aclaraciones sobre el tema (cf. *ibíd.*, 2020: 170-171 y 313-316). Laura agradece el cumplido de Pepa a la primera y de una forma seca, acto que infringe una norma sociopragmática. A muchos españoles y españolas les extraña y les causa estupefacción cuando personas de otras culturas reaccionan a un cumplido con un simple gracias, especialmente cuando este inicia un comentario. (Dumitrescu, 2011: 20). Según Chen (2010: 83), los y las alemanas, al recibir un cumplido, raramente dan como respuesta una muestra de apreciación, pues optan por un adjetivo usado como simple marcador de confirmación. Graf-Riemann (2001: 233) sugiere a los miembros de la cultura alemana como estrategia para paliar posibles malentendidos reaccionar al cumplido de modo comedido y recatado, bagatelizando el cumplido y no poniéndose en el centro de atención. Agustín Llach (2006: 97) sintetiza la transferencia que puede suceder en español como lengua extranjera con las siguientes palabras:

Ante la expresión: *¡Llevas una chaqueta muy bonita!*, o *¡Qué buena está la tortilla!* un nativo de español contestaría algo así como: *Es del mercadillo*, o bien, *Si la he hecho en cinco minutos*. Sin embargo, un hablante nativo de inglés o alemán contestaría con un *Gracias* que al oído español puede parecer incluso arrogante. Como consecuencia la imagen del hablante aprendiz de ELE quedaría dañada injustamente.

Según Miquel López (2004), la casi totalidad de españoles y españolas perciben la reacción a un cumplido con un simple gracias como chocante, pedante, chulo, distante o seco.



Las despedidas abruptas contenidas en el diálogo anterior, así como sus enunciados, no se ajustan al guion linguacultural alemán, mucho más breve que el del español (cf. Barquero, 2020: 171-174 y 317-321). Destaca también, en el diálogo, la respuesta de Laura a la pregunta gramatical de Juan «¿Qué tal?». ¿Se debería contestar a un qué tal? En caso afirmativo, ¿de qué manera? Normalmente el *¿qué tal?* es considerado como parte del saludo y solo en determinadas ocasiones como interpelación sobre el estado de salud o de ánimo, es decir, como sinónimo de un *¿cómo está(s)?* En los manuales de ELE alemanes utilizados en la enseñanza reglada escolar, no se presenta un *input* ni se leen las instrucciones pertinentes al respecto para que los y las aprendientes no transfieran unívocamente el *wie geht's?* alemán y lo tomen como parte de un par adyacente alemán y no como uno español que exigiría a lo sumo otro *¿qué tal?* (cf. *ibid.*: 169-170). Por otra parte, en los manuales ELE alemanes, aparece la insistencia de un *input* que sugiere que en la cultura hispano peninsular se responde de manera habitual a la pregunta sobre el bienestar personal, especialmente anímico, informando sobre el malestar. En la mayoría de los casos, las y los españoles prefieren moverse en parámetros positivos en la respuesta, reservando la comunicación de su malestar a aquellos interlocutores o interlocutoras con las que se tiene mucha confianza o, si desea brindar explicaciones más detalladas sobre su malestar, no exponerlas se interpretaría como algo descortés, por lo que, aun siendo este el caso, el emisor prefiere no decir la verdad. Teniendo en cuenta esto, no creemos necesaria una inclusión de elementos pragmalingüísticos que expresen malestar a un nivel de principiantes y, si se incluyeran, debería instruirse al aprendiz o la aprendiz en la necesidad de ofrecer más explicaciones: un mal o fatal como respuesta sin más comentarios puede ser interpretado como un gesto grosero o descortés. Este hecho contrasta con el de la cultura alemana, en la que se acepta una sinceridad abierta en este sentido, toda vez que una respuesta que indique malestar se interpreta como una invitación a no hablar más del tema, aceptando el hecho y no viéndose forzado por la cortesía de tener que preguntar por los motivos. Las transferencias negativas que puedan aparecer de este fenómeno se ven agravadas por la forma en que se abordan en los manuales (cf. *ibid.*: 310-311).

El resultado del tratamiento de determinados actos de habla y otros fenómenos pragmáticos en libros de texto alemanes para la enseñanza-aprendizaje de ELE podría esquematizarse en la siguiente tabla (cf. *ibid.*: 295-362).

SALUDOS	DESPEDIDAS	AGRADECIMIENTOS	RECHAZOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ignora la sociopragmática</li> <li>- Fallos en la pragmalingüística (no se incluyen las formas más usuales de saludos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secas</li> <li>- Se ignora el guion hispano</li> <li>- No se negocian</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Típicos de la linguacultura 1</li> <li>- Traducciones del alemán</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ignora la sociopragmática</li> <li>- Bruscos, secos, descorteses</li> <li>- Porque y es que como sinónimos</li> </ul>
PRESENTACIONES	CUMPLIDOS	DISCULPAS	FORMAS DE TRATAMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Típicos de la linguacultura alemana</li> <li>- me llamo = soy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Input inadecuado</li> <li>- Reacciones anómalas e inadecuadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Input escaso</li> <li>- Sin comentarios</li> <li>- Se traduce de la L1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ignora la sociopragmática</li> <li>- Pragmalingüística insuficiente</li> </ul>

CONSEJOS	OFERTAS Y PROPUESTAS	PETICIONES	<i>BITTE</i>
- Se tratan poco - Solo cuando se pide	- Input escaso - No aparece el uso del imperativo	- Se ignora el guion hispano - Se ignora la sociopragmática - El imperativo equivale a órdenes	- Se traduce aleatoriamente

Tratamiento de actos de habla en los manuales A1 alemanes.

## 5. CONCLUSIÓN

La falta de autenticidad, debida en gran parte a una producción de *input* fruto de intuiciones, y la adhesión a la progresión gramatical observadas en los libros de texto alemanes contribuyen a la dificultad de una tematización apropiada de la competencia pragmática. Se ha visto que el tratamiento de la pragmática como parte de la competencia comunicativa viene siendo prácticamente ignorada en la clase de ELE de las escuelas alemanas al no reflejarse ni en los manuales. Una inclusión sistemática de contenidos pragmáticos en estos libros concienciaría a los y las docentes de su necesidad e impulsaría de forma indirecta a las editoriales a adecuarse a sus demandas, lo que marcaría a su vez nuevas pautas en la elaboración de currículos y planes de estudio. No hay que olvidar que la efectividad y la buena articulación del trabajo con un manual de aprendizaje depende en gran parte del «convencimiento del docente de la eficacia y buenas cualidades del mismo, así como de la predisposición y motivación del discente por trabajar y aprender» (Alcalde Mato, 2011: 21) con este. Los materiales de los que se sirve el profesorado pautan y estructuran su trabajo mucho más que sus propios conocimientos didácticos, su formación o su estilo de enseñanza en la escuela (*cf.* Kieweg, 1985: 9) y son, por lo tanto, potencialmente capaces de cambiar su forma de pensar y actuar.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Abendroth-Timmer, D. *et al.* (2011): *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.

Alcalde Mato, N. (2011): "Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9–23.

Agustín Llach, M.P. (2006). "La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE", en Álvarez, A. *et al.* (eds.): *XVI Congreso Internacional de ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Amenós Pons, J. *et al.* (2019): *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*. Madrid: Edinumen.

- Bade, Peter *et al.* (2009): *Fachdidaktik Spanisch*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bar-Hillel, Y. (1971): "Out of the Pragmatic Wastebasket", *Linguistic Enquiry* (2), 401–407.
- Barquero, A. (2020): *Lengua, cultura, interculturalidad: El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Barron, A. (2003): *Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bettoni, C. (2011): *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma: Editori Laterza.
- Bohnensteffen, M. (2011): "Englischlehrwerke und ihre unterrichtliche Verwendung - Ergebnisse einer nicht repräsentativen Umfrage", *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 120–133.
- Brinitzer, M. *et al.* (2016): *Enseñar español: Conocimientos básicos de didáctica (ELE)*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Castro, P. & Sercu, L. (2005): "Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time", en Sercu, L. (ed.): *Foreign Languages Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Chen, R. (2010): "Compliment and compliment response research: A cross-cultural survey", en Trosborg, A. (ed.): *Pragmatics across Languages and Cultures*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los *Länder* de la República Federal de Alemania (2014): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Berlín: Carl Link.
- Cots i Caimons, J.M. (1991): *The pragmatics of communicative competence. The case of interactions between university professors and students*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübinga: Gunter Narr.
- Derenowski, M. (2011): "Strangers in Paradise: The Role of Target Language Culture in Foreign Language Teaching Materials", en Arabski, J. & Wojtaszek, A. (eds.): *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Heidelberg: Springer.
- Dumitrescu, D. (2011): *Aspects of Spanish Pragmatics*. Nueva York: Peter Lang.

Escandell Vidal, M.V. (2009): "Los fenómenos de interferencia pragmática", *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 9 (reedición de Expolingua 1996), 95–109. Disponible en la web: [https://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_escandell.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf)

Fäcke, C. (2011): *Fachdidaktik Spanisch*. Tübinga: Narr.

García Mata, J. (2005): "Transferibilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua a niños inmigrantes", en Álvarez, A. et al. (eds.): *XVI Congreso Internacional de ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Gießing, J. (2003): "Fremdsprachen lernen trotz Lehrbuch", *Praxis*, 50, 91–93.

Gießing, J. (2004): "Zankapfel „Lehrbuch“. Für und wider ein etabliertes Unterrichtsmittel", *Praxis Fremdsprachenunterricht*(2), 82–84.

Graf-Riemann, L. (2001): *Fettnäpchenführer Spanien*. Meerbusch: Conbook.

Grice, Paul (1975): "Logic and conversation", en Cole, P. & Morgan, J.L. (eds.): *Speech acts*. Nueva York: Academic Press.

Grünewald, A. & Krämer, U. (2014): *Vielfalt gestalten: Differenzierung im Spanischunterricht. Eine Selbststudieneinheit*. Seelze: Friedrich Verlag.

Hallet, W. & Königs, F.G. (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.

Ishihara, N. & Cohen, A.D. (2010): *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. Harlow: Pearson Longman.

Jeon, E.H. & Kaya, T. (2006): "Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development", en Norris, J.M. & Ortega, L. (eds.): *Synthesizing Research on Language Learning*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

Jürgens, U. (2009): "Lehrwerke", en Arnold, K-H. et al. (eds.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kieweg, W. (1985): *Lernprozessorientierte Kriterien zur Evaluierung von Lehrwerken für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I*. München: Frank.

König, M. (2010): "Lehrwerkarbeit", en Hallet, W. & y Königs, F.G. (eds.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.

Leupold, Eynar (2009): *Miniglossar Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Levinson, S.C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Limberg, H. (2015): "Principles for pragmatics teaching: Apologies in the EFL classroom", *ELT Journal*, 69 (3), 275–285.

LoCastro, V. (2003): *An Introduction to Pragmatics. Social Action for Language Teachers*. Michigan: Michigan University Press.

Martínez Flor, A. & Usó Juan, E. (2010): "The teaching of speech acts in second and foreign language instructional contexts", en Trosborg, Anna (ed.): *Pragmatics across Languages and Cultures*. Berlín: De Gruyter Mouton.

Meißner, F.-J. & Krämer, U. (2011): *Spanischunterricht gestalten: Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Klett / Kallmeyer.

Meißner, F.-J. & Tesch, B. (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Mey, J. L. (2001): *Pragmatics. An Introduction*. Blackwell.

Miquel López, L. (2004): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español". *redELE, revista electrónica de didáctica español lengua extranjera* [en línea], octubre, núm. 2 [06.05.2020]. Disponible en la web: [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b)

Neuner, G. (2003): "Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache", en Wierlacher, A. & y Bogner, A. (eds.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler.

Neuner, G. (1995): "Lehrwerke", en Bausch, K.-R. et al. (eds.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

Nicholas, A. (2015): "A concept-based approach to teaching speech acts in the EFL classroom", *ELT Journal*, 69(4), 383–394.

Nieweler, A. (2000): "Sprachenlernen mit dem Lehrwerk - Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht", en Fery, R. & Raddatz, V. (eds.) (2000): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt del Meno: Peter Lang.

Payrató, L. (2018): *Introducción a la pragmática*. Madrid: Síntesis.

Pearson, L. (2006): "Patterns of Development in Spanish L2 Pragmatic Acquisition: An Analysis of Novice Learners' Production of Directives", *The Modern Language Journal*, 90 (4), 473–495.

Peiyong, J. (2007): "Exploring pragmatic knowledge in college English textbooks", *CELEA Journal*, 30 (5), 109–119.

- Reimann, D. (2016): "Interkulturelle kommunikative Kompetenz", en Bär, M. & Franke, M. (eds.) (2016): *Spanisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 92–110. Berlin: Cornelsen.
- Richards, J. C. (1993): "Beyond the text book: The role of commercial materials in Language Learning", *Perspective*, 5 (1), 43–53.
- Rössler, A. (2013): *Standards interkultureller Kompetenz*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Sánchez Sarmiento, R. (2006). "El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE", en Álvarez, A. *et al.* (eds.): *XVI Congreso Internacional de ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Sommerfeld, K. (2011): *Fachmethodik: Spanisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Thomas, J. (1983): "Cross-Cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistics*, 4 (2), 91–112.
- Vellenga, H. (2004): "Learning Pragmatics from ESL & EFL Textbooks: How Likely?", *Teaching English as a Second or Foreign Language* [en línea], septiembre, vol. 8 (2) [06.05.2020] pp. 1–18. Disponible en la web: <http://tesl-ej.org/ej30/a3.html>
- Vilchez Tallón, J.A. (2006): *La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redede/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriaster/2-trimestre/vilchez-t.html>
- Windmüller, F. (2010): "Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement / apprentissage de langues", *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21 (1), 3–30.
- Wolfson, N. (1983): "An empirically based analysis of complimenting in English", en Wolfson, N. & Judd, E L. (eds.) (1983): *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Wolfson, N. (1989): *Perspectives: Sociolinguistics and Tesol*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Zimmermann, G. (1999): "Verständlichkeit (und Verstehen) von Lehrwerktexten, ein vernachlässigtes Thema der Fremdsprachforschung", en Bausch, K-R. (ed.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübinga: Narr.