

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2016-2017

EL TRATAMIENTO DE LA CORTESÍA CON ALUMNADO FRANCÓFONO EN EL AULA DE ELE: EL CASO DE LAS PETICIONES Y LA ACEPTACIÓN O EL RECHAZO DE INVITACIONES

Trabajo realizado por: Cristina Alonso Martín

Dirigido por: Marta Gancedo Ruiz

Resumen

La cortesía es un fenómeno presente en la comunicación y las relaciones sociales, cuyas estrategias varían dependiendo de la cultura en la que se desarrolle. Por lo tanto, para que un alumno llegue a ser eficiente desde un punto de vista pragmático y comunicativo, es importante trabajar en el aula las estrategias de la cortesía española. En el presente trabajo, pretendemos ayudar a que los estudiantes francófonos del curso *terminale* desarrollen la competencia pragmática y, por tanto, la competencia comunicativa, mediante el tratamiento de las estrategias corteses en funciones comunicativas concretas con riesgo para la imagen sociocultural: hacer una petición y aceptar o rechazar una invitación. Para ello, hemos realizado un cuestionario a estudiantes de este curso sobre sus creencias acerca del uso y aprendizaje de la cortesía en el aula de ELE, así como un análisis de una muestra de manuales de español de *terminale*. A partir de las conclusiones extraídas, hemos creado cuatro secuencias didácticas mediante las que los estudiantes pueden trabajar las estrategias de cortesía española en las funciones comunicativas seleccionadas.

Palabras clave

Competencia pragmática, cortesía, ELE, funciones comunicativas, francófonos.

Abstract

Politeness is present in communication and social relations, and its strategies may vary depending on the culture. For this reason, it is crucial that Spanish as a Foreign Language students know the politeness strategies of the Spanish culture, as they will develop their pragmatic and communicative competences. We will try to help *terminale* French-speaking students to develop their pragmatic competence (hence their communicative competence) by studying communicative functions related to requests and invitations, both of them detrimental for their sociocultural image. To that end, we have both analysed a selection of six Spanish as a Foreign Language textbooks intended for *terminale* students and the results obtained from several *terminale* students questionnaires. Based on the conclusions drawn from these analyses, we have created four learning units which will help French students to learn some Spanish politeness strategies related to the previously mentioned communicative functions.

Key words

Pragmatic competence, politeness, Spanish as a Foreign Language, communicative functions, French speakers.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO	3
1. La importancia de la cortesía en el desarrollo de la competencia pragmática en el aula de ELE.....	3
1.1. Aproximación teórica a la cortesía: aspectos universales y socioculturales	3
1.1.1. Cortesía ritual y cortesía estratégica.....	3
1.1.2. Teorías sobre la cortesía.....	4
1.2. La cortesía española	9
1.2.1. Rasgos generales de la cortesía española	9
1.2.2. Los actos de habla: <i>hacer una petición</i> y <i>aceptar y rechazar una invitación</i> en la cultura española	11
1.2.2.1. Hacer una petición	13
1.2.2.2. Aceptar y rechazar una invitación	13
1.3. La competencia pragmática en la clase de ELE.....	14
1.3.1. El concepto de Pragmática.....	14
1.3.2. La competencia pragmática como integrante de la competencia comunicativa.....	15
1.3.2.1. La competencia sociocultural y la competencia intercultural.....	18
1.3.2.2. Los errores pragmáticos y competencia pragmática	20
1.4. La importancia de trabajar la cortesía en el aula para el desarrollo de la competencia pragmática del alumno de ELE	22
2. La enseñanza de aspectos de cortesía en el sistema educativo francés.....	23
2.1. Características del alumnado francófono: facilidades y dificultades en el aprendizaje del español.....	23
2.1.1. Facilidades en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera .	24
2.1.2. Dificultades en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera	26
2.2. Contexto educativo francés	28
2.2.1. Sistema educativo francés	28
2.2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras en Francia	29
2.2.3. La enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Educación Secundaria en Francia	30
2.2.4. El examen del BAC de Español como Lengua Extranjera	31
2.2.4.1. Prueba escrita.....	31
2.2.4.2. Prueba oral	32

2.3.	Creencias sobre el aprendizaje y uso de la cortesía en alumnos francófonos de español: cuestionario	33
2.3.1.	Metodología	33
2.3.1.1.	Características de los encuestados.....	33
2.3.1.2.	Elaboración del cuestionario.....	33
2.3.2.	Análisis de los resultados.....	34
2.3.3.	Interpretación de los datos.....	36
2.3.4.	Conclusiones.....	38
2.4.	Análisis de los fenómenos de cortesía seleccionados en manuales de ELE para alumnos francófonos	38
2.4.1.	Metodología	38
2.4.2.	Manuales analizados.....	39
2.4.3.	Desarrollo del análisis.....	40
2.4.4.	Interpretación de los datos.....	44
2.4.5.	Conclusiones del análisis	45
3.	Conclusiones del marco teórico.....	45
III. APLICACIÓN PRÁCTICA		46
1.	Metodología	47
2.	Presentación de las secuencias	48
3.	Conclusiones	58
IV. CONCLUSIONES		59
V. BIBLIOGRAFÍA.....		60
VI. ANEXOS.....		68
Anexo 1: Cuestionario en español acerca de las creencias sobre la cortesía de los alumnos franceses de español		68
Anexo 2: Cuestionario en francés acerca de las creencias sobre la cortesía de los alumnos franceses de español		70
Anexo 3: Resultados en español del cuestionario acerca de la cortesía realizado a alumnos franceses de Español como Lengua Extranjera		72
Anexo 4: Resultados en francés del cuestionario acerca de la cortesía realizado a alumnos franceses de Español como Lengua Extranjera		77
Anexo 5: Tablas de análisis empleadas en el estudio de las estrategias de cortesía en los manuales de ELE para francófonos seleccionados.....		82
Anexo 6: Análisis de los fenómenos de cortesía seleccionados en cada uno de los manuales de ELE para francófonos estudiados en el trabajo		85
1.	<i>En voz alta! Terminale. Libro del alumno</i> (2016). París: Les Éditions Didier.	85
2.	<i>El nuevo Pasarela Terminale. Libro del alumno</i> (2016). Vanves: Hachette Livre.	86

3.	<i>Juntos Term L, ES, S. Libro del alumno (2012). París: Éditions Nathan.</i>	87
4.	<i>Algo más Terminale B1/B2. Libro del alumno (2012). París: Éditions Belin.</i>	88
5.	<i>¡Así somos! Terminale B1/B2. Libro del alumno (2016). París: Éditions Belin.</i>	89
6.	<i>Próxima parada Terminale. Libro del alumno (2016). París: Éditions Nathan.</i>	90
	Anexo 7: Ficha del análisis estructural de los manuales utilizados para el análisis	92
	Anexo 8: Ficha del alumno de la Secuencia 1	108
	Anexo 9: Ficha del alumno de la Secuencia 2	117
	Anexo 10: Ficha del alumno de la Secuencia 3	126
	Anexo 11: Ficha del alumno de la Secuencia 4	131

I. INTRODUCCIÓN

La cortesía es un elemento siempre presente en la comunicación y las relaciones sociales. Además, forma parte de todas las culturas. De este modo, autores clásicos como Grice y Goffman, así como algunos autores posteriores como Lakoff y Brown y Levison, consideran que las estrategias de cortesía son las mismas en todas las comunidades de habla.

No obstante, de acuerdo con la actual corriente sociocultural, esto no sucede así: las estrategias de cortesía varían con cada cultura. Por tanto, las estrategias válidas en una sociedad no tendrán por qué ser aplicables en los mismos casos en otra.

Teniendo en cuenta todo esto, podemos decir que únicamente mediante el conocimiento de las normas y hábitos sociales considerados adecuados en cada acto comunicativo, podremos conocer mejor una lengua y su cultura. Por ello, el tratamiento de la cortesía y sus estrategias en el aula de lenguas extranjeras resulta imprescindible.

Esto permite formar hablantes con una eficiente competencia pragmática y, por tanto, con una buena competencia comunicativa. Así, los alumnos serán capaces de comunicarse plena y eficazmente, sin verse envueltos en malentendidos y conflictos de índole sociocultural.

Por ello, el objetivo principal de este Trabajo Fin de Máster (TFM) es contribuir al desarrollo de la competencia pragmática de alumnos con un perfil muy concreto: francófonos en el año de *terminale* de la educación secundaria en Francia. Para ello, hemos acotado nuestro estudio a funciones comunicativas concretas, las cuales estimamos susceptibles de malentendidos (socio)pragmáticos: realizar peticiones y aceptar o rechazar invitaciones.

De este modo, nuestro objetivo principal puede desglosarse en dos:

En primer lugar nos proponemos conocer cómo se trata la cortesía en la enseñanza de español en el sistema educativo francés en lo referente a las funciones previamente delimitadas. Para ello, hemos realizado un análisis del trabajo de las estrategias de cortesía presentes en una muestra de manuales utilizados en el curso al que pertenece el alumnado sobre el que nos centramos, y un cuestionario sobre creencias, uso y aprendizaje de la cortesía en español.

En segundo lugar, pretendemos diseñar una serie de secuencias didácticas que puedan paliar, en la medida de lo posible, los vacíos detectados en la enseñanza de

español en el curso de *terminale* sobre estrategias de cortesía a la hora de realizar una petición y aceptar o rechazar invitaciones.

A su vez, estos objetivos principales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- Entender la necesidad de hacer hincapié en los fenómenos relativos al ámbito de la cortesía de la lengua que estamos enseñando, si deseamos que el alumno participe con adecuación pragmática en los actos comunicativos.
- Describir las dificultades y creencias de los alumnos francófonos sobre la cortesía española.
- Detectar y comprender el porqué de los errores y carencias más comunes de los alumnos franceses en relación con la cortesía (en particular, con las funciones comunicativas analizadas en el trabajo, es decir, aceptar y rechazar una invitación y hacer una petición).

Para cumplir estos objetivos, nuestro trabajo seguirá una estructura de marco teórico, aplicación práctica y conclusiones. Así pues, en primer lugar, incluiremos un marco teórico en el que trataremos la cortesía y su tratamiento en la clase de español en el sistema educativo francés.

Primero, estudiaremos las teorías relativas al fenómeno de la cortesía, así como los conceptos más relevantes relacionados con esta, como el de *imagen*. Posteriormente, trataremos la cortesía española: estudiaremos sus características principales, para después centrarnos en las dos funciones comunicativas sobre las que gira nuestro trabajo, hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación.

Asimismo, en el marco teórico analizaremos la relevancia de la cortesía en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) para que los alumnos desarrollen su competencia pragmática y se conviertan así en hablantes competentes comunicativamente. Este tratamiento de la competencia pragmática permitirá, a su vez, el desarrollo de otras competencias, como la sociocultural o la intercultural.

A continuación, examinaremos el contexto educativo francés y la enseñanza en este de lenguas extranjeras, en particular, del español. Además, haremos una breve descripción del examen que deben superar los alumnos del curso de *terminale*, al que dedicaremos nuestra aplicación práctica.

Por último, presentamos el diseño, resultados y conclusiones sobre los datos obtenidos de una encuesta acerca de las creencias uso y aprendizaje de la cortesía en la

clase de español, realizada a una muestra de estudiantes de *terminale*. Igualmente, analizaremos una selección de manuales escolares de español editados en Francia, con el fin de obtener más información sobre el tratamiento de la cortesía española por parte de los estudiantes franceses.

Tras el marco teórico, desarrollamos la aplicación práctica, la cual, basándose en las conclusiones obtenidas de la parte teórica, consta de cuatro secuencias didácticas orientadas al desarrollo de la competencia pragmática de los alumnos de *terminale* para las funciones comunicativas seleccionadas.

Para finalizar el trabajo, incluiremos las conclusiones obtenidas tras su realización, las cuales pretenden arrojar luz sobre el desarrollo de la competencia pragmática y el uso de la cortesía española por parte de los alumnos francófonos.

Finalmente, el trabajo se cierra con la enumeración correspondiente de las obras consultadas para la confección de este TFM y los anexos pertinentes.

Por lo tanto, este TFM pretende tanto dar información sobre el tratamiento de la cortesía en la didáctica del español con estudiantes franceses de *terminale*, como aportar una propuesta didáctica que supla las carencias detectadas en el tratamiento de las estrategias de cortesía en clase de español.

II. MARCO TEÓRICO

1. La importancia de la cortesía en el desarrollo de la competencia pragmática en el aula de ELE

La cortesía se trata de un elemento relativo a la competencia pragmática esencial para lograr una comunicación eficaz. El conocimiento del contexto y de las normas sociales imperantes en la comunidad de habla ayuda a los alumnos a evitar conflictos y situaciones incómodas, que pueden dificultar sus relaciones sociales. La cortesía resulta, por tanto, imprescindible para la formación de hablantes competentes desde un punto de vista comunicativo.

1.1. Aproximación teórica a la cortesía: aspectos universales y socioculturales

1.1.1. Cortesía ritual y cortesía estratégica

La cortesía es un fenómeno tan complejo como frecuente en la comunicación humana. De hecho, de acuerdo con la finalidad que se dé a la cortesía o la forma en que el emisor se acerque al receptor, podemos diferenciar dos tipos de cortesía: la *cortesía*

ritual o *normativa*, y la *cortesía estratégica*. En la *cortesía ritual*, el hablante es cortés cuando se comporta de acuerdo con las expectativas relativas a las normas imperantes en la comunidad sociocultural correspondiente (Bernal Linnarsand (2007) apud Barros García, 2011: 256). La *cortesía ritual* se trata, por tanto, de una cortesía basada en el cumplimiento de una serie de reglas y convenciones sociales y culturales.

La *cortesía estratégica*, en cambio, no solo se centra en el cumplimiento de unas reglas marcadas por la sociedad, sino que se trata de un conjunto de estrategias que se llevan a cabo para lograr un equilibrio social y una comunicación eficaz (Martín Peris *et al.* 2008). Así, se puede decir que es una «estrategia para lograr un fin distinto del ser cortés» (Briz, 2010: 1). Estas estrategias no son las mismas en todas las culturas y situaciones, como tampoco el fin con el que se utilizan es el mismo.

Así pues, la cortesía estratégica busca, exclusivamente, conseguir una comunicación eficaz (es decir, que ayude al hablante a conseguir aquello que quiere a la vez que cuida la relación social con su interlocutor) y no tanto cumplir con unas pautas sociales preestablecidas. Para lograr esta transmisión eficaz de un mensaje, es importante proteger la imagen pública de todas las partes implicadas en el acto comunicativo (Albelda Marco y Barros García, 2013: 19), es decir, el emisor y el receptor.

Estos dos tipos de cortesía no deben ser comprendidos como dos fenómenos opuestos, ya que «la diferencia estriba en que esta última [la cortesía estratégica] se define a partir de la finalidad con que se emplea» (Albelda Marco y Barros García, 2013: 19). Así, no siempre encontramos la cortesía estratégica y la cortesía ritual de forma aislada, sino que, en ocasiones, se complementan. Un ejemplo es el de las expresiones formales y convencionalizadas (cortesía ritual), que en determinados contextos pueden utilizarse como un medio para conseguir algo (cortesía estratégica) (Bernal Linnarsand, 2007: 113).

El centro de atención de este TFM lo constituirá la cortesía entendida como estrategia, en tanto que su manejo, siempre supeditado al contexto sociocultural, contribuirá al desarrollo de la competencia pragmática de los alumnos, y por tanto, de su competencia comunicativa.

1.1.2. Teorías sobre la cortesía

En relación con las teorías existentes acerca de la cortesía, en un primer momento aparecen las *teorías clásicas*, las cuales surgen a partir de las ideas del filósofo Grice y el sociólogo y antropólogo Goffman, entre otros. Autores posteriores,

como Lakoff y Brown y Levinson, se inspiraron en las teorías de Grice y Goffman. Así, Lakoff sigue el modelo de máximas de Grice para elaborar su teoría acerca de la cortesía y Brown y Levinson hacen lo propio con los conceptos de *face* y *territorio* de Goffman.

Brown y Levinson (1987) proporcionan unas ideas y principios en torno a la cortesía que se presentan como válidos en todas las culturas. Para estos autores, la cortesía se reduce a un conjunto de estrategias aplicables en todas las sociedades, lo que ha sido duramente criticado.

Así, para Brown y Levinson (1987) la cortesía tiene como fin proteger la imagen pública de los interlocutores durante el acto comunicativo. En la cultura británica, las estrategias de cortesía con esta función son predominantes, pero no sucede lo mismo en otras culturas. Por ello, no se puede considerar que todas las estrategias de cortesía sean aplicables en todas las sociedades.

Como contrapunto al etnocentrismo de la teoría de Brown y Levinson (1987), surge la pragmática sociocultural, impulsada en el ámbito hispánico con las ideas de Bravo (1999, 2010, entre otros). Para esta autora, el contexto comunicativo, la cultura y la imagen pública de los interlocutores cobran especial importancia.

1.1.2.1. El concepto de *imagen* y el modelo de cortesía de Brown y Levinson

Como ya hemos señalado en el apartado § 1.1.2, el primero que otorga importancia a la *imagen (face)* en las relaciones sociales y a partir del cual se empieza a estudiar el papel de esta en la cortesía es Erving Goffman, un especialista proveniente del ámbito de la antropología.

El concepto de *imagen* de Goffman (1967) se centra en la representación al resto de hablantes de las ideas que el individuo quiere proyectar de sí mismo. Estas ideas dependen de la cultura y sociedad en la que vive el hablante, de sus relaciones sociales y la opinión que tienen o cree que tienen otras personas sobre él (Bravo, 2003: 100).

Igualmente, Goffman (1967) señala que, en relación con la imagen, se encuentran los llamados *face wants* o *deseos de imagen*, es decir, las necesidades de las personas de ser aceptadas y que su imagen no sea dañada, para lo que son necesarios los *face works* o *actividades de imagen*.

El concepto de imagen de Goffman (1967), así como el de *territorio* (deseo de cada persona de mantener un espacio personal propio) constituyen el punto de partida de la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987).

Así, Brown y Levinson (1987) formulan una teoría de la cortesía basada en una reformulación del concepto de imagen, el cual sostienen se forma de dos partes complementarias: la *imagen positiva* y la *imagen negativa*. La *imagen positiva* es el «deseo de ser aceptado y que los otros aprueben o valoren nuestros actos y aspiraciones» (Barros García, 2011: 104), mientras que la *imagen negativa* se trata del «deseo de mantener un espacio propio y poder actuar con libertad, sin verse coartados o limitados por la actuación de los demás» (Barros García, 2011: 104). Este último tipo de imagen se corresponde con el concepto de *territorio* al que hacía alusión Goffman.

La *imagen* se trata, por tanto, de «un aspecto social, surge de la condición relacional de los hablantes y está presente siempre en todo acto de habla, en tanto que la lengua es un vehículo de comunicación social» (Albelda Marco y Barros García, 2013: 9). Esta se encuentra continuamente expuesta a amenazas, por lo que será necesario emplear mecanismos y estrategias si deseamos minimizar los daños. Es aquí donde, para Brown y Levinson (1987), entra en juego la cortesía.

De este modo, la *cortesía* sería un modo de proteger la imagen positiva y la imagen negativa de los participantes en la comunicación y lograr, así, el equilibrio social.

De esta doble naturaleza de la imagen se desprende una doble tipología de cortesía: por un lado, la *cortesía positiva*, relativa a la salvaguarda de la imagen positiva, y la *cortesía negativa*, destinada a proteger la imagen negativa.

Así pues, para Brown y Levinson la cortesía positiva se ocuparía de suavizar las amenazas que sufriera la imagen positiva y la cortesía negativa de mitigar los actos de habla amenazantes para la imagen negativa (Carrasco Santana, 1999: 3).

Por tanto, esta teoría tendría su razón de ser en evitar o mitigar las constantes agresiones a la imagen, las llamadas *face threatening acts (FTA)* o *actos de amenaza* a la *imagen*. Además, se centraría demasiado en la cultura occidental, particularmente en la anglosajona, en la que predomina la cortesía negativa.

A pesar de todos estos aspectos, Brown y Levinson (1987) tratan de crear una teoría de la cortesía universal y aplicable a todas las culturas. Esto provoca numerosas críticas, como la de tener una visión demasiado negativa sobre las relaciones sociales (las cuales según este modelo siempre entrañarían un riesgo para la imagen de los hablantes). No obstante, la crítica principal recayó sobre su etnocentrismo: los autores proponen un modelo de imagen y de cortesía que sería el propio de las sociedades anglosajonas, pero que no sería explicativo de otras comunidades socioculturales.

Al centrarse Brown y Levinson en las culturas occidentales (en particular, la británica), Bravo (2003: 100) señala que el problema se encuentra en que «los aspectos negativo y positivo de la imagen social, están acotados socioculturalmente y son adecuados para ser aplicados a algunas comunidades de habla inglesa». No obstante, no se ajustan a todas las culturas, tal y como han demostrado autores como Matsumoto (Japón), Mao (China) o Bravo y Hernández Flores (España).

Como consecuencia de estas críticas al etnocentrismo de Brown y Levinson nacen corrientes que explican el funcionamiento de la cortesía desde una perspectiva sociocultural. Para sus representantes, como Bravo (1999, 2002, 2003, 2010, entre otros) o Hernández Flores (1999, 2002, 2003, 2004), entre otros, los sistemas de cortesía se encuentran determinados socioculturalmente; es decir, la cortesía existe a nivel universal, pero en cada cultura se concreta de una manera diferente. Esto dio lugar a la corriente de la *pragmática sociocultural*.

La *pragmática sociocultural* es la disciplina que estudia el uso del lenguaje en función de las normas sociales y hábitos de los hablantes de cada cultura. Algunos de los principales representantes de esta corriente son Bravo, Briz y Hernández Flores.

1.1.2.2. Teorías socioculturales sobre la cortesía

Algunos autores como Bravo (1999, 2004) hacen hincapié en la influencia del contexto cultural en el ámbito de la cortesía: los sistemas de cortesía están determinados socioculturalmente. De este modo, lo que en una cultura es cortés, no siempre lo es en otra. Así pues, el imperativo, muy extendido y cortés en la cultura polaca, no se emplea en las culturas anglosajonas cuando se desea ser educado, ya que tiene el efecto contrario (Wierzbicka, 1991, 1996 apud Barros García, 2011: 45).

La *imagen* es el elemento central de los estudios asociados a las corrientes socioculturales. En ellos, se trata de replantear y corregir las carencias y puntos conflictivos del concepto de *imagen* desarrollado por Brown y Levinson (1987).

Así pues, Bravo reformula el concepto de imagen: sustituye las categorías de imagen positiva e imagen negativa, por dos categorías vacías universales, la de *autonomía* y la de *afiliación*. La autora las define del siguiente modo (2003: 106):

autonomía: abarca todos aquellos comportamientos que están relacionados con cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro del grupo.

afiliación: agrupa aquellos comportamientos en los cuales se refleja cómo una persona desea verse y ser vista por los demás en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo.

Estas dos categorías se completan de diferente forma con contenidos socioculturales propios de cada *comunidad sociocultural*, la cual, según Bravo (2002: 103), hace referencia a un conjunto de hablantes que no solo comparte una lengua, sino que forma parte de la misma cultura, estando la lengua y la cultura siempre en contacto.

La idea de comunidad sociocultural surge a partir de la idea de *comunidad de lengua* de Hymes (1972), que Bravo considera insuficiente, ya que únicamente se centra en un conjunto de personas que comparten la misma lengua y están de acuerdo en las reglas que la regulan (Bravo, 2002: 102). Así pues, el concepto de comunidad sociocultural, no solo se centra en la lengua, sino que además del concepto de comunidad de lengua, incluye también el de identidad de grupo y el de pertenencia cultural (Bravo, 2004: 19).

Al encontrarnos, por tanto, en una comunidad sociocultural, el término que emplearemos ahora para la imagen es el de *imagen sociocultural*. En todas las sociedades, la *imagen sociocultural* está compuesta por estos dos grupos vacíos, que son independientes y pueden corresponderse con la cortesía positiva o la cortesía negativa, dependiendo de la cultura ante la que nos encontremos. En función también de la cultura, la imagen de autonomía y la imagen de afiliación tendrán un papel distinto.

En la teoría de Brown y Levinson (1987), al tomar como referencia la cultura británica, la cortesía negativa se identifica con la autonomía y la cortesía positiva con la afiliación (Albelda Marcos y Barros García, 2013: 12). Así, estos autores otorgan una mayor importancia a la cortesía negativa, predominante en la sociedad británica, y generalizan esta situación a todas las culturas.

Al dar más relevancia a la cortesía negativa, el modelo de Brown y Levinson (1987), se centra únicamente en la cortesía como un conjunto de estrategias que sirven para proteger la imagen del oyente de los FTA (*face threatening acts*), es decir, de las posibles amenazas. Sin embargo, existen también estrategias de cortesía cuya finalidad no es esa, sino valorar la imagen del oyente, y a las que Brown y Levinson no se refieren en ningún momento.

Resulta necesario, por tanto, completar la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987), con los *actos agradadores de imagen* (*face flattering acts* o FFA), que propone Kerbrat-Orecchioni. Este tipo de actos son «actividades comunicativas dirigidas a confirmar la imagen de los demás y a estrechar las relaciones sociales» (Albelda Marco 2005 y Barros García, 2011 apud Albelda Marco y Barros García, 2013: 16).

Entra en juego aquí la *cortesía valorizante*, que puede asociarse a los *FFA*, ya que lo que se pretende con ella es, principalmente, realzar la *imagen* del oyente, como sostienen autores como Barros García o Kerbrat- Orecchioni. Asimismo, con respecto a la *cortesía mitigadora*, la corriente sociocultural hace referencia tanto al oyente, como al hablante.

De este modo, podemos decir que las teorías socioculturales superan el etnocentrismo y la concepción pesimista de las relaciones sociales (en las que la cortesía únicamente sirve para hacer frente a los ataques a la imagen), y hacen alusión a la cortesía valorizante, todo ello determinado siempre por el contexto sociocultural en el que se enmarcan los intercambios comunicativos.

1.2. La cortesía española

1.2.1. Rasgos generales de la cortesía española

Como señala Haverkate (1996: 45), los estudios lingüísticos de tipo contrastivo suelen centrarse en cuestiones relativas a la gramática, pero no a aspectos relativos a la Pragmalingüística. La Pragmalingüística se trata de la disciplina que estudia «las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario» (Escandell Vidal, apud Miranda Ubilla, 2000: 41).

Los aspectos pragmalingüísticos son aquellos realmente importantes a la hora de establecer y mantener relaciones sociales. Por este motivo, resulta esencial que el estudiante de lenguas extranjeras, y concretamente de español, no solo preste atención a los asuntos lingüísticos, sino también a los relativos a la Pragmalingüística.

La cortesía asociada a la cultura española reúne elementos tanto de la *cortesía mitigadora*, como de la *cortesía valorizante*. Sin embargo, es cierto que es más frecuente la de tipo valorizante. Un ejemplo de ello es el de los cumplidos, mucho más frecuentes en España que en países cuya cultura se caracteriza por una cortesía mitigadora, como Gran Bretaña o los países escandinavos.

Por tanto, gran parte de las estrategias de cortesía españolas, no solo pretenden evitar la amenaza a la imagen del oyente (y a la propia), sino que tienen «el doble objetivo de mantener la armonía en las relaciones sociales y de que la imagen personal se vea reconocida» (Barros García, 2010: 15).

Igualmente, de acuerdo con la clasificación de Haverkate, podemos señalar que

la española (como el resto de culturas mediterráneas) se trata de una *cultura de solidaridad*, en la que las relaciones sociales y la confianza con el interlocutor tienen mucha importancia. De este modo, las estrategias de cortesía tienen como función principal «mantener y estrechar las relaciones sociales entre los interlocutores» (Barros García, 2010: 5).

Esta búsqueda de confianza y de estrechar lazos con el interlocutor se manifiesta en algunos elementos propios de la conversación, como las interrupciones o la duplicidad de turnos, que le sirven al hablante para reafirmar su autoridad. A su vez, estos elementos pueden considerarse como *señales de solidaridad*, es decir, elementos propios de las culturas de solidaridad (Haverkate, 2004: 63).

Otro recurso de la cortesía española con el que se pretenden afianzar lazos con el interlocutor es el *cumplido*, es decir, uno de los «mecanismos explícitos dirigidos a alabar la imagen del oyente» (Barros García, 2011: 164). Se trata de un elemento muy común en las culturas con una cortesía valorizante. No obstante, en las *culturas de distanciamiento* (es decir, aquellas en las que predomina la cortesía mitigadora), no es tan relevante.

En cuanto a la imagen sociocultural española, puede asociarse, al igual que en otras culturas, a unas necesidades de afiliación y unas necesidades de autonomía. En la cultura española, las necesidades de afiliación se relacionan con la necesidad del hablante de establecer una relación de confianza con el interlocutor. Las necesidades de autonomía, en cambio, tienen que ver con la autoafirmación ante el grupo (Bravo, 1999, Hernández Flores, 2002 entre otros).

Un elemento asociado a las necesidades de autonomía y, por ende, a la imagen de autonomía, es el espacio personal o territorio. De esta forma, la protección del territorio está también presente en la cortesía española. Lo podemos observar, por ejemplo, en las peticiones, en las que se trata de no dañar el territorio mediante la utilización de distintas estrategias de cortesía.

La cortesía de la cultura española, al igual que otras, estará al servicio de estas necesidades de imagen y dependerá, por tanto, de ellas. Sin embargo, la forma en que la cortesía se concreta en España será distinta a la forma en que lo hace en otros países.

Tanto como para atender las necesidades de autonomía, como las necesidades de afiliación, los hablantes empleamos unas determinadas estrategias cortesés. En la cultura española, una de las estrategias de cortesía más utilizadas para atender las

primeras es la *atenuación*. En cuanto al segundo tipo de necesidades, destaca la *intensificación* (Albelda Marco y Barros García, 2013).

La *atenuación* se trata de una estrategia de cortesía empleada por el hablante para evitar que su imagen o la del oyente se vean amenazadas, y suele asociarse a la *cortesía mitigadora*. Un ejemplo de acto de habla en el que los hablantes suelen usar recursos de atenuación es la realización de una petición. Así, utilizamos enunciados interrogativos o formas verbales en condicional.

Con respecto a la estrategia de intensificación, se trata de un recurso que sirve para «reforzar la verdad de lo expresado» (Albelda Marco y Barros García, 2013: 41) y «acentuar la imagen positiva del destinatario» (Barros García 2011: 107). Por su parte, esta estrategia cortés está relacionada con la cortesía valorizante.

Algunos actos de habla en los que suele emplearse la intensificación es en el relativo a la realización de cumplidos y de agradecimientos. Algunas estrategias de intensificación que se usan en estos casos es el uso de prefijos (súper-) y sufijos (-azo, -ísimo), o recursos léxicos, fonéticos o sintácticos (Martin Peris *et al.* 2008).

Estas estrategias de cortesía son indispensables para evitar las amenazas a las necesidades de autonomía y de afiliación acordes a la cultura española y, por tanto, proteger la imagen sociocultural de los interlocutores. Por esta razón, deben trabajarse los recursos y estrategias de cortesía en el aula de ELE.

1.2.2. Los actos de habla: *hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación en la cultura española*

Aunque en el apartado § 1.2.1. señalamos que la cortesía española se caracteriza por ser predominantemente valorizante, esto no quiere decir que no se emplee la cortesía mitigadora para evitar que la imagen de los interlocutores se vea amenazada. Así pues, en nuestro trabajo nos centraremos en dos situaciones en las que las estrategias de cortesía de tipo mitigador y valorizante son necesarias: la realización de una petición y el rechazo de una invitación.

La realización de una petición y el rechazo de una petición son dos actos de habla y llevan asociados una serie de comportamientos y expectativas socioculturales. Para una comunicación eficaz, es necesario que el estudiante de ELE tenga conocimiento de todo aquello que envuelve a los principales *actos de habla* en la cultura española.

Los *actos de habla* son «las unidades de la comunicación lingüística, y se realizan de acuerdo con reglas» (Reyes, 2011: 32), y sirven para realizar acciones

(Martín Peris *et al.* 2008). La idea original de los actos de habla como enunciados con los que llevar a cabo acciones es del filósofo británico J.L. Austin, aunque esta fue posteriormente desarrollada por el también filósofo John Searle (1969).

La *teoría de los actos de habla* de Austin (1962) establece que estas unidades de comunicación (los actos de habla) se tratan de enunciados a través de los cuales se logra la realización de una acción, siempre que se reúnan unas determinadas condiciones o que nos encontremos en un determinado contexto. Asimismo, para Austin los actos de habla están formados por tres elementos: el *acto locutivo*, el *acto ilocutivo* y el *acto perlocutivo*.

Searle, por su parte, señala que la forma lingüística y el *acto de habla* no siempre se corresponden (Reyes, 2011: 33). Este punto resulta imprescindible para entender la *Pragmática* y la cortesía. Además, este mismo autor establece cinco tipos de actos de habla (*asertivos, directivos, compromisivos, expresivos y declarativos*), cada uno de ellos con una función distinta.

J.L. Austin, John Searle y la teoría de los actos de habla son muy importantes en el ámbito del ELE, ya que a partir de ellos nace el *enfoque funcional* (Martín Peris *et al.* 2008), muy presente en las aulas actualmente. Este enfoque se basa en la adquisición de una lengua extranjera trabajando distintas *funciones comunicativas*, es decir, «las tareas o roles que los enunciados y expresiones del lenguaje cumplen en el proceso comunicativo» (Morales López, 2014).

Al centrarse estas funciones comunicativas en el uso de la lengua, pueden identificarse con los actos de habla, presentes en todas las culturas. Sin embargo, las condiciones, el contexto y las normas sociales que les rodean no siempre son los mismos.

Por tanto, el estudiante de ELE francófono no solo debe tener conocimientos lingüísticos para saber realizar de modo adecuado una función comunicativa o un acto de habla, sino que necesita poseer conocimientos pragmáticos y, en concreto, de la cortesía española. El alumno ha de saber qué repertorio de recursos lingüísticos tiene para cada función y cuál debe elegir en función de la situación. De este modo, evitaremos los conflictos y malentendidos culturales que dañan la imagen de los interlocutores.

En nuestro trabajo nos centraremos en las funciones comunicativas mencionadas anteriormente: hacer una petición y aceptar y rechazar una propuesta. Nuestra elección responde a las amenazas a la imagen que suelen suponer. Igualmente, debido al distinto

tipo de cortesía predominante en la cultura española y en la francesa, estos actos de habla se llevarán a cabo de distinta manera. A continuación, explicaremos brevemente sus características y rasgos principales en la cultura española.

1.2.2.1. Hacer una petición

De acuerdo con la clasificación de los actos de habla de Searle, hacer una petición se trata de un *acto directivo*, ya que con él pretendemos modificar la conducta del oyente, conseguir algo de él. La imagen de autonomía de los interlocutores se ve, por tanto, amenazada, por lo que resulta necesario emplear estrategias propias tanto de la cortesía mitigadora, como de la cortesía valorizante.

El acto de habla hacer una petición se trata, intrínsecamente, de un acto no cortés, aunque dependiendo del contexto y de las condiciones que lo rodeen puede que no lo sea (Barros García, 2010). Así pues, si empleamos las estrategias y fórmulas de cortesía podemos proteger la imagen de autonomía del oyente y también nuestra imagen de afiliación (es decir, la del hablante) y evitar que se trate de un acto de habla no cortés.

Sin embargo, los recursos y estrategias de cortesía asociadas a la función comunicativa hacer una petición no son los mismos en todas las culturas, ni se emplean de la misma forma. Por ello, deben trabajarse en clase de ELE: solo así formaremos a alumnos competentes desde un punto de vista comunicativo.

1.2.2.2. Aceptar y rechazar una invitación

Si, a priori, de estas dos funciones, puede parecer que rechazar una invitación es la única que entraña riesgo para la imagen del hablante, no se debe omitir que los patrones comunicativos propios del español para aceptar una invitación incluyen, por ejemplo, ciertas estrategias de cortesía valorizante, más allá de la simple aceptación. Así, si bien es cierto que no implica necesariamente un ataque a la imagen del otro, este acto de habla afecta a las imágenes de afiliación y de autonomía de los hablantes y puede requerir una actividad de cortesía valorizante o mitigadora.

Así pues, aunque no se atente a la imagen del oyente, este tipo de actos de habla también puede causar malentendidos culturales. Por ejemplo, en español, lo propio es responder con un cumplido a la invitación y podemos parecer descorteses si nos limitamos a dar una respuesta afirmativa. Por ello, el profesor del ELE no debe olvidarse de estos actos de habla e incluirlos en sus clases.

En cuanto al rechazo de las invitaciones, la forma y estrategias del rechazo empleados en cada caso dependerán de diversos factores, como el contexto o la relación

existente entre los interlocutores. No obstante, en la cultura española siempre observamos tres elementos en la negación: agradecimiento, negación y justificación (Bermejo Rubio y Fernández, 1996: 137).

No basta con decir *no*, sino que el hablante debe dar una respuesta más elaborada si quiere ser cortés y cumplir con las normas sociales de la cultura española. Es importante, por tanto, que agradezca la invitación y ponga alguna excusa, e incluso utilice algún recurso valorizante, con el fin de proteger su imagen y, especialmente, la del oyente.

Por consiguiente, las funciones comunicativas mencionadas deben trabajarse en el aula de ELE, ya que no tienen las mismas características en todas las culturas, pues están fuertemente supeditadas a las necesidades de imagen y pueden ser fuente de malentendidos y situaciones incómodas, incluso cuando los aprendientes proceden de culturas cercanas, como la francesa.

1.3. La competencia pragmática en la clase de ELE

1.3.1. El concepto de Pragmática

A mediados del siglo XX, estudiosos procedentes del ámbito de la Filosofía del Lenguaje empiezan a darse cuenta de la importancia que tienen los elementos extralingüísticos, es decir, el *contexto*, en la comunicación. Con ellos, surge la Pragmática, una disciplina que estudia el «significado del lenguaje en uso» (Pons Bordería, 2005: 11).

Austin y Searle son dos de estos filósofos del lenguaje con los que surge la Pragmática. Así, en los años 60, aparece la teoría de los actos de habla de Austin (1962), a quien se considera el padre de la Pragmática moderna (Reyes, 2011: 33). Como hemos señalado en el apartado § 1.2, este filósofo del lenguaje relaciona enunciados lingüísticos con acciones o actos de habla.

Mientras que Austin y Searle son dos filósofos con los que aparece la Pragmática, Grice (1975) se trata del primer estudioso de esta disciplina y con él cobra importancia dentro del mundo de la Lingüística. Este autor desarrolló el *Principio de Cooperación*, con el que se marca el inicio de la Pragmática. A partir de este, se desarrollan otras teorías de gran importancia en la actualidad, como es el caso de la *teoría de la relevancia* de Sperber y Wilson (1985).

En la actualidad, existen dos grandes concepciones de la Pragmática: la *Pragmática como componente* o subdisciplina de la Lingüística y la *Pragmática como*

perspectiva. En nuestro trabajo, nos decantaremos por esta última visión de la Pragmática, que la considera como la rama de conocimiento que se encarga de

los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario (Escandell Vidal, 2013: 16).

En el ámbito del ELE, predomina la concepción de la Pragmática como perspectiva, la cual resulta más pertinente, ya que abarca todos los elementos de la comunicación, incluso los no lingüísticos. En esta corriente, los factores extralingüísticos tienen especial importancia a la hora de lograr una comunicación eficaz.

La comunicación no solo consiste en la utilización de signos lingüísticos, sino que también atiende a elementos que van más allá de lo lingüístico, tales como el contexto, las normas sociales y los hábitos culturales, y la relación entre los interlocutores. Por tanto, el alumno de ELE ha de conocer las normas sociales y culturales de España para comunicarse de manera efectiva. Por esta razón, desde nuestro punto de vista, la Pragmática es la «perspectiva de estudio de una lengua o lenguaje en general, que se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso» (Portolés, 2004: 28).

1.3.2. La competencia pragmática como integrante de la competencia comunicativa

Como consecuencia del cambio que sufre la enseñanza de lenguas extranjeras, los alumnos ya no quieren memorizar normas gramaticales, sino que buscan comunicarse. De este modo, se superan los moldes clásicos de enseñanza y se da prioridad a la comunicación real. Es en ese momento cuando surge un nuevo objetivo en el aula, la *competencia comunicativa*, que se trata de

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Martín Peris *et al.* 2008).

Hymes (1971) propone el concepto de *competencia comunicativa* y va más allá de la *competencia lingüística* de Chomsky (1965), la cual resulta demasiado restrictiva para la enseñanza de lenguas extranjeras (Cenoz Iragui, 2004: 450), ya que se centra

exclusivamente en los aspectos lingüísticos de la lengua y se abstrae al hablante de cualquier tipo de rasgo sociocultural.

El *concepto de competencia comunicativa* de Hymes (1971), en cambio, tuvo una mayor aceptación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras e incluso originó el enfoque comunicativo (Galindo Merino, 2005: 432). Hymes (1971) no considera que para dominar una lengua solo hagan falta conocimientos de tipo gramatical, sino que, entre otros aspectos, cree que se debe prestar atención al contexto que le rodea (destinatarios de su mensaje, situación comunicativa, conocimiento del mundo de los participantes en la comunicación, hábitos de comportamientos propios de la cultura en cuestión, etc.). Por tanto, podemos decir que Hymes (1971) posee un concepto sociolingüístico y pragmático de competencia comunicativa y que relaciona lengua y uso (Pons Bordería, 2005: 51).

A partir de la propuesta relativa a la competencia comunicativa de Hymes (1971), se formuló el modelo de Canale y Swain (1980), que ha tenido gran relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este establece que la competencia comunicativa está compuesta por tres elementos: la *competencia gramatical*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia estratégica*.

Algunos años más tarde, en 1983, Canale lleva a cabo una revisión de este modelo de competencia comunicativa: a las tres competencias anteriores, añade otra, la competencia sociolingüística. No obstante, Canale (1983) no hace alusión a la competencia pragmática como otro componente independiente de la competencia comunicativa, lo que provocó que su modelo no se considerara completo y dio lugar a la creación de una nueva teoría por Bachman.

En el modelo de Bachman (1990) (modificado en 1996 por Bachman y Palmer), cobra especial importancia la *competencia pragmática*. Para Bachman (1990), esta competencia hace alusión a «las relaciones entre signos y referentes y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación» (Cenoz Iragui, 2004: 456).

La competencia pragmática aparece de forma explícita y se considera un elemento más de la competencia de la lengua (el nombre que da Bachman a la competencia comunicativa). Al contrario de lo que sucede con el modelo de Canale (1983), la competencia sociolingüística no incluye a la competencia pragmática, sino que es la competencia pragmática la que comprende a la competencia sociolingüística (Cenoz Iragui, 2004).

Tras el modelo de Bachman (1990), surgieron otros modelos en relación con la competencia comunicativa. Entre ellos está el de Celce- Murcia y Dornëi y Thurrel (1995), en el que la *competencia de la lengua* (continúan con la denominación que da Bachman (1990) a la competencia comunicativa) está compuesta por cinco competencias: la *competencia lingüística*, la *competencia discursiva*, la *competencia sociocultural*, la *competencia accional* y la *competencia estratégica*.

Este modelo otorga especial importancia a la *competencia discursiva*, que se relaciona con el resto de competencias (Cenoz Iragui, 2004). Además, tiene gran importancia hoy en el ámbito de la enseñanza de lenguas, debido a que introduce el concepto de *competencia sociocultural*, muy importante en la clase de ELE y que explicaremos en el apartado 1.3.4.

En la actualidad, la competencia comunicativa no solo se trata de un concepto centrado en los conocimientos lingüísticos (gramática, léxico, ortografía) del estudiante de ELE, sino que incluye también los conocimientos culturales. Así pues, entendemos esta competencia como:

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Martín Peris *et al.* 2008).

De este modo, para que la comunicación sea efectiva, el aprendiente debe ser consciente de aquellos comportamientos considerados adecuados e inadecuados en una cultura. En otras palabras, el estudiante de ELE competente desde un punto de vista comunicativo ha de saber cómo emplear la lengua española según el contexto que le rodee: normas sociales, normas de interacción, lenguaje no verbal, relaciones personales, etc. Así, únicamente si posee una buena competencia pragmática podrá velar tanto por su imagen, como por la de sus interlocutores en sus intercambios comunicativos en español.

Gracias a la evolución del concepto de competencia comunicativa, la *competencia pragmática* pasó a tener un papel esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero, ¿qué es la *competencia pragmática*? En la actualidad, la entendemos como aquella competencia que

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

Por tanto, el hablante competente comunicativamente es aquel que sabe cómo manejar el lenguaje en función de factores extralingüísticos como, por ejemplo, el *contexto*, su relación con el interlocutor (*distancia social*) o las características personales de este último (por ejemplo, el sexo, el estatus social o la edad). Así pues, para que el alumno sea capaz de comunicarse de forma eficaz en español, es necesario tratar en clase, entre otras competencias, la relativa a la Pragmática.

El contexto, los actos de habla o los interlocutores y sus características son elementos de la competencia pragmática que se tratan, de una manera u otra, en la clase de ELE. Uno de estos elementos, los actos de habla, tuvieron un papel esencial en el desarrollo del enfoque comunicativo, pues las funciones que lo componen se basan en ellos (Martín Peris *et al.* 2008). De este modo, en la actualidad, la competencia pragmática se asocia a las funciones comunicativas.

Debido al tan importante papel que la competencia pragmática desempeña en la formación de hablantes con una buena competencia comunicativa, esta va adquiriendo cada vez más importancia en la enseñanza de idiomas. Además, supone el punto de partida del desarrollo de otras competencias, como la *competencia sociocultural* y la *competencia intercultural*, fundamentales también para una comunicación eficaz.

El tratamiento de estas dos tiene un gran peso a la hora de formar hablantes competentes también desde un punto de vista pragmático. Solo si el aprendiente conoce en profundidad la sociedad y cultura de la comunidad de habla, este podrá ser consciente del contexto y las relaciones entre interlocutores, y proteger así su imagen de conflictos y choques culturales.

1.3.2.1. La competencia sociocultural y la competencia intercultural

La *competencia sociocultural* se trata de «la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla» (Martín Peris *et al.* 2008).

Van Ek (1986) es uno de los autores que da mayor importancia a la competencia sociocultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que la separa de la *competencia sociolingüística*, dando lugar a dos conceptos independientes e igualmente relevantes. Así, para Van Ek (1986), la competencia sociocultural se trata de una de las subcompetencias de la *competencia comunicativa*, estrechamente relacionada con el resto de subcompetencias y de igual importancia que estas (Oliveras, 2000: 24- 26).

El modelo de Celce- Murcia y Dornëi y Thurrel (1995) también hace alusión a la competencia sociocultural como elemento independiente que conforma la competencia comunicativa. Junto con Van Ek (1986), estos autores logran que la competencia sociocultural adquiera importancia en el mundo de la Lingüística y también en el de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El desarrollo de la competencia sociocultural guarda una estrecha relación con el conocimiento del alumno del contexto y de las circunstancias que rodean a la situación comunicativa, dos elementos imprescindibles en el concepto de competencia pragmática.

Al trabajar la competencia sociocultural, los estudiantes adquieren y son conscientes del conocimiento del mundo que poseen los hablantes nativos. Asimismo, se dan cuenta de los hábitos y comportamientos considerados adecuados en cada situación, de forma que se mejora también su competencia pragmática (y, por supuesto, comunicativa).

Por tanto, únicamente tratando la competencia sociocultural en el aula lograremos la integración del alumno en la comunidad de habla sin dañar su imagen y evitaremos incómodos malentendidos culturales. Para ello, será necesario trabajar los conocimientos y habilidades socioculturales desde los niveles inferiores: este tipo de saberes no tienen por qué adquirirse al mismo tiempo que los de tipo lingüístico (Oliveras, 2005: 26). No conviene, por tanto, hacer referencia a la cultura y a los hábitos culturales solo en ocasiones especiales y de forma aislada.

En ocasiones, esta separación entre cultura y lengua se produce como consecuencia de la falsa creencia que establece que para ser competente comunicativamente únicamente es necesario trabajar los aspectos lingüísticos. Los errores de tipo cultural suponen un mayor menoscabo a las relaciones sociales que los errores de tipo lingüístico: los hablantes nativos pueden considerar ciertos comportamientos por parte del interlocutor como un ataque a su propia *imagen*.

Con el propósito de evitar estos malentendidos y errores socioculturales el profesor de lenguas extranjeras no solo deberá centrarse en la competencia sociocultural, sino que tendrá que trabajar también la *interculturalidad*. Los aprendientes deben ser conscientes de que la forma de ver el mundo es distinta en cada cultura, lo que da origen a distintas costumbres y convenciones sociales. No obstante, no se trata tampoco de educar al estudiante en la tolerancia o contra la xenofobia:

entendemos que el alumno ha superado todo esto y que desea comunicarse en la otra cultura de la manera más eficiente que sea posible (De Santiago Guervós, 2010: 122).

Así pues, deberemos trabajar en clase la *competencia intercultural* o la capacidad del hablante de comunicarse de forma satisfactoria en una cultura diferente a la propia. Para que el alumno desarrolle la competencia intercultural, se habrá de insistir en la no comparación ni el juicio de la cultura extranjera en relación con la propia, ya que de este modo solo se caerá en tópicos y estereotipos.

El concepto competencia intercultural es un paso más a la hora de definir la competencia comunicativa. Así, autores como M. Byram (1995; 2001), la consideran la sucesora de las competencias sociolingüística, estratégica y *sociocultural* de Van Ek (1986).

Asimismo, la competencia intercultural tiene una gran importancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y del ELE. Tanto el Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (2002), como el Instituto Cervantes en su *Plan Curricular (PCIC)* (2006), hacen alusión a ella.

La competencia sociocultural y la competencia intercultural surgen con los nuevos modelos de competencia comunicativa, y poco a poco han ido adquiriendo un papel muy relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras, junto con la competencia pragmática. No podemos olvidarnos de estas tres competencias en clase de ELE, ya que solo mediante su desarrollo el discente adquirirá una buena competencia comunicativa.

1.3.2.2. Los errores pragmáticos y la competencia pragmática

Como consecuencia de un escaso desarrollo de la competencia pragmática, el alumno de ELE será proclive a cometer errores relativos a las normas sociales y culturales españolas. Esta clase de errores reciben el nombre de *errores pragmáticos*.

El *error o fallo pragmático* se trata de aquel error «cometido, tanto en la producción como en la recepción, por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales (...) de la lengua» (Martín Peris *et al.* 2008). Esta clase de errores puede deberse a distintas causas. Una de ellas es la influencia de la L1 del estudiante, la cual se relaciona con el fenómeno de la *transferencia pragmática*, que constituye una de las principales fuentes de malentendidos culturales.

La *transferencia pragmática* da lugar a errores y malentendidos por parte de los alumnos que intentan aplicar las normas específicas de su cultura al español (Galindo Merino, 2006: 291). El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.* 2008) define la *transferencia* como:

el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). [...] constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la cual se compensan algunas limitaciones de la LE.

De acuerdo con esta definición, el concepto de transferencia pragmática no siempre debería tener un matiz negativo, ya que se trata de un proceso muy útil en el aprendizaje (o la adquisición) de una lengua extranjera, sobre todo en los niveles iniciales, pues sirve para que los estudiantes se lancen y suplan sus carencias. Por consiguiente, la transferencia pragmática desempeña un papel importante en el aula de ELE y puede aprovecharse en beneficio de los alumnos.

Existen, pues, dos tipos de transferencia: la *transferencia positiva* y la *transferencia negativa* o *interferencia* (a partir de ahora emplearemos los términos *transferencia negativa* e *interferencia* como sinónimos absolutos en nuestro trabajo). La primera ayuda a que el alumno cubra sus lagunas; la segunda, en cambio, da lugar a que este cometa errores, entre ellos, los de tipo pragmático. Nos centraremos en la *transferencia negativa* en relación con la Pragmática, debido a los problemas y malentendidos que provoca y que impiden al alumno de ELE comunicarse eficazmente y sin perjuicio para las imágenes de los interlocutores con los nativos de español.

Es importante tratar de subsanar estos errores y malentendidos culturales en el aula, «ya que una comunicación efectiva depende de una buena competencia pragmática» (Agustín Llach, 2006: 98). Esto resulta especialmente importante entre culturas cercanas, ya que tendemos a centrarnos en las transferencias positivas y a infravalorar las transferencias negativas o interferencias.

Estos *errores pragmáticos* originados, muchas veces, por procesos de transferencia, dañan la imagen de los estudiantes o la de los interlocutores: en ocasiones, los hablantes nativos pueden considerar que los comportamientos y actitudes de estos se deben a una falta de educación o respeto. Estas situaciones en las que tienen lugar errores pragmáticos «producen malentendidos que suelen llevar a la frustración, a adquirir o aumentar prejuicios del otro e incluso a crear problemas sociales graves» (Oliveras Vilaseca, 2000: 10).

La competencia pragmática debe tener un espacio en la clase de ELE, ya que solo así podremos formar a hablantes competente comunicativamente y capaces de evitar los malentendidos y errores relativos a cuestiones sociales y culturales. Es necesario, por tanto, integrar los contenidos pragmáticos con el resto de contenidos, de

forma que los estudiantes los interioricen y sean conscientes la importancia que estos tienen en su aprendizaje.

1.4. La importancia de trabajar la cortesía en el aula para el desarrollo de la competencia pragmática del alumno de ELE

Hasta hace algunos años, se solía pensar que cuando aprendíamos una lengua extranjera, bastaba con ceñirnos a la parte lingüística. No se daba gran importancia a las cuestiones y diferencias culturales, ya que tener una cierta competencia gramatical se consideraba suficiente para dominar el idioma. Sin embargo, en la actualidad, somos conscientes de la relevancia de trabajar la comunicación intercultural de los alumnos (Oliveras Vilaseca, 2000).

Es aquí donde entra en juego la competencia pragmática, que trabaja el uso de la lengua en función del contexto en el que se encuentren los interlocutores y la relación entre estos. Tanto el contexto como la distancia social entre los hablantes cambian en función de la cultura ante la que nos encontremos, por lo que la competencia pragmática ha de trabajarse en clase. El conocimiento de todos estos aspectos pragmáticos es importante para evitar conflictos y situaciones incómodas durante el acto comunicativo.

Según Briz (s.f.: 247), «la cortesía es una actividad universal, se da en todas las lenguas, pero la modalización de la misma varía en las distintas sociedades y culturas». Por este motivo, es necesario prestar atención a este fenómeno en el aula de ELE, con el fin de mejorar la *competencia pragmática* de los alumnos.

No obstante, en clase solemos centrarnos en el aula en enseñar reglas y formas de cortesía rutinarias y convencionales en un determinado contexto y situación (cortesía ritual), ya que puede resultar más sencillo de llevar al aula que las estrategias de cortesía correspondientes a cada contexto (Landone, 2009). Sin embargo, no hay que olvidar que aplicar unas estrategias de cortesía u otras en función del acto de habla y de factores como el contexto o la distancia social (cortesía estratégica), es muy importante para formar hablantes competentes.

Así, aprender las estrategias de cortesía convenientes en diferentes situaciones, resulta indispensable para que el estudiante se beneficie de su participación en el acto comunicativo. Este tipo de cortesía es la cortesía estratégica, que hemos expuesto en el apartado §1.1.1.

Para que el estudiante sea un hablante competente, es necesario que logre sus objetivos cuando participa en un acto comunicativo. No obstante, esto no es una capacidad innata en el alumno de ELE, que no podrá aplicar las normas y hábitos sociales de su cultura de origen a la cultura española. Por consiguiente, resulta imprescindible que este posea unos conocimientos mínimos sobre las pautas que debe seguir en cada situación y objetivo comunicativo, y con cada interlocutor, si desea ser un hablante eficaz de español.

Trabajando las estrategias de cortesía propias de la cultura española y aplicándolas a los actos de habla más habituales para el alumno, este podrá desarrollar una competencia pragmática que le permita evitar errores de tipo sociocultural, los errores pragmáticos.

Tratar la competencia pragmática de forma completa (es decir, haciendo hincapié en las estrategias de cortesía y no solo en la cortesía ritual) en clase, resulta imprescindible. Si no lo hacemos, no lograremos que nuestros alumnos sean hablantes de español eficaces y capaces de desenvolverse en una cultura con unas normas sociales distintas a la de la suya.

Además, la posibilidad de que los estudiantes se vean envueltos en malentendidos y conflictos interculturales será mayor que si les damos las herramientas para convertirse en hablantes de español con una alta competencia pragmática. Los alumnos recurrirán, pues, a las estrategias de cortesía de su propia cultura (transferencia pragmática). Estas estrategias no se corresponderán con las españolas, dando lugar a errores pragmáticos.

Este tipo de errores pueden dañar la imagen de los estudiantes más que los de tipo lingüístico (por ejemplo, los gramaticales), debido a que el hablante nativo los interpretará como una falta de cortesía o un comportamiento fuera de la norma social. Este se trata de otro motivo por el que resulta de gran importancia insistir en la cortesía española en el aula.

2. La enseñanza de aspectos de cortesía en el sistema educativo francés

2.1. Características del alumnado francófono: facilidades y dificultades en el aprendizaje del español

Aunque la cortesía es un elemento universal, no lo son los comportamientos corteses, los cuales varían en cada cultura (Kerbrat- Orecchioni, 2004). De este modo, en función del concepto de imagen de cada sociedad, habrá diferentes normas de cortesía y se emplearán más unas estrategias que otras.

Estas diferencias dan lugar a que se formen estereotipos y a que unas sociedades sean consideradas más corteses que otras. Esto suele suceder con la cultura francesa, comúnmente considerada más cortés que la española (como se ratifica en los resultados del cuestionario realizado a alumnos franceses, que será analizado en el apartado § 2.3).

Esta creencia, en particular, puede empañar el aprendizaje del español por parte de alumnos francófonos, ya que pueden considerar que no es necesario aprender estrategias propias de la cortesía española. Los estudiantes también pueden creer que, al tratarse de una cultura cercana, las estrategias de cortesía entre su cultura y la española no son tan diferentes y que, por tanto, su estudio no resulta necesario.

Esto mismo sucede con la mayoría de aspectos de tipo pragmático y, en ocasiones, con algunos aspectos lingüísticos. La cercanía entre el francés y el español puede provocar que, a veces, se dé por sentado el conocimiento de ciertos aspectos (por ejemplo, la cortesía) del español cuando se enseña a francófonos.

No obstante, es cierto que la proximidad entre la lengua francesa y la española facilita el aprendizaje de esta última. A continuación, presentaremos algunas de las facilidades y dificultades de los alumnos francófonos a la hora de aprender español.

2.1.1. Facilidades en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Como ya hemos señalado, debido a la cercanía del español con el francés, los estudiantes francófonos tienen ciertas ventajas con respecto a alumnos con otras lenguas maternas, tales como el chino o el alemán. De este modo, el aprendiente francés recurrirá a su lengua materna, es decir, hará uso de la *transferencia*, fenómeno que tratamos en el epígrafe § 1.4.

La *transferencia*, como ya explicamos, se trata del «empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, una lengua propia o L1)» (Martín Peris *et al.* 2008). Este recurso tiene una mayor presencia en los casos como el de los alumnos franceses de ELE, es decir, en los hablantes cuya lengua materna y la lengua extranjera son lenguas cercanas.

La transferencia tiene consecuencias positivas (*transferencia positiva*) y negativas (*transferencia negativa o interferencia*). Por el momento, nos centraremos en la *transferencia positiva*.

Los alumnos franceses se sienten cómodos en su aprendizaje, sobre todo en las competencias pasivas, es decir, en la comprensión escrita y oral. En especial, en la comprensión escrita, tal y como señala Meléndez Quero (2013: 586):

Al tratarse de dos lenguas derivadas del latín, el origen común de muchas palabras del español y del francés facilita la transparencia léxica y explica que la comprensión escrita en español sea, sin lugar a dudas, la competencia más rápida en el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los estudiantes francófonos.

Los alumnos francófonos de ELE no solo tendrán ventaja desde el punto de vista de las competencias pasivas, sino también de las competencias activas, o sea, la producción escrita y la producción y la interacción oral. Así pues, tanto en la producción escrita como en la interacción oral, recurrirán a la transferencia.

Esta transferencia no solo ayuda a interiorizar las semejanzas entre la L1 y la LE, sino que también sirve para que el alumno sea consciente de los puntos divergentes. Al contrario de lo que sucede entre dos lenguas lejanas, en este caso el aprendiente percibirá mejor las diferencias entre ellas, especialmente en lo referido a la producción (Dabène, 1975: 60).

Por tanto, los discentes francófonos aplicarán sus conocimientos de francés a su aprendizaje del español y realizarán comparaciones de aspectos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales entre ambas lenguas. El profesor de ELE debe aprovechar estas relaciones que establecen los alumnos entre los dos idiomas y «potenciar los mecanismos espontáneos de confrontación entre la L1 y la L2, convirtiéndolos en reflexión contrastiva explícita» (Calvi, 1998: 355).

Un análisis contrastivo del francés y del español resultará muy ventajoso para los alumnos francófonos de ELE, ya que así serán conscientes de aquellos aspectos en los que seguramente sean más propensos a la hora de cometer errores. Además, el profesor sabrá en qué asuntos debe incidir en clase.

En resumen, los estudiantes francófonos de ELE no encuentran grandes obstáculos, especialmente, en las competencias relativas a la comprensión (oral y escrita). Igualmente, el conocimiento de otra lengua romance facilita el aprendizaje del español en muchos aspectos y el profesor ha de ser consciente de ello. Sin embargo, el parecido existente entre el francés y el español también supone ciertas dificultades a los discentes. A continuación, analizaremos algunos de los problemas más relevantes.

2.1.2. Dificultades en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Aunque se puede pensar que el aprendizaje del ELE apenas plantea problemas a los estudiantes francófonos, esto no es del todo cierto. Si bien la comprensión escrita y oral no les ocasiona demasiados problemas debido a la cercanía entre el francés y el español, no sucede lo mismo con la producción escrita y oral: «el hecho de ser hablante nativo francés no garantiza necesariamente un dominio de las competencias de producción oral y escrita en ELE» (Meléndez Quero, 2013: 587).

Además, también pueden darse dificultades causadas por la transferencia negativa. A continuación, exponemos los tipos de dificultades más importantes de los francófonos relativas a esta. Para ello, nos centraremos en la clasificación propuesta por Meléndez Quero (2013).

Meléndez Quero (2013: 587) señala problemas en cuatro niveles del análisis lingüístico: fonético-fonológico (pronunciación de /r/ y /r/, entonación), gráfico (*calcos*), léxico (*falsos amigos*) y morfosintáctico (estructuras, preposiciones).

Además de estos problemas, el estudiante francófono se encuentra con dificultades de tipo pragmático. Los factores sociales y culturales influyen en gran medida en el comportamiento verbal, motivo por el que se producen interferencias pragmáticas (Escandell Vidal, 2009: 96), explicadas ya en el apartado § 1.4.1.

El aprendiente se apoya en el conocimiento del mundo que posee en relación con su lengua y cultura nativas, el cual no siempre coincide con el de la cultura española. Asimismo, las funciones comunicativas tampoco son siempre equivalentes en todas las culturas y a veces es necesario utilizar unas fórmulas y unas reglas comunicativas determinadas (Galindo Merino, 2005: 291). Todo esto provoca conflictos y malentendidos culturales que dañan la *imagen* del estudiante.

En la cultura española, existen unas estrategias y fórmulas características de cada función comunicativa, y que el estudiante debe conocer para comunicarse sin malentendidos. Una de las funciones que más problemas plantea es, efectivamente, el de la realización de peticiones.

La realización de peticiones se trata de una función comunicativa problemática en sí, ya que se deben emplear las estrategias de cortesía adecuadas en cada caso. Si bien es cierto que las tres estrategias utilizadas para hacer peticiones suelen ser el imperativo, las fórmulas convencionales (con el verbo *poder*) y las insinuaciones, su

uso será mayor o menor dependiendo de la cultura ante la que nos encontremos (Escandell Vidal, 2009: 101).

De esta forma, las peticiones se harán de distinta manera en la cultura francesa y en la española, dando lugar a posibles malentendidos y errores pragmáticos. De acuerdo con un estudio realizado por Blum-Kulka, House y Kasper (1989), mientras que en el 75 % de los casos, los españoles emplean el imperativo para realizar una petición, solo el 35 % de los franceses hace lo propio (Escandell Vidal, 2009: 102). Además, aunque en español solo se emplean las fórmulas convencionales un 25 % de las veces, cuando en francés se utilizan el 60 % de las ocasiones (Escandell Vidal, 2009: 102).

Estas diferencias deberían trabajarse en el aula de ELE si deseamos formar hablantes competentes desde un punto de vista comunicativo. Lo mismo tendríamos que hacer con los puntos en común entre las estrategias de cortesía en francés y en español: en ninguna de las dos lenguas se hace un gran uso de las insinuaciones (1- 2% en español y 5 % en francés, aproximadamente) (Escandell Vidal, 2009: 102).

Para evitar la formación de estereotipos y comparaciones entre la cultura española y la francesa, debemos trabajar en clase las estrategias de cortesía ligadas a funciones comunicativas (hacer una petición) de forma activa, con ejemplos y material real. El profesor, además, ha de ser consciente de las diferencias existentes entre la lengua española y la francesa, ya que así será más consciente de la complejidad que tienen estos aspectos para el alumno.

Además de las cuestiones de tipo lingüístico y de las cuestiones relativas a la interferencia pragmática analizadas anteriormente, encontramos un problema más: la *fossilización de errores*. Este se trata del

(...) fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos (Martín Peris *et al.* 2008)

La lengua materna influye en la aparición de errores fosilizados (Fernández, 1995: 150). Para evitar este tipo de fallos, será necesario

(...) renunciar a un estudio sistemático y exhaustivo pero potenciar las observaciones espontáneas y reflexionar sobre algunos aspectos relevantes (según el nivel de aprendizaje) tanto por su *rendimiento* como desde el punto de vista contrastivo (Calvi 1998: 357).

El ámbito de la enseñanza de ELE debe adaptarse a las características de los distintos públicos y alumnos. Este habrá de tener en cuenta las facilidades y dificultades

que tendrán los estudiantes en función de su L1. Solo de este modo conseguiremos que el discente mejore la competencia comunicativa en español.

2.2. Contexto educativo francés

En el siguiente apartado, describiremos el sistema educativo francés y la enseñanza de lenguas extranjeras (en particular, del español). Con ello, queremos comprender mejor el contexto que rodea al estudiante, así como ser conscientes de todo aquello que condiciona su aprendizaje (número de horas de clase, realización de exámenes oficiales, estudio de otras lenguas extranjeras, etc.).

2.2.1. Sistema educativo francés

En Francia, la enseñanza es obligatoria de los seis hasta los dieciséis años. Esta es gratuita y laica, y se divide en dos etapas: *premier degré* (educación infantil y educación primaria) y *seconde degré* (educación secundaria). En cuanto a los centros educativos, la mayoría de los alumnos acude a los de tipo público.

El sistema escolar francés está dividido en cuatro fases: *école maternelle* (3-6 años), *école élémentaire* (6-11 años), *collège* (11-15 años) y *lycée* (15-18 años). A continuación, se proporciona una tabla con las equivalencias en la que se pueden ver las equivalencias con el sistema educativo español:

SISTEMA FRANCÉS	SISTEMA ESPAÑOL	EDAD
Terminale (Lycée)	2º Bachillerato	17-18
Première (Lycée)	1º Bachillerato	16-17
Seconde (Lycée)	4º E.S.O.	15-16
3ème (Collège)	3º E.S.O.	14-15
4ème (Collège)	2º E.S.O.	13-14
5ème (Collège)	1º E.S.O.	12-13
6ème (Collège)	6º Educación Primaria	11-12
Curso medio 2	5º Educación Primaria	10-11
Curso medio 1	4º Educación Primaria	9-10
Curso elemental 2	3º Educación Primaria	8-9
Curso elemental 1	2º Educación Primaria	7-8
Curso preparatorio	1º Educación primaria	6-7

Esquema comparativo del sistema educativo francés y español

Figura 1. *Esquema comparativo del sistema educativo francés y español.* Fuente:

www.exteriores.gob.es/Consulados/PERPINAN/es/VivirEn/.../EDUCACION.pdf

En la mayor parte de los centros educativos franceses, el idioma en el que se imparten las clases es el francés. Sin embargo, existen secciones bi-lengua, secciones europeas, secciones binacionales y secciones internacionales (Ministerio de Asuntos Exteriores 2017). En ellas, el francés convive con otra u otras lenguas, las cuales no

solo se estudian dentro de las asignaturas *Langue vivante 1 (LVI)* o primera lengua extranjera, *Langue vivante 2 (LV2)* o segunda lengua extranjera y *Langue vivante 3 (LV3)* o tercera lengua extranjera, sino como vehículo de transmisión de contenidos (por ejemplo, literatura).

2.2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras en Francia

A partir del primer curso de la *école élémentaire* (Educación Primaria, en España), los estudiantes empiezan a estudiar una primera lengua extranjera, es decir, la *langue vivante 1 (LVI)*. De acuerdo con los datos aportados por el Ministerio de Educación francés (Ministère de l'éducation nationale, 2016), la primera lengua extranjera predominante es el inglés: el 91.4 % de los alumnos de primaria lo eligen como *LVI*. Las lenguas que le siguen son el alemán (6 %) y el español (1.2 %). Otros idiomas que los escolares franceses tienen la opción de aprender son el italiano, el portugués, el árabe, el ruso, el chino, el hebreo y el japonés (Ministère de l'éducation nationale, 2016).

Dependiendo de si el idioma que se estudia es una *langue vivante 1 (LVI)* o una *langue vivante 2 (LV2)*, el alumno recibirá un mayor o menor número de horas de clase a la semana. En caso de que el inglés sea la *LVI*, se dedicará a esta lengua más de 54 horas, las mismas que las destinadas a trabajar la *LV2* (Ministère de l'éducation nationale, 2016). En cambio, si la *LVI* es un idioma distinto al inglés, a esta se la dedicarán 54 horas, mientras que al inglés como *LV2* le corresponderán 72 horas (Ministère de l'éducation nationale, 2016). Por tanto, podríamos decir que la lengua inglesa es aquella que predomina y a la que más importancia se da en el sistema educativo francés.

Tradicionalmente, los alumnos franceses se han centrado en el estudio del alemán como segunda lengua extranjera (*langue vivante 2* o *LV2*). Sin embargo, aunque el gobierno francés lo impulsaba y lo sigue haciendo, el español va tomando cada vez más fuerza. De esta forma, actualmente, el español es la segunda lengua extranjera que más se estudia en Francia (Embajada de Francia en Madrid, 2014).

Por último, en relación con el tratamiento de las lenguas extranjeras, desde hace algunos años se ha acentuado la práctica oral. En la actualidad, se trabajan más las competencias orales en clase, ya que los exámenes de acceso a la universidad incluyen una prueba oral para las lenguas extranjeras desde el año 2013 (Ministère de l'éducation nationale, 2017).

2.2.3. La enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Educación Secundaria en Francia

En nuestro trabajo, nos centraremos en la enseñanza de ELE en el último curso de la educación secundaria en Francia (17-18 años). Este curso recibe el nombre de *Terminale* y concluye con la realización de un examen, el *baccalauréat* o BAC, que da acceso a la universidad.

Dependiendo del contenido, hay dos tipos de *baccalauréat* (en adelante, nos referiremos a él como BAC): *général* y *technologique*. Dentro de cada uno de los dos BAC, encontramos varios itinerarios (en francés, *séries*).

Así, el *BAC général* se divide en tres itinerarios o *séries*: *BAC scientifique* (que, a partir de ahora, llamaremos *BAC S*), *BAC économique et social* (en adelante, *BAC ES*) y *BAC littéraire* (que denominaremos *BAC L*, en lo sucesivo). En cuanto al *BAC technologique*, este tiene ocho ramas, como el *BAC sciences et technologies du management et de la gestion (STMG)*, el *BAC sciences et technologies de la santé et du social (ST2S)* o el *BAC sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration (STHR)*.

En todos estos tipos de BAC, el español puede estudiarse como *Langue vivante 1 (LV1)*, *Langue vivante 2 (LV2)* o *Langue vivante 3 (LV3)*. Además, en el *BAC L*, existe la posibilidad de profundizar en la *LV1* y la *LV2*, con las asignaturas *Langue vivante approfondie 1 (LVA1)* o *Langue vivante approfondie 2 (LVA2)*.

Los alumnos que cursen las asignaturas *Langue vivante approfondie 1* o *Langue vivante approfondie 2* terminarán el último año de instituto con un nivel de español mayor que aquellos que únicamente lo cursen como *Langue vivante 1 (LV1)*, *Langue vivante 2 (LV2)* o *Langue vivante 3 (LV3)*. Así pues, a un estudiante de español de *Langue vivante approfondie 1* o *Langue vivante approfondie 2* le podrán exigir hasta un nivel C1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* o *MCER* (Consejo de Europa 2001), mientras que el nivel máximo del resto de discentes será de un B2 del *MCER*.

La enseñanza del español durante el último año de la educación secundaria francesa (*Terminale*) se centra en la superación del BAC. De esta forma, las actividades que se realizan en clase suelen estar basadas en ejercicios similares a los que se plantean en este examen.

Asimismo, la asignatura de español de *Terminale* (ya sea *LV1*, *LV2* o *LV3* o *Langue vivante approfondie 1* o *2*) gira en torno a cuatro grandes temas: *Mythes et*

héros (Mitos y héroes), *Espaces et échanges* (Espacios e intercambios), *Lieux et formes du pouvoir* (Lugares y formas de poder) y *L' idée de progrès* (La idea de progreso). Estos temas serán los que se traten en el examen del BAC.

2.2.4. El examen del BAC de Español como Lengua Extranjera

Este examen consta de dos pruebas: una oral y otra escrita. Dependiendo de si el alumno se examina del español como *Langue vivante 1 (LVI)* o *Langue vivante 2 (LV2)*, cada una de las pruebas tiene una duración distinta y debe alcanzar una puntuación diferente para superarlas. Además, el tiempo total de examen es mayor para la *LVI*, así como la nota mínima para alcanzar el aprobado.

Asimismo, aunque los cuatro grandes temas (*Mythes et héros*, *Espaces et échanges*, *Lieux et formes du pouvoir* y *L' idée de progrès*) son los mismos en español como *LVI* y *LV2*, no sucede lo mismo con los exámenes. Algo similar ocurre con el itinerario cursado: incluso si la prueba es la igual, los estudiantes de *BAC L* deberán responder a unas preguntas, y los estudiantes de *BAC ES* y *BAC S* tendrán que contestar a otras.

2.2.4.1. Prueba escrita

En cuanto a la prueba escrita, esta consta de dos partes: una de comprensión escrita y otras de expresión escrita. Previamente, se presentan dos o tres textos literarios o de actualidad de la misma temática y alrededor de los cuales gira el examen.

En el caso de la prueba escrita de la asignatura de español como *LVI*, se presentan dos textos de extensión una página cada uno. La comprensión escrita consta de, aproximadamente, diez preguntas sobre el texto: ocho de ellas deben responderse en español y dos en francés. Aquellos alumnos cuyo examen sea el de español como *Langue Vivante Approfondie 1* o *2*, deberán responder a una pregunta más en español.

En relación con la expresión escrita, se formulan cuatro preguntas: dos para los alumnos de español como *LVI* y dos para los de español como *Langue Vivante Approfondie*. Para todos ellos, cada respuesta debe constar de 200 palabras.

Con respecto al examen escrito de español como *LV2*, se compone de tres textos, siendo uno de ellos una imagen, una viñeta, etc. En función del tipo de BAC, los cuestionarios son distintos. De este modo, se plantea uno para los del *BAC L* y otro para los del *BAC ES* y el *BAC S*. En ambos cuestionarios hay preguntas dirigidas a los estudiantes de español como *Langue Vivante Approfondie*.

Al igual que el examen de español como *LVI*, en el de *LV2* se proponen alrededor de diez preguntas: la mayoría en español y una o dos de ellas en francés

(según el itinerario de BAC ante el que nos encontremos). En cuanto a la parte de expresión escrita, los estudiantes deben responder a una (*BAC ES* y *BAC S*) o dos preguntas (*BAC L*) con 150 o 200 palabras, respectivamente.

2.2.4.2. Prueba oral

Dependiendo del tipo de BAC, la prueba oral tendrá lugar durante el curso o al final de este, y versará sobre cuestiones relativas a los cuatro grandes temas mencionados en el epígrafe § 2.2.3. Además, esta consta de dos partes, la comprensión oral y la expresión oral, las cuales poseen la misma importancia.

La expresión oral se compone, a su vez, de dos partes: una exposición y una conversación o interacción. Cada una de estas partes será de 5 o 10 minutos, según el tipo de BAC ante el que nos encontremos.

También de acuerdo con el itinerario de BAC, los alumnos dispondrán, o no, de 10 minutos para preparar el examen y tendrán derecho a llevar documentos que se han trabajado en el aula a lo largo del curso.

Tras esta descripción del examen de BAC de Español como lengua Extranjera nos damos cuenta de que los aspectos pragmáticos no se incluyen en él, motivo por el que no tienen un peso importante en las clases de *terminale*. Sin embargo, estos deberían incluirse en el aula si se desea hacer de los alumnos unos hablantes de español competentes.

Basándonos en la definición de competencia comunicativa ofrecida en el apartado §1.3.2, si los estudiantes se centran únicamente en superar esta prueba y no en el verdadero desarrollo de tal competencia, estos no poseerán una gran eficiencia comunicativa en español. Por este motivo, creemos necesario plantear una propuesta didáctica en la que los alumnos puedan trabajar las estrategias de cortesía relativas a las funciones comunicativas hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación.

Nuestra propuesta didáctica se centra en la introducción de pequeñas secuencias en las clases de español que, no robando mucho tiempo a la preparación del examen del BAC, ayudan a formar alumnos comunicativamente eficaces. Así pues, presentaremos cuatro secuencias en las que trabajaremos las funciones comunicativas seleccionadas y en las que trataremos de que los estudiantes desarrollen una mejor competencia comunicativa en español.

2.3. Creencias sobre el aprendizaje y uso de la cortesía en alumnos francófonos de español: cuestionario

2.3.1. Metodología

Con la elaboración de un cuestionario acerca de las creencias de los alumnos franceses sobre la cortesía española, hemos realizado una investigación de tipo cuantitativo. Nuestra intención es, por tanto, llevar a cabo una recogida de datos que nos permita establecer conclusiones que puedan generalizarse a una muestra de estudiantes más amplia.

Nuestro principal objetivo con la realización y análisis de este cuestionario es saber más acerca de las creencias sobre el aprendizaje y uso de la cortesía española por parte de los alumnos franceses de español. Asimismo, nos interesa conocer la situación de la enseñanza de esta en el sistema educativo francés, ya que, de este modo (y junto con el análisis de una selección de manuales escolares franceses de español que trataremos en el epígrafe § 2.4), podremos elaborar una propuesta didáctica que cubra las carencias detectadas en torno a las funciones comunicativas *hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación*.

2.3.1.1. Características de los encuestados

Para la realización de la encuesta, hemos tomado una muestra de 29 estudiantes franceses de español de *terminale* procedentes de centros educativos repartidos por toda Francia. Decidimos no centrarnos únicamente en alumnos de una clase o instituto, ya que, de este modo, habríamos obtenido una perspectiva menos general del aprendizaje y creencias acerca de la cortesía por parte de los discentes franceses.

Tampoco hemos realizado ninguna distinción entre alumnos de español como primera, segunda o tercera lengua extranjera (*LVI*, *LV2* y *LV3*), o como *langue vivante approfondie* (*LVA*), debido a que no nos parecía relevante en nuestro trabajo. No deseamos estudiar las creencias y la enseñanza sobre la cortesía únicamente de un grupo concreto de alumnos, sino que nuestro propósito es tener una visión lo más amplia posible del estudio de la cortesía española en el sistema educativo francés

Al final de *terminale*, los alumnos de español deberán alcanzar un nivel B1-B2. Este se trata de un nivel en el que los estudiantes ya han tenido la posibilidad de aprender algunas estrategias de cortesía del español y son conscientes de la importancia de las cuestiones pragmáticas a la hora de aprender una lengua.

2.3.1.2. Elaboración del cuestionario

Nuestro cuestionario virtual consta únicamente de diez preguntas: no hemos elaborado un cuestionario demasiado largo con el fin de evitar que los destinatarios se cansaran o perdieran el interés en él (especialmente, al ir dirigido a adolescentes). Por esta misma razón, las respuestas ofrecidas son de tipo cerrado y nunca hay más de cuatro posibilidades (véase Anexo 1 y Anexo 2 para consultar el cuestionario en español y en francés, respectivamente).

En cuanto al contenido de las preguntas, podemos dividir las en tres grupos:

- Creencias acerca de la cortesía española y comparación de esta con la cortesía francesa. Se plantean tres preguntas al respecto.
- Creencias sobre la importancia del aprendizaje de estrategias de cortesía en el estudio del español. Aparecen tres cuestiones en torno a esta cuestión.
- Actividades realizadas en clase de español para trabajar las estrategias de cortesía (en particular, la de las funciones comunicativas hacer una petición y aceptar y rechazar una propuesta). Hemos realizado cuatro preguntas sobre ello.

Las preguntas aparecen ordenadas por temas, según la clasificación anterior. Con ello, hemos querido llevar a cabo un cuestionario que tuviera una continuidad y evitara confusiones a los alumnos.

En relación con el soporte elegido para la elaboración del cuestionario, este ha sido el electrónico. Hemos empleado la herramienta en línea *Formularios de Google*, lo que hace más fácil su distribución si tenemos en cuenta que la encuesta va dirigida a alumnos franceses.

El cuestionario se difundió por Internet, sobre todo a través de redes sociales, principalmente Facebook. También se distribuyó en algunos grupos concretos de alumnos de español de *terminale*.

A pesar de que el cuestionario se redactó originalmente en español, este se hizo llegar a los estudiantes en francés: decidimos traducirlo para evitar malentendidos y errores de comprensión. De este modo, nos aseguramos de que las respuestas obtenidas fueran veraces.

2.3.2. Análisis de los resultados

La muestra de encuestas que analizaremos en nuestro trabajo es de 29. Los estudiantes debían responder a todas las preguntas (diez, en este caso) y únicamente podían marcar una opción. Los resultados obtenidos para cada una de las preguntas de

nuestro cuestionario pueden consultarse en el Anexo 3, en español, y en el Anexo 4, en francés.

Como hemos podido observar, los alumnos son conscientes de que la cortesía y sus estrategias no son iguales en todas las culturas, aunque estas sean cercanas. Así, a la pregunta *¿los franceses y españoles tienen el mismo concepto de cortesía?*, el 83 % de los estudiantes contesta que no.

Los estudiantes de español de *terminale* detectan también diferencias en las estrategias de cortesía empleadas por franceses y españoles, pues el 76 % de los encuestados afirma que los españoles son más directos que los franceses. Esta creencia guarda relación con el diferente concepto de *imagen* de la cultura española y francesa.

Como tratamos en el apartado § 2.1., la trascendencia de la imagen de autonomía y de la imagen de afiliación es distinta según la cultura, debido a que estas se entienden y valoran de diferente manera en cada país. De ahí que la mayoría de los encuestados consideren a los españoles más directos que a los franceses y que el 48 % esté de acuerdo con la afirmación *los españoles no son más corteses que los franceses*.

Los alumnos de español franceses son también conscientes de que el conocimiento de estas diferencias sociales y culturales es importante para integrarse y sentirse aceptado en la sociedad española. Por este motivo, el 72 % indica que no utiliza las mismas formas cuando habla español y desea *quedar bien* con el interlocutor.

No obstante, no opinan que la competencia pragmática tenga mucha relevancia a la hora de convertirse en hablantes de español competentes desde un punto de vista comunicativo. Esto se refleja en el hecho de que solo el 62 % considera que el aprendizaje de las normas de cortesía españolas sea importante a la hora de hablar bien español.

Igualmente, únicamente el 55 % de los estudiantes que completaron el cuestionario opinan que lo más importante para hablar bien español es *quedar bien* con el interlocutor adaptando el mensaje a este. Aunque se trata de la mayoría, el empleo acertado del léxico (28 %) y la correcta utilización de los tiempos verbales (17 %) siguen teniendo peso en el aprendizaje del español, de acuerdo con las respuestas de los encuestados.

Las cifras anteriores pueden entenderse si tenemos en cuenta que, cuando se les pregunta acerca de la materia en la que se centran la mayoría de actividades que realizan en clase, gana la gramática (41 %). Este dato tiene su razón de ser en la gran

importancia que ha tenido (y que sigue teniendo en muchos lugares) el método gramática- traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.

A las clases en las que predomina la gramática, las siguen aquellas centradas en la cultura (21 %) y el léxico (21 %). En último lugar, nos encontramos las sesiones en las que la mayor parte de los ejercicios y actividades se focalizan en el desarrollo de la competencia pragmática (17 %), o sea, en enseñar a los alumnos a adaptar su mensaje según su intención y la de su interlocutor.

No obstante, a pesar de que las estrategias de cortesía, en general, no reciben demasiada atención en el aula, sí que se estudian algunas de ellas, como, por ejemplo, las fórmulas de tratamiento. Así pues, el 83 % de los alumnos encuestados afirma que en la clase de español se explican y comentan las situaciones en las que es recomendable tutear al interlocutor o en las que se le debe tratar de usted.

Esto guarda relación con el aprendizaje de las diferentes formas en que debemos hacer una petición, dependiendo de la persona a quién nos dirijamos: el 76 % de los encuestados establece que esta cuestión se aborda en clase de español, mientras que un 24 % señala que no es así.

Sin embargo, solo el 69 % de estudiantes franceses de español declaran trabajar en el aula las formas de rechazar una petición sin *quedar mal*. El resto de alumnos (31%) no lo hacen, lo que significa que podrían verse envueltos en malentendidos y conflictos culturales en este tipo de actos comunicativos.

2.3.3. Interpretación de los datos

Como ya hemos indicado en el apartado § 2.3.1, la mayoría de los estudiantes considera que los españoles son más directos que los franceses. Esta creencia puede deberse a diferencias entre ambas culturas. Por ejemplo, aunque en la cultura española se espera que demos las gracias, en la cultura francesa las fórmulas de agradecimiento tienen un peso mayor en ciertas situaciones.

Este tipo de diferencias, que en ocasiones no explicamos a los alumnos al considerarlas irrelevantes, dan lugar a la formación de estereotipos y de ideas preconcebidas por parte de los estudiantes franceses. Así, los estudiantes consideran a los españoles más o menos corteses que los franceses, tal y como reflejan los resultados obtenidos.

Otra diferencia remarcable entre el francés y el español es aquella que encontramos en el uso de *tú* y de *usted*. Al contrario de lo que puede suceder con otro tipo de aspectos, se trata de una cuestión que tradicionalmente se ha enseñado en las

clases de idiomas. Esto se debe a que un mal uso de las fórmulas de cortesía puede provocar situaciones incómodas y dañar la imagen de los aprendientes.

En ocasiones, errores pragmáticos, como el uso incorrecto de *tú* y *usted*, pueden tener su origen en la transferencia pragmática de tipo negativo, es decir, en las interferencias. Para suplir sus carencias y lograr una comunicación más eficaz, el alumno tomará como referencia su lengua materna, originándose así posibles conflictos de tipo cultural.

Las interferencias resultan especialmente problemáticas en las funciones comunicativas que resultan, en sí mismas, una amenaza potencial a la imagen de los interlocutores. Uno de ellos es el rechazo de una invitación.

Dependiendo de la cultura ante la que nos encontremos, será necesario emplear unas determinadas estrategias de cortesía para proteger la imagen de hablante y oyente. En caso de que, el estudiante francés de español, aplique las estrategias convenientes en su cultura, puede caer en errores pragmáticos.

Para evitar estos errores pragmáticos, es necesario insistir en los contenidos pragmáticos en el aula. Como hemos observado en los resultados obtenidos, aún se sigue dando un gran peso a las cuestiones relativas a la gramática y el léxico, y a veces se pasa de puntillas por las cuestiones relativas a la cortesía y la Pragmática.

La razón de este escaso tratamiento de las estrategias de cortesía en el aula se encuentra en el *baccalauréat* o BAC. Como ya señalamos en el apartado § 2.2, el último curso de la educación secundaria francesa está destinado a la preparación del examen francés de acceso a la universidad, el BAC.

El examen de español del BAC se centra, esencialmente, en examinar a los alumnos de sus conocimientos lingüísticos. Los conocimientos pragmáticos no son evaluados en esta prueba, por lo que su tratamiento en el aula no es primordial.

Por consiguiente, las clases de *terminale* de español principalmente se basan en el aprendizaje de aspectos lingüísticos. La encuesta llevada a cabo revela esta situación, ya que alrededor del 40 % de los estudiantes señala que la mayoría de las actividades que realizan en clase tienen que ver con la gramática.

En conjunto, podemos decir que, en los centros educativos franceses, se trabaja la competencia pragmática en clase de español. No obstante, se hace de forma parcial y focalizándose únicamente en algunos aspectos (por ejemplo, las fórmulas de tratamiento) y situaciones.

2.3.4. Conclusiones

En clase de español de *terminale*, suele trabajarse más la cortesía ritual que la cortesía estratégica, como se puede observar en la pregunta referida al tratamiento de tú y usted. Así pues, los alumnos trabajan la competencia pragmática y las estrategias de cortesía en el aula, aunque no las otorgan la importancia que merecen. De esta forma, a pesar de que se llevan a la clase aspectos socioculturales, estos no se tratan con demasiada insistencia.

El objetivo más importante del aprendizaje de lenguas extranjeras es la comunicación. No obstante, para ello, es imprescindible conocer bien las normas sociales y las estrategias de cortesía propias de la cultura correspondiente. Solo de este modo, podremos ser hablantes competentes.

Por este motivo, las estrategias de cortesía deberían tener una mayor presencia en la asignatura de español en *terminale*, ya que aprender una lengua es algo más que memorizar léxico y reglas gramaticales. La única forma de que los estudiantes se comuniquen eficazmente en español (y eviten también posibles malentendidos socioculturales) es el trabajo en clase de las normas y estrategias propias de la cortesía española.

2.4. Análisis de los fenómenos de cortesía seleccionados en manuales de ELE para alumnos francófonos

2.4.1. Metodología

Mediante la realización del análisis de una selección de manuales de ELE para alumnos franceses de educación secundaria, queremos arrojar luz sobre el tratamiento de las estrategias de cortesía en la educación obligatoria secundaria en Francia. Para ello, como ya hemos mencionado, nos hemos centrado en las funciones comunicativas hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación.

Antes de realizar este trabajo, teníamos una hipótesis: un escaso tratamiento de las estrategias de cortesía correspondientes a las funciones hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación en los libros de texto de ELE destinados a los estudiantes franceses de *terminale*. Para confirmarla o refutarla, hemos desarrollado un análisis con el objetivo principal de conocer cómo se trata la cortesía en los manuales destinados a la enseñanza del español en el sistema educativo francés (en particular, en lo relativo a hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación) en el curso elegido.

Para realizar este análisis, se ha seleccionado una muestra de seis manuales, de la cual llevaremos a cabo un análisis estructural (véase el Anexo 7 para consultar la estructura y características principales de cada manual). Asimismo, se desarrollará un estudio en torno a este corpus de libros de texto en el apartado § 2.4.3.

Para ello, hemos realizado un análisis cualitativo y cuantitativo. El primero, se centra en cómo son las actividades que tratan las estrategias de cortesía relativas a la realización de peticiones y la gestión de invitaciones. El segundo, en cambio, tendrá en cuenta la cantidad de actividades dedicadas a estudiar estas funciones comunicativas.

Para el análisis cuantitativo, se ha diseñado una ficha con seis parámetros (véase Anexo 5), la cual ha sido aplicada de manera homogénea a todo el corpus de manuales.

En cuanto al análisis cualitativo, a través del cuestionario hemos estudiado las características más importantes de las actividades dedicadas a la cortesía, tratadas en los epígrafes § 2.4.3, 2.4.2 y 2.4.5.

Así pues, en nuestro análisis, hemos examinado las actividades, tanto explícitas como implícitas, que trabajan las funciones ya señaladas. Además, hemos indicado de qué tipo son: proyecto, simulación, *role play*, etc.

2.4.2. Manuales analizados

Para llevar a cabo este análisis, hemos seleccionado seis manuales destinados a la enseñanza de ELE a alumnos franceses de *terminale*. Todos ellos son de un nivel B1-B2 del *MCER* (2002) y están publicados por cuatro editoriales francesas. Además, hemos elegido textos publicados en los últimos años (del 2012 al 2016), con el fin de dotar a nuestra investigación de una mayor veracidad.

Con respecto al nivel de los libros, hemos elegido el B1-B2 del *MCER* (2002), ya que creemos que se trata de un nivel a partir del que se tratan con profundidad los aspectos pragmáticos y la cortesía. Otro aspecto que debemos señalar es que este es el nivel más alto que hemos encontrado en los manuales escolares de español franceses.

Los libros que han formado parte de la muestra de nuestro análisis son los siguientes:

- *Algo más Terminale B1/B2. Libro del alumno* (2012). París: Éditions Belin.
- *¡Así somos! Terminale B1/B2. Libro del alumno* (2016). París: Éditions Belin.
- *El nuevo Pasarela Terminale. Libro del alumno* (2016). Vanves: Hachette Livre.

- *En voz alta! Terminale. Libro del alumno* (2016). París: Les Éditions Didier.
- *Juntos Term L, ES, S. Libro del alumno* (2012). París: Éditions Nathan.
- *Próxima parada Terminale. Libro del alumno* (2016). París: Éditions Nathan.

En nuestro trabajo, hemos realizado un análisis individual de las actividades dedicadas a la cortesía presentes en estos manuales (véase Anexo 6), así como de la estructura y metodología de cada uno de ellos (véase Anexo 7).

2.4.3. Desarrollo del análisis

Como acabamos de mencionar, nos hemos centrado en el tratamiento de las funciones comunicativas hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación, desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. Así pues, hemos analizado las actividades incluidas en los seis manuales que trabajan las estrategias de cortesía relativas a estas tres funciones.

En primer lugar, haremos referencia al conjunto total de actividades que tratan la cortesía relacionada con las funciones comunicativas en los que se centra nuestro trabajo. A continuación, incluimos una tabla con los resultados obtenidos:

Total de actividades dedicadas a la cortesía		21
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma implícita		16
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma explícita		5
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo de la cortesía (cortesía española/cortesía francesa)		0
Nº de actividades contextualizadas		20
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		8
Tipos de actividades en las que se trata la cortesía	Presentaciones	0
	<i>Role play</i>	4
	Simulaciones	1
	Juegos	0
	Actividades estructurales (gramática)	1
	Proyectos	3
	Tareas finales	4
	Debates	0
	Preguntas en torno a textos escritos	7
	Preguntas en torno a vídeos y canciones	1

Como podemos observar, la mayoría de las actividades destinadas a trabajar la cortesía en torno a los actos de habla estudiados en nuestro trabajo aparecen

implícitamente en el texto. De este modo, únicamente 5 de las 21 actividades encontradas en los manuales centradas en la cortesía se presentan de manera explícita.

En cuanto a la contextualización de las actividades, la mayoría de ellas no aparece de forma aislada, sino que se relaciona por temática con las anteriores y las posteriores.

Los ejercicios en los que los alumnos pueden profundizar en la situación y los interlocutores son menos de la mitad del total (8 de 21). Así pues, en la mayoría de las actividades, se proporciona algún tipo de información sobre estos aspectos en las instrucciones para su realización (sobre todo, en las tareas de producción escrita).

Igualmente, las unidades de los libros se dividen en varios módulos, cada uno de los cuales se desarrolla a partir de un texto oral u escrito. Esto hace también que los ejercicios se encuentren relacionados entre sí, lo que facilita la contextualización de las actividades.

En relación con la tipología de actividades en las que se trata la cortesía, la mayoría son preguntas en torno a un texto escrito (7), en las que se tratan las estrategias de cortesía relativas a los actos de habla aquí tratados. El resto de ejercicios en los que se trabaja la cortesía en español son *role plays* (4), tareas finales (4), proyectos (3), simulaciones (1), preguntas en torno a vídeos y canciones (1) y actividades estructurales de gramática (1).

No se propone, sin embargo, la realización de ningún debate, juego o presentación. Tampoco se plantea en los manuales ningún ejercicio en el que se lleve a cabo un tratamiento contrastivo de la cortesía francesa y española.

Además de este análisis de las estrategias de cortesía en general, nos parece relevante examinar por separado los datos obtenidos acerca de las tres funciones elegidas. A continuación, mostraremos los resultados relativos a cada uno de ellos:

Total de actividades dedicadas a la función comunicativa <i>hacer una petición</i>	19
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>hacer una petición</i> de forma implícita	14
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>hacer una petición</i> de forma explícita	5
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo de la función comunicativa <i>hacer una petición</i>	0
Nº de actividades contextualizadas	17
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores	7
Tipos de actividades en las que se trata la función	Presentaciones
	0

comunicativa <i>hacer una petición</i>	<i>Role play</i>	2
	Simulaciones	1
	Juegos	0
	Actividades estructurales (gramática)	1
	Proyectos	3
	Tareas finales	4
	Debates	0
	Preguntas en torno a textos escritos	7
	Preguntas en torno a vídeos y canciones	1

Como podemos observar, la gran mayoría de las actividades destinadas a trabajar la cortesía son las relativas a la función comunicativa hacer una petición (19 de 21). De los 19 ejercicios dedicados a la enseñanza de las estrategias de cortesía empleados a la hora de pedir algo a alguien, 14 de ellos aparecen de manera implícita.

Si bien es cierto que la mayor parte de las actividades están bien contextualizadas (17), no son tantas las que profundizan en la situación y en la confianza y distancia social entre los interlocutores: únicamente lo hacen siete.

Igualmente, en relación con las clases de ejercicios que trabajan esta función comunicativa, la mayoría de ellos son preguntas relativas a textos escritos (7), seguidos de tareas finales (4), proyectos (3), *role plays* (2), simulaciones (1), actividades estructurales de gramática (1) y preguntas en torno a vídeos y canciones (1).

Otro aspecto que debemos señalar es que, en el caso de las tareas finales, hemos observado que normalmente consisten en la redacción de una carta en la que se realiza una petición (a un amigo o conocido, o a una institución). Este tipo de actividad resulta más frecuente en el manual *Juntos* de la editorial Nathan (véase Anexo 6).

Total de actividades dedicadas a la función comunicativa <i>aceptar una invitación</i>		2
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>aceptar una invitación</i> de forma implícita		2
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>aceptar una invitación</i> de forma explícita		0
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo español/francés de la función comunicativa <i>aceptar una invitación</i>		0
Nº de actividades contextualizadas		2
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		1
Tipos de actividades en las que se trata la función	Presentaciones	0

comunicativa <i>aceptar una invitación</i>	<i>Role play</i>	1
	Simulaciones	0
	Juegos	0
	Actividades estructurales (gramática)	0
	Proyectos	0
	Tareas finales	0
	Debates	0
	Preguntas en torno a textos escritos	0
	Preguntas en torno a vídeos y canciones	1

Total de actividades dedicadas a la función comunicativa <i>rechazar una invitación</i>		2
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>rechazar una invitación</i> de forma implícita		2
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>rechazar una invitación</i> de forma explícita		0
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo español/francés de la función comunicativa <i>rechazar una invitación</i>		0
Nº de actividades contextualizadas		2
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		1
Tipos de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>rechazar una invitación</i>	Presentaciones	0
	<i>Role play</i>	1
	Simulaciones	0
	Juegos	0
	Actividades estructurales (gramática)	0
	Proyectos	0
	Tareas finales	0
	Debates	0
	Preguntas en torno a textos escritos	0
Preguntas en torno a vídeos y canciones	1	

Con respecto a las funciones comunicativas aceptar y rechazar una invitación, las actividades dedicadas a ellas son escasas: solo encontramos dos ejercicios relativos a cada uno. Además, las actividades en las que se tratan las dos funciones son las mismas, de ahí que el número indicado para el total de actividades dedicadas a la cortesía sea 21 y no 23.

Además, las estrategias de cortesía relacionadas con las funciones aceptar y rechazar una invitación se trabajan mediante *role plays* y preguntas basadas en el contenido de vídeos y canciones.

En general, las funciones comunicativas hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación reciben poca atención en los manuales elegidos. No obstante, las estrategias de cortesía asociadas a la realización de una petición reciben un trato algo más favorable que las relativas a la aceptación y el rechazo de una invitación.

Las actividades que se les dedican a estas funciones suelen incluirse en los libros de forma implícita y siempre tratando el tema del módulo en el que aparecen. Asimismo, en función del manual ante el que nos encontremos, recibirán un mayor o un menor tratamiento (véase Anexo 6).

2.4.4. Interpretación de los datos

Como hemos observado en apartado § 2.4.3, los manuales de ELE para alumnos franceses incluyen un pequeño número de actividades dedicadas a la cortesía. A pesar de la gran importancia que tienen, tanto esta como los aspectos pragmáticos en la formación de hablantes eficaces, no se la da suficiente importancia.

Tal y como se plantean los ejercicios que tratan la cortesía en estos libros, parece que estas estrategias tengan un carácter accidental o anecdótico. Son escasas las actividades en las que se trabaja la cortesía de forma explícita y, además, son inexistentes las tareas en las que se compara la cortesía francesa y la española.

El motivo del escaso tratamiento de la cortesía en estos manuales puede estar en el público al que se dirigen: estudiantes franceses del último curso de secundaria (*terminale*), cuyo principal objetivo es aprobar el examen francés de acceso a la universidad (BAC). De este modo, los libros se centran, principalmente, en la preparación de esta prueba.

Los manuales se ciñen así a los cuatro grandes temas (*Mythes et héros, Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir y L' idée de progrès*) marcados por el Ministerio de Educación francés y se orientan a preparar el modelo de examen de español de BAC. Como vimos en el epígrafe § 2.2.4, esta prueba se centra en los aspectos lingüísticos y no insiste demasiado en las cuestiones pragmáticas del español.

Así pues, teniendo en cuenta todos estos factores, resulta lógico que los manuales analizados no den importancia a las estrategias de cortesía en español y que, en consecuencia, sean pocas las actividades que se propongan al respecto.

2.4.5. Conclusiones del análisis

A pesar de la importancia de trabajar la competencia pragmática en el aula de ELE, las actividades que trabajan la cortesía en los manuales de español de *terminale* son escasas, especialmente las dedicadas a las funciones aceptar y rechazar una propuesta. Además, en la mayoría de los casos, no se presta demasiada atención a los interlocutores ni a la situación que rodea al acto comunicativo.

En resumen, el tratamiento de la cortesía en los manuales de español analizados está fundamentado en la preparación del BAC. Por ello, las actividades que trabajan las estrategias de cortesías asociadas a las funciones aquí estudiadas no son comunicativas, ya que no trabajan situaciones y contextos reales, ni contribuyen a la formación de hablantes de español competentes comunicativamente.

3. Conclusiones del marco teórico

La cortesía se trata de un fenómeno que determina la integración de las personas en la comunidad en la que viven, ya que influye en cómo nos ven los demás y nuestras relaciones sociales. Sus estrategias varían en cada cultura, por lo que, a la hora de aprender una lengua extranjera, resulta de vital importancia tratarlas en el aula.

El conocimiento de las estrategias de cortesía no solo permite al estudiante de ELE entablar relaciones sociales y sentirse parte de la comunidad de hablantes, sino que también le ayuda a comunicarse eficazmente. La cortesía se trata, por tanto, de un factor crucial para que el alumno adquiera una buena competencia pragmática que le dé la posibilidad de ir más allá de las cuestiones puramente gramaticales y léxicas, y poder profundizar en las características del contexto y los interlocutores.

El tratamiento de la competencia pragmática en clase de ELE, por consiguiente, resulta esencial para evitar los errores e interferencias de tipo pragmático, que tanto afectan a la imagen del estudiante. Además, también ayuda a evitar los conflictos y malentendidos culturales, que normalmente tienen peores consecuencias para el estudiante que los tan temidos errores gramaticales.

Así pues, las estrategias de cortesía son fundamentales para formar hablantes de ELE con una buena competencia comunicativa. No obstante, muchas veces estas apenas se tienen en consideración en el aula, en particular, en lo referido a las funciones comunicativas hacer una petición y aceptar y rechazar una propuesta.

En el caso de los alumnos franceses de *terminale*, las estrategias de cortesía no se trabajan demasiado en las asignaturas de Español como Lengua Extranjera en

Francia, como hemos comprobado a través del análisis de encuestas y de manuales escolares.

De esta forma, de acuerdo con lo observado en los libros de texto, las clases de español se centran en el estudio de los contenidos del *baccalauréat*, en los que la cortesía no tiene un papel relevante. Apenas encontramos actividades que trabajen la cortesía y mucho menos la relativa a las funciones comunicativas tratadas en nuestro trabajo.

Por otro lado, los resultados de los cuestionarios muestran que las estrategias de cortesía se tienen en cuenta en el aula. Igualmente, los alumnos son conscientes de la importancia de la cortesía, así como de las diferencias existentes entre la asociada a la cultura francesa y a la cultura española.

A pesar del tratamiento que recibe la cortesía en las asignaturas de español de *terminale*, este no resulta suficiente para evitar errores pragmáticos y malentendidos culturales, ya que no se lleva a cabo un análisis contrastivo de las estrategias de cortesía en francés y español, ni se trabaja con distintos contextos y situaciones. Por ello, nos parece oportuna la creación de una propuesta didáctica que ayude a trabajar la cortesía española ligada a las funciones comunicativas elegidas.

III. APLICACIÓN PRÁCTICA

A lo largo de este capítulo presentaremos las cuatro secuencias que constituyen la propuesta didáctica de nuestro trabajo. En primer lugar, trataremos la metodología que hemos seguido para la elaboración de nuestra propuesta y hablaremos de los factores que hemos tenido en cuenta para ello (método comunicativo) o de la evaluación de las actividades.

En segundo lugar, presentaremos las secuencias que conforman nuestra propuesta didáctica. Además, establecer sus principales contenidos y objetivos, llevaremos a cabo una breve descripción de las actividades.

La descripción de las secuencias, así como de las actividades que las componen, se incluyen también dentro de este epígrafe. Toda esta información constituye una guía para el profesor. Por otro lado, los ejercicios de las secuencias, tal y como se le proporcionan al alumno, se encuentran en los anexos 8, 9, 10 y 11.

1. Metodología

Mediante la elaboración de una propuesta didáctica en torno a las funciones comunicativas hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación, queremos aportar nuevas ideas para trabajar la cortesía española con alumnos franceses de *terminale*. Hemos realizado cuatro secuencias breves e integrables en las clases, en las que se tratan las estrategias de cortesía relativas a estos actos comunicativos.

Como acabamos de indicar, hemos realizado secuencias en lugar de unidades didácticas, debido a que esta opción nos parece más apropiada para el contexto y el tipo de estudiantes al que nos dirigimos. Los alumnos de *terminale* deben superar una prueba de español al final del curso, por lo que su estudio del español se centra en la preparación de este examen. Por esta razón, creemos más oportuno elaborar breves secuencias, que puedan insertarse en la asignatura y con las que se trabajen diversas funciones comunicativas.

Asimismo, debemos señalar que hemos utilizado el método comunicativo en nuestras secuencias, debido a que solo de este modo lograremos formar hablantes que vayan más allá de los signos lingüísticos y tengan en cuenta cuestiones como el contexto o los interlocutores. Así, la elaboración de actividades que trabajen la cortesía comunicativamente ayudará a formar hablantes competentes desde un punto de vista pragmático y comunicativo.

En cuanto a la creación de las secuencias, nos hemos basado en los resultados obtenidos en los análisis de los cuestionarios del epígrafe § 2. 3, así como en las conclusiones emanadas del análisis de la selección de manuales del apartado § 2.4. De este modo, una vez detectadas las carencias en el aprendizaje de las estrategias de cortesía por parte de los estudiantes franceses de *terminale*, hemos tratado de llevar a cabo una propuesta didáctica que las supliera.

Así pues, los objetivos principales de las secuencias, son dos: que los alumnos sean conscientes de la importancia de la cortesía para lograr una comunicación eficaz, y que estos aprendan algunas de las estrategias de cortesía de la cultura española relativas a las funciones comunicativas hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación y las adecuen a la situación comunicativa.

Otro de los propósitos de nuestra propuesta didáctica es que los estudiantes se den cuenta de las diferencias entre las culturas en lo relativo a las estrategias de cortesía empleadas en una misma función comunicativa. El alumno ha de saber que la

utilización de la estrategia de cortesía para hacer una petición adecuada en su cultura, no tiene por qué serlo en otra cultura diferente.

Por último, debemos señalar que la propuesta didáctica de este trabajo pretende formar estudiantes de ELE con una buena competencia pragmática y conocedores no solo de los signos lingüísticos, sino también de los extralingüísticos, necesarios para ser unos hablantes competentes de español.

Con respecto a la evaluación de las actividades que conforman las secuencias, serán, principalmente, tanto los profesores (heteroevaluación), como los propios alumnos (autoevaluación). También se incluye un ejercicio (actividad 5 de la Secuencia 1, véase Anexo 8) en el que, entre otras, los estudiantes llevan a cabo una autoevaluación.

Igualmente, en las secuencias que contiene nuestro trabajo, no está presente una evaluación sumativa, sino que se busca una evaluación formativa. Los contenidos de las actividades no se evalúan en el examen de *baccalauréat*, por lo que creemos que resulta más provechoso informar poco a poco a los alumnos de su progreso y de sus errores y aciertos, para mejorar su competencia pragmática y comunicativa.

2. Presentación de las secuencias

Como ya hemos mencionado, nuestra propuesta didáctica consta de cuatro secuencias, orientadas a desarrollar estrategias pragmáticas relacionadas con la cortesía a la hora de realizar peticiones y aceptar o rechazar una invitación:

- Secuencia 1 (véase Anexo 8): hacer una petición a diferentes personas.
- Secuencia 2 (véase Anexo 9): hacer una propuesta y rechazar una propuesta o invitación.
- Secuencia 3 (véase Anexo 10): rechazar una propuesta o invitación a diferentes personas.
- Secuencia 4 (véase Anexo 11): aceptar una invitación

Cada una de ellas consta de cuatro o cinco actividades, en las que se trabajan las competencias tanto orales (comprensión, expresión e interacción), como escritas (comprensión y expresión), y se promueve el trabajo individual y en grupo. El total de cada secuencia es de sesenta minutos.

Los ejercicios y tareas son de un nivel B1-B2 del *MCER* (2002), niveles que, como ya ha sido mencionado, son los trabajados en el año escolar de *terminale*. A

continuación, presentaremos brevemente cada una de las secuencias, así como las actividades que las componen.

1. Secuencia 1

Título: *¡Hola! ¿Tienes sal?*

Recursos utilizados:

- Ficha del alumno (véase Anexo 8).
- Ordenador con conexión a Internet.
- Capítulo *Érase unas vacaciones* de la serie *Aquí no hay quien viva* (al que se puede acceder por medio del siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=DLGiBBwBWVA>).
- Pizarra digital.

Nivel: B1-B2

Destinatarios: alumnos franceses de *terminale*.

Objetivos:

- Hacer peticiones de acuerdo con las normas de cortesía españolas, dependiendo del contexto y de la relación con los interlocutores al que nos dirijamos.
- Aprender las fórmulas de cortesía habituales en la cultura española asociadas a la función comunicativa hacer una petición, tanto en un registro formal como en un registro informal, y en distintas situaciones.
- Ser consciente de la importancia del uso de estrategias de cortesía a la hora de hacer peticiones, con el fin de obtener nuestro objetivo.

Contenido:

- Uso de estrategias de cortesía a la hora de hacer una petición de acuerdo con nuestro objetivo (cortesía estratégica) y la situación formal o informal ante la que nos encontremos.
- Realización de peticiones directas e indirectas, según el contexto y la relación con la persona a la que nos dirigimos.
- Efecto que tienen la utilización de unas estrategias de cortesía u otras en las relaciones sociales y personales

Destrezas: expresión oral, comprensión oral, interacción oral, expresión escrita.

Funciones (según el *PCIC*):

- 4.1. Dar una orden o instrucción (Instituto Cervantes 2006).

- 4.2. Pedir un favor (Instituto Cervantes 2006).

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1. (10 minutos). Esta actividad se trata de una pequeña introducción a la realización de peticiones. Se subdivide en tres ejercicios (a, b, c) y, en ella, los alumnos trabajan tanto en parejas, como de forma individual. En primer lugar, se les muestran tres imágenes y se les pide que asocien (en parejas) tres peticiones a cada una de ellas. Después, se les da tres peticiones, que deben relacionar con las fotos anteriores. Por último, los estudiantes han de pensar en otras dos formas de realizarlas.

El profesor debe formular a los alumnos preguntas acerca de las fotos que aquí se muestran (*¿qué creéis que pasa en cada imagen?, ¿os habéis visto en situaciones similares?, ¿qué relación pensáis que hay entre los personajes de cada foto?, ¿qué relación existe entre las tres imágenes?*), para incitar al diálogo y fomentar que los alumnos sean creativos. Además, se puede preguntar a los estudiantes cómo harían las respectivas peticiones en francés y si creen que la realización de peticiones en francés y español difiere en muchos aspectos.

Actividad 2. (10 minutos). Este ejercicio consta de cuatro partes. En primer lugar, se proporciona a los alumnos pequeños cuadros que contienen fórmulas de cortesía empleadas en español a la hora de hacer peticiones, así como información sobre los verbos y formas verbales que se emplean en estos casos. También se les da breves conversaciones en los que se usan diferentes fórmulas de ejemplo. El profesor puede preguntar a los estudiantes si conocían ya algunas de las fórmulas y si las suelen usar para hacer peticiones.

En segundo lugar, se plantean dos preguntas: qué recursos se relacionan con situaciones formales o informales, y qué diferencias existen entre el francés y el español a la hora de hacer peticiones. Los alumnos pueden trabajar en pequeños grupos o en parejas para intercambiar ideas al respecto y luego ponerlas en común con el resto de la clase.

Por último, se presenta a los estudiantes un conjunto de ejemplos de peticiones, directas e indirectas. Se les pide que distingan las peticiones de cada tipo y que digan cuáles se emplean en situaciones formales o informales. El docente puede preguntarles el porqué de su respuesta y hacer que reflexionen acerca del uso de las peticiones directas e indirectas en francés.

Actividad 3. (20 minutos). En ella, se trabaja acerca de la importancia de la cortesía estratégica. Se presentan cuatro bocadillos con cuatro peticiones al alumno, que debe reflexionar sobre si el hablante conseguirá su objetivo, así como sobre el efecto que estas tendrán para su imagen. Asimismo, los estudiantes, en parejas, deberán crear un diálogo en el que se realicen las peticiones anteriores de una forma más adecuada al acto comunicativo. Como punto final y para incluir el componente lúdico en la secuencia, se les pedirá representar este diálogo ante sus compañeros.

El docente puede preguntar a los estudiantes que piensen en cómo piden las cosas a sus padres, a sus profesores, a sus amigos, etc. y si la forma en que lo hacen depende de lo que quieran conseguir. De esta manera, los alumnos serán más conscientes de la importancia de la cortesía en la comunicación.

Actividad 4. (10 minutos). Se visionan dos pequeños fragmentos de la serie española *Aquí no hay quien viva* (minuto 4, 49 a 6, 45 y minuto 14, 07 a 15, 43): el primero sirve para poner a los alumnos en situación y, el segundo, es un ejemplo de realización de peticiones. Se hacen preguntas a los alumnos acerca de los fragmentos que se acaban de ver: qué relación hay entre los vecinos, cómo piden estos favores a Mauri, cuál es la reacción de Mauri a las peticiones, etc. Previamente al visionado, el docente puede preguntar a los alumnos si conocen la serie, si existe una similar en Francia, cómo se la imaginan, cómo son las relaciones entre vecinos, etc. y presentarla brevemente.

Actividad 5. (10 minutos). La actividad final consiste en un pequeño *role-play* que los alumnos deben llevar a cabo en parejas y en el que uno de ellos debe pedir un favor al otro. Cada uno tendrá una de estas fichas, con información sobre el otro:

Alumno A

¿Quién es tu vecino? Tu vecino es el dueño del periquito

¿Cómo es? ¿Qué opinas de él?

- Chico joven de 28 años
- Organiza muchas fiestas en su casa
- Muy ruidoso
- Poco responsable
- No muy educado

Conclusión: no me gusta mucho este chico, pero me encantan los animales y me da pena su pájaro.

Alumno B

¿Quién es tu vecino? Tu vecino es el señor del piso de al lado

¿Cómo es? ¿Qué opinas de él?

- Hombre de alrededor de 50 años
- Solo le conozco del ascensor
- Siempre está en casa, por lo que seguramente cuide bien de i periquito
- Un poco antipático

Conclusión: aunque es serio y cascarrabias, parece amable y servicial. Seguramente acepte cuidar del pájaro.

Con este último ejercicio, queremos trabajar la interacción oral y el trabajo cooperativo.

2. Secuencia 2

Título: *El sábado creo que no puedo...*

Recursos utilizados:

- Ficha del alumno (véase Anexo 9).
- Ordenador con conexión a Internet.
- Acceso a la página web *Pixton* (www.pixton.com)
- Pizarra digital.
- Cartulinas de colores.

Nivel: B1- B2

Destinatarios: alumnos franceses de *terminale*.

Objetivos:

- Realizar una invitación adecuándose a distintos interlocutores y en distintas situaciones, tanto de forma oral, como de forma escrita, a través de redes sociales como *Whatsapp*.

- Rechazar una propuesta o invitación poniendo una justificación y adecuándose a la situación y a los factores que rodean al acto comunicativo, tanto de forma oral, como de forma escrita a través de redes sociales como *Whatsapp*.
- Ser conscientes de la importancia de rechazar una invitación adecuándose a las normas de cortesía y socioculturales, para quedar bien con el otro interlocutor y no dañar la propia imagen.

Contenido:

- Reflexión acerca de las funciones comunicativas hacer una propuesta y rechazar una invitación, así como acerca de la importancia de poner una excusa o justificación a la hora de rechazar algo.
- Reflexión acerca de la importancia de conocer las estrategias de cortesía españolas empleadas para rechazar una invitación, si se desea causar una buena impresión al interlocutor.
- Tratamiento de las estrategias empleadas en la cultura española para rechazar una invitación (por ejemplo, mencionar algo positivo del interlocutor previamente) adecuada al contexto y la situación comunicativa.
- Tratamiento de las estrategias empleadas en la cultura española para rechazar una invitación, tales como poner una excusa o justificación, adecuada al contexto y la situación comunicativa.
- Creación de diálogos del tipo hacer una propuesta- rechazar una propuesta con la herramienta en línea *Pixton*.
- Creación de diálogos del tipo hacer una propuesta-rechazar una propuesta con la aplicación *Whatsapp*.

Destrezas: expresión oral, interacción oral, expresión escrita, comprensión escrita.

Funciones (según el *PCIC*):

- 4.7. Responder a una orden, petición o ruego (Instituto Cervantes 2006).
- 4.13. Proponer y sugerir (Instituto Cervantes 2006).
- 4.14. Ofrecer e invitar (Instituto Cervantes 2006).
- 4.17. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación (Instituto Cervantes 2006).

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1. (10 minutos). Sirve para trabajar las justificaciones a la hora de rechazar una propuesta o petición. En primer lugar, se muestran unas imágenes que, posteriormente, se utilizarán en otro ejercicio. Se pide al alumno que reflexione de forma general acerca de todas ellas (qué relación cree que hay entre los personajes, dónde se ubican, etc.), para después centrarse en la foto de dos personas en una cocina. Posteriormente, se proporcionan una serie de casos o situaciones en las que el estudiante debe rechazar una propuesta con una excusa o justificación.

El docente debe utilizar esta actividad como un modo de hacer ver al estudiante la importancia de justificarse al rechazar una invitación, si quiere proteger su imagen y tener unas buenas relaciones sociales. Para ello, ha de emplear las imágenes como medio para incitar a los alumnos al debate y a la reflexión.

Actividad 2. (20 minutos). Se enseña al estudiante otra forma de rechazar las propuestas: decir algo positivo antes de declinar la invitación. Se ponen algunos ejemplos y, a continuación, se plantean preguntas para que los alumnos reflexionen sobre ellas. En la segunda parte de la actividad, los estudiantes trabajan cómo rechazar una invitación. Para ello, se les pide que elaboren cuatro diálogos de acuerdo a cuatro situaciones que se les proporciona previamente. Se emplea la herramienta en línea *Pixton*, con la que se introduce el componente lúdico en la tarea. Se trata de una aplicación gratuita en línea, en la que los alumnos pueden crear viñetas y tiras cómicas, a partir de distintos dibujos. Esta actividad, por consiguiente, puede llevarse a cabo en parejas o pequeños grupos, para fomentar el trabajo cooperativo.

Actividad 3. (15 minutos). Primeramente, se plantean pequeños diálogos en los que se hace una petición y esta se rechaza de forma brusca y sin cumplir con las oportunas estrategias de cortesía. Se hacen preguntas a los estudiantes (grupo-clase o pequeños grupos) sobre los efectos que tiene en las relaciones sociales. Posteriormente, se pide a los discentes que propongan respuestas alternativas a las peticiones anteriores (este ejercicio puede realizarse en pequeños grupos, para fomentar el debate).

Por último, los alumnos han de elaborar un diálogo en *Whatsapp*, en el que se haga una petición que se rechace. Para hacerlo más divertido y realista, y motivar

a los estudiantes, se les puede proponer que lo realicen en parejas y utilizando la aplicación real.

Además, el profesor puede corregir estos diálogos, ya que los alumnos los pueden descargar y enviar al correo electrónico.

Actividad 4. (15 minutos). Para trabajar la interacción oral, la tarea final consiste en la creación de un diálogo, por parejas, siguiendo las indicaciones dadas.

3. Secuencia 3

Título: *¡Te invito a cenar a casa!*

Recursos utilizados:

- Ficha del alumno (véase Anexo 10).
- Ordenador con conexión a Internet.
- Acceso a la página web *TodayMeet* (www.todaysmeet.com)
- Pizarra digital.

Nivel: B1-B2

Destinatarios: alumnos franceses de *terminale*.

Objetivos:

- Saber rechazar una propuesta o invitación en un registro formal e informal, de forma que el hablante pueda causar buena impresión al interlocutor.
- Saber rechazar una propuesta o invitación en función de la persona a que nos dirijamos y de la situación comunicativa, de manera que el hablante no vea dañada su imagen.

Contenido:

- Reflexión acerca de la importancia de adaptar el mensaje (en este caso, el rechazo de una invitación), para no causar mala impresión al otro interlocutor.
- Reflexión acerca de las fórmulas empleadas en la cultura española para rechazar una invitación.
- Representación de diálogos en los que se emplean estrategias de cortesía española para hacer una invitación y rechazar una propuesta.
- Creación de diálogos en la plataforma en línea *TodayMeet* en los que se hagan y rechacen propuestas.

- Redacción de un correo electrónico en el que se den explicaciones relativas a la cancelación de un evento.

Destrezas: expresión oral, interacción oral, expresión escrita, comprensión escrita.

Funciones (según el *PCIC*):

- 4.7. Responder a una orden, petición o ruego (Instituto Cervantes 2006).
- 4.17. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación (Instituto Cervantes 2006).

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1. (5 minutos). Se muestran dos respuestas a dos peticiones: una de ellas acepta y la otra rechaza. Las dos han sido escritas por la misma persona, pero van dirigidas a interlocutores diferentes. Con ellas, se pretende hacer reflexionar al alumno sobre la necesidad de dar respuestas distintas dependiendo de la persona con la que hablemos y nuestra relación con ella.

Actividad 2. (15 minutos). Se insiste al alumno acerca de la relevancia de adaptar nuestra justificación al interlocutor cuando rechazamos una propuesta. Se dan fórmulas o ejemplos de cómo rechazar una invitación en un registro formal e informal. Posteriormente, mediante un *role-play*, se trabaja la realización y el rechazo de peticiones. Por parejas, los alumnos tendrán que representar el correspondiente diálogo delante del grupo-clase. De este modo, trabajaremos la expresión y la interacción oral.

Actividad 3. (20 minutos). En la primera parte de la actividad, se dan tres invitaciones, a las que los alumnos han de responder de forma original. Este ejercicio constituye una especie de «preparación» de la segunda parte de la actividad, o sea, tener una conversación en línea, en la que se rechaza una invitación. Para ello, se empleará la herramienta en línea gratuita *Today'sMeet*, con la que el profesor puede crear una *habitación* en la que los alumnos se registran y participan. Se trata de un chat en línea, a través del que los estudiantes pueden mantener conversaciones instantáneas que pueden proyectarse a toda la clase.

Actividad 4. (20 minutos). En esta actividad, se trabaja la expresión escrita. El alumno ha de contestar un correo electrónico de un compañero de trabajo que le pide un favor. Debe tener cuidado y rechazar la propuesta, de forma que no cause problema a su relación con este, ya que es quien le lleva todos los días a la oficina.

4. Secuencia 4

Título: *¡Vale, me apunto!*

Recursos utilizados:

- Ficha del alumno (véase Anexo 11).
- Ordenador con conexión a Internet.
- Capítulo *Érase una fiesta* de la serie *Aquí no hay quien viva* (al que se puede acceder por medio del siguiente enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=L7foTeCC6NE>).
- Pizarra digital.

Nivel: B1-B2

Destinatarios: alumnos franceses de *terminale*.

Objetivos:

- Aprender a aceptar una invitación de acuerdo con las normas y las estrategias propias de la cortesía española.
- Ser conscientes de la importancia de la relación entre los interlocutores a la hora de aceptar una propuesta.

Contenido:

- Visionado de un fragmento de la serie española *Aquí no hay quien viva*, con el fin de observar cómo se acepta una invitación en España.
- Análisis y tratamiento de ejemplos de frases en las que se acepta una invitación de acuerdo con las estrategias de cortesía española.
- Análisis y ejemplos de fórmulas de aceptación de una propuesta adecuados e inadecuados, según las normas de la cortesía española.
- Elaboración de frases de aceptación originales y que siguen las estrategias de cortesía tratadas en la secuencia.

Destrezas: expresión oral, comprensión oral, comprensión escrita.

Funciones (según el *PCIC*):

- 4.7. Responder a una orden, petición o ruego (Instituto Cervantes 2006).
- 4.16. Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación (Instituto Cervantes 2006).

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1. (10 minutos). En primer lugar, para ver cómo se aceptan las peticiones en España, se visualiza en clase un pequeño fragmento de la serie *Aquí*

no hay quien viva. En nuestro trabajo, empleamos en dos ocasiones esta serie, ya que muestra una gran variedad de relaciones (familiares, entre amigos, entre vecinos) e incluye situaciones factibles en la vida real y una muestra de lengua verídica. Después, se plantean al grupo-clase algunas cuestiones relativas a la forma de aceptar una petición y la relación que esto guarda con los interlocutores.

Actividad 2. (15 minutos). Se explica, brevemente, cómo se aceptan las invitaciones en la cultura española, es decir, añadiendo una justificación, como consecuencia de la importancia de la cortesía valorizadora (al hablante español le gusta halagar a su interlocutor). El profesor pregunta a los estudiantes si sucede lo mismo en la cultura francesa. Posteriormente, los estudiantes deben elaborar diálogos en los que se acepta una petición, de acuerdo con tres imágenes.

Actividad 3. (15 minutos). Se trabaja la importancia de decir algo positivo o añadir una justificación a la hora de aceptar una invitación. Para ello, se ponen ejemplos de invitaciones que se responden con un simple *sí* y también se pide a los estudiantes que contesten de manera adecuada a varias propuestas.

Actividad 4. (20 minutos). Se explican tres situaciones distintas en las que está presente una propuesta. Los alumnos deben aceptar de la forma más creativa posible: después, el grupo-clase deberá votar la sugerencia más original.

Resulta necesario señalar también que hemos elaborado una rúbrica de autoevaluación para cada secuencia didáctica. En ellas, se plantean cuestiones relativas a los contenidos de las secuencias, el propio aprendizaje del estudiante y su actitud en clase.

3. Conclusiones

En esta propuesta didáctica, planteamos cuatro secuencias que trabajan los actos de habla estudiados en nuestro trabajo. Cada una de ellas se centra en unos aspectos distintos, de forma que las ideas resulten más claras para el alumno.

Asimismo, las secuencias no se corresponden totalmente con el formato de examen de *baccalauréat*. Esto se debe a que esta prueba no se centra en las estrategias de cortesía, sino que atiende, principalmente, a factores y elementos puramente lingüísticos.

Con nuestro trabajo, pretendemos introducir la cortesía en la clase de español por medio de actividades comunicativas, con las que el alumno, además de adquirir y memorizar conocimientos, se convierta en un hablante eficaz y capaz de formar parte de la comunidad de hablantes española, al margen de la superación del mentado examen.

Además, el estudiante puede observar, con detenimiento, el contraste entre culturas, desde el punto de vista de la cortesía y la Pragmática. Tras la realización de estas secuencias, el alumno estará menos expuesto a malentendidos culturales, debido a que será consciente de las diferencias en las normas sociales y de comportamiento en Francia y España.

Por último, debemos señalar que nuestras actividades presentan también algunos puntos débiles, ya que se trata de una propuesta didáctica y haría falta ponerla en práctica para saber si funciona o no. Esto nos permitiría conocer aquellos aspectos que deberíamos potenciar, eliminar o mejorar para obtener unos buenos resultados con los alumnos.

IV. CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo, hemos llevado a cabo un recorrido por las teorías y corrientes más importantes de la Pragmática y de la cortesía. Asimismo, hemos analizado el tratamiento de la cortesía española (en particular, en las funciones comunicativas hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación) en el aula de ELE en Francia. Para ello, hemos realizado una encuesta a una muestra de 29 estudiantes de español de *terminale* y un análisis de una selección de seis manuales destinados a los estudiantes de este curso.

Con base en este estudio teórico y este análisis de los cuestionarios y los manuales, hemos elaborado una propuesta didáctica que trabaja las carencias detectadas. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que hemos cumplido nuestros dos principales objetivos (véase el apartado § I. Introducción): conocer cómo se trata en el sistema educativo francés la cortesía relativa a las funciones hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación, y elaborar un conjunto de secuencias para que los alumnos franceses trabajen las estrategias de cortesía propias de estas funciones y desarrollen así su competencia pragmática.

Así, a partir de los resultados obtenidos en los análisis de encuestas y manuales, hemos podido corroborar nuestra hipótesis inicial basada en el escaso tratamiento de la cortesía española en la clase de español del sistema educativo francés.

En los manuales, aparecen pocas actividades que traten las estrategias de cortesía de las funciones comunicativas estudiadas en este trabajo. No obstante, los resultados de los cuestionarios revelan que los alumnos son conscientes de la relevancia de la cortesía, si bien indican que no siempre se trata en el aula.

Aunque este trabajo aborda las estrategias de cortesía española correspondientes a las funciones comunicativas hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación, aún quedan otras líneas de investigación abiertas, como, por ejemplo, el tratamiento de otras funciones. Además, este estudio podría elaborarse tomando como referencia alumnos de otras nacionalidades diferentes a la francesa.

En resumen, la cortesía relativa a las funciones comunicativas hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación no recibe un tratamiento muy amplio en la clase de español de *terminale*. Aunque se hace referencia a las estrategias de cortesía en algunas actividades de los libros de texto, estas resultan insuficientes para el desarrollo de una amplia competencia pragmática por el alumno. Además, a pesar de que en el aula se tratan elementos propios de la cortesía ritual como las fórmulas de tratamiento, apenas se alude a la cortesía estratégica.

Para suplir esta carencia, no solo hemos demostrado la pertinencia de introducir las estrategias de cortesía en el aula de *terminale* de la educación secundaria francesa, sino que hemos aportado material didáctico para ello en forma de secuencias didácticas pertinentes con el temario desarrollado en el curso seleccionado.

No obstante, como ya ha sido mencionado, somos conscientes de la limitación del propio TFM en cuanto a que la aplicación práctica ha quedado limitada en su dimensión de propuesta al no haber dispuesto de grupo para su pilotaje, lo que, sin duda, sería deseable en una próxima fase de esta investigación.

V. BIBLIOGRAFÍA

ABRIL SOUBAGNE, C. y HERNÁNDEZ LONGAS, E. (2000): “El español para estudiantes francófonos: Una oportunidad de enriquecimiento mutuo”, en ELR Ediciones y Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español

(FIAPE) (eds.) (2000): *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 29. Madrid: Ediciones Luis Revenga, 17-29.

AGUSTÍN LLACH, M.P. (2006): "La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE", en ÁLVAREZ A. *et al.* (dir.) (2006): *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE. La Competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 96-102.

ALBELDA MARCO, M. y M. J. BARROS GARCÍA (2013): *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Arco Libros.

BARROS GARCÍA, M. J. (2011): *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmatolinguístico*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.

BARROS GARCÍA, M. J. (2010): "La cortesía: un saber fundamental en la enseñanza de lenguas", en DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. (dir.) (2010): *Boletín de la Asociación de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* 42. La Rioja: ASELE y Universidad de la Rioja, 13-22. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3415884> [Última consulta: 21 de agosto de 2017]

BERMEJO RUBIO, I. y FERNÁNDEZ, C. (1996): "No, no, gracias, o del rechazo en la conversación en español", en CELIS, A. y HEREDIA, J.R. (coord.) (1998): *Actas del VII Internacional de la ASELE. Lengua y cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892311> [Última consulta: 17 de agosto de 2017]

BERNAL LINNERSAND, M. (2007): *Categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. (Tesis doctoral). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

BRAVO, D. (1999): "¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: Pragmática social y componentes del face" en CORTÉS RODRÍGUEZ, L. y DE BUSTOS TOVAR, J.J. (dir.) (1999): *Oralia: Análisis del discurso oral 2*. Madrid: Arco Libros, 155-184.

BRAVO, D. (2002): "Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción" en BRAVO, D. (ed.) (2003): *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Universidad

de Estocolmo, 98-108. Disponible en: www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf [Última consulta: 2 de septiembre de 2017]

BRAVO, D. (2004): “Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía” en BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 15-33.

BRIZ, A. (s.f.): *Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE*. Universidad de Valencia (en línea). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones.../PDF/.../02_briz.pdf [Última consulta: 27 de junio de 2017]

BRIZ, A. (2010): “La cortesía al hablar español”, en BLANCO PENA, J.M. (ed.): *Actas de las III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Integración de destrezas comunicativas en el aula de ELE en China: dificultades y propuestas de aplicación. Suplementos SinoELE 3*. Instituto Cervantes y Consejería de Educación (en línea). Disponible en: <http://sinoele.org/index.php/revista/suplementos/104-actas-de-las-iii-jornadas-de-formacion-de-profesores-de-ele-en-china> [Última consulta: 20 de agosto de 2017]

CALVI, M.V. (1998): “La gramática en la enseñanza de lenguas afines”, en JIMÉNEZ JULIÁ, T. et al. (eds.): *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 353-360. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm [Última consulta: 8 de julio de 2017]

CARRASCO SANTANA, A. (1999): “Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson”. *Pragmalingüística*, 7. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1-44. Disponible en: revistas.uca.es/index.php/pragma/article/viewFile/499/433 [Última consulta: 19 de julio de 2017]

CENOS IRAGUI, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa” en J. SÁNCHEZ LOBATO, e I. SANTOS GARGALLO (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 449-463.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD- Anaya e Instituto

Cervantes para la traducción en español. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm [Última consulta: 13 de septiembre de 2017]

DABÈNE, L. (1975) : “L’ enseignement de l’espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues ‘voisines’)”. *Langages*, 39, 51-64. Disponible en: http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1975_num_9_39_2291 [Última consulta: 9 de junio de 2017]

DE SANTIAGO GUERVÓS, J. (2010). “La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias” en TOLOSA MONTESINOS, J., y YAGÜE BARREDO, A. (dirs.) (2010): *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* 11, 113-130. Disponible en: <http://marcoele.com/la-competencia-cultural-en-la-competencia-comunicativa/> [Última consulta: 29 de agosto de 2017]

ESCANDELL VIDAL, M.V. (2013): *Introducción a la pragmática* (3º edición). Barcelona: Editorial Ariel, S.L.

ESCANDELL VIDAL, M.V. (2009): “Los fenómenos de interferencia pragmática” en TOLOSA MONTESINOS, J., y YAGÜE BARREDO, A. (dirs.) (2009): *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* 9, 95-109. Disponible en: marcoele.com/descargas/21/blazquez-cortesia.pdf [Última consulta: 1 de septiembre de 2017]

FERNÁNDEZ, S. (1995). “Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico” en RUEDA, M., PRADO, E., LE MEN, J. y GRANDE, F.J. (eds.): *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones, 147-154. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm [Última consulta: 28 de julio de 2017]

GALINDO MERINO, M.M. (2005): “La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE” en ÁLVAREZ A. et al. (dir.) (2006): *XVI Congreso Internacional de la ASELE. La Competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 289- 297.

GRUP CIÈNCIES DEL LENGUATGE I DOCÈNCIA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA (2017): *Diccionario de Lingüística* (en línea). Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/> [Última consulta: 1 de septiembre]

HAVERKATE, H. (2004): “El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española” en BRAVO D. y BRIZ A. (eds.). (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 55-66.

HAVERKATE, H. (1996): “Estrategias de cortesía. Análisis intercultural”, en CELIS, A. y HEREDIA, J.R. (coords.) (1998): *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza de Español a Extranjeros*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 45-57. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0043.pdf [Última consulta: 9 de junio de 2017]

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

[Última consulta: 13 de septiembre de 2017]

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004): “¿Es universal la cortesía?” en BRAVO D. y BRIZ A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 39-53.

LANDONE, E. (2009): “Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza /aprendizaje del ELE” en TOLOSA MONTESINOS, J. y YAGÜE BARREDO, A. (dirs.) (2008): *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/8/landone_cortesia.pdf [Última consulta: 29 de junio de 2017]

MARTÍN FRANCO, C. (1990): “Interferencias lingüísticas en el aprendizaje del español por estudiantes francófonos” en CEREZAL, F. y MEGÍAS, M. (eds.): *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 3. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones, 117-124. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=D92328FC9D4657C51F39362D62556C42.dialnet02?codigo=2327665> [Última consulta: 9 de julio de 2017]

MARTÍN PERIS, E. (dir.) *et al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [Última consulta: 6 de septiembre de 2017]

MELÉNDEZ QUERO, C. (2013). “La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena” en BLECUA, B. *et al.* (eds.) (2013): *XIII Congreso Internacional ASELE. Pluringüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 583-593. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0059.pdf
[Última consulta: 10 de julio de 2017]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2017) : *Les langues vivantes étrangères et nationales*. De la maternelle au baccalauréat : [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr). Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales.html> [Última consulta: 3 de septiembre de 2017]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2016) : *[Infographies] L'apprentissage des langues vivantes à la rentrée 2016*. Toute l'actualité : [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr). Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/cid102888/infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html> [Última consulta: 16 de agosto de 2017]

MINISTÈRE DE L'EUROPE ET DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES (2014): *La importancia del español en la enseñanza de idiomas en Francia*. Noticias: Francia en España. Embajada de Francia en Madrid. Disponible en: <https://es.ambafrance.org/La-importancia-del-espanol-en-la> [Última consulta: 1 de septiembre de 2017]

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (2017): *Estudiar en Francia*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación: Consulado de España en París. Disponible en: <http://www.exteriores.gob.es/Consulados/PARIS/es/VivirEn/Paginas/EducacionSanidad/EstudiarEnFrancia.aspx> [Última consulta: 17 de agosto de 2017]

MIRANDA UBILLA, H. (2000). *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.

OLIVERAS VILASECA, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

OLIVERAS VILASECA, A. (2005). “La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula

de ELE” en GONZÁLEZ ENCINAR, M.A. (dir.) (2005). *Mosaico 16*. Bruselas: Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 24-26. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13150/19/0> [Última consulta: 29 de junio de 2017]

PATO, E. y MOLINIÉ, L. (2009): “La pronunciación del español en estudiantes francófonos: Dificultades y métodos de corrección”, en PATO, E. et al. (eds.) (2009): *TINKUY. Boletín de investigación y debate. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Quebec. Proceedings del QUEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)*, 11. Montreal: Université de Montréal. Section d’études hispaniques, 167- 185. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303925> [Última consulta: 10 de julio de 2017]

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

PORTOLÉS, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Editorial Síntesis

REYES, G. (2011): *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Corpus de manuales de español para el curso de *terminale* analizados

ELLAFAF, M. (coord.), BURY K., ESCUSA I. *et al.* (2016): *En voz alta! Terminale. Libro del alumno*. París: Les Éditions Didier.

TROUELAN, D., BENEZECH, F., SERRA, G. *et al.* (2016): *El nuevo Pasarela Terminale. Libro del alumno*. Vanves: Hachette Livre.

MONTAIGU, R., MAZOYER, E. y MAZOYER, J.P. (2012): *Algo más Terminale B1/B2. Libro del alumno*. París: Éditions Belin.

MAZOYER, E., MAZOYER, J.P., BABI, J.-M. *et al.* (2016): *¡Así somos! Terminale B1/B2. Libro del alumno*. París: Éditions Belin.

CLEMENTE, E. (dir.), ARANDA AYENSA L., BAULT M.-A. *et al.* (2016): *Próxima parada Terminale. Libro del alumno*. París: Éditions Nathan.

CLEMENTE, E., ARANDA AYENSA, L, BAULT, M.-A. *et al.* (2012): *Juntos Term L, ES, S. Libro del alumno*. París: Éditions Nathan.

Vídeos utilizados en la realización de las secuencias didácticas

IZUGZWANG. [iZugzwang]. (2016 marzo 23). ANHQV 3 x 33 | Érase unas vacaciones | . [Archivo de vídeo]. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=DLGiBBwBWVA> [Última consulta: 10 de septiembre de 2017].

DELGADO, E. [Emilio Delgado]. (2013 marzo 7). 1 x 13 Érase una fiesta. [Archivo de vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=L7foTeCC6NE> [Última consulta: 13 de septiembre de 2017].

VI. ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario en español acerca de las creencias sobre la cortesía de los alumnos franceses de español

Cuestionario: creencias acerca de la cortesía

Lee atentamente las siguientes preguntas y elige la respuesta con la que estás de acuerdo.

1. ¿Los españoles son más corteses que los franceses?

- Sí, los españoles son más corteses que los franceses
- No, los españoles no son más corteses que los franceses
- Somos iguales

2. ¿Los franceses y los españoles tienen el mismo concepto de cortesía?

- Sí
- No

3. ¿Los españoles son más directos que los franceses?

- Sí, los españoles son más directos que los franceses
- No, los españoles no son más directos que los franceses
- Somos iguales

4. ¿Es importante aprender las normas de cortesía españolas para hablar bien español?

- Sí
- No

5. Cuando hablas español y quieres «quedar bien», ¿utilizas las mismas formas que en francés?

- Sí
- No

6. Para ti, cuando hablas español, ¿qué es lo más importante?

- Sabes las palabras correctas
- Utilizar los tiempos verbales correctamente
- Adaptar el mensaje al interlocutor para «quedar bien» con él

7. En clase, ¿sobre qué haces más actividades?

Gramática

Léxico

Cultura

Adaptar mi mensaje a mi interlocutor y a mi intención

8. En clase de español, ¿habláis sobre las situaciones en las cuales hay que tratar de usted y de tú?

Sí

No

9. En clase, ¿te enseñan diferentes maneras de hacer una petición dependiendo de a quién se la hagas?

Sí

No

10. En clase, ¿te enseñan la forma de rechazar una invitación y no quedar mal?

Sí

No

Anexo 2: Cuestionario en francés acerca de las creencias sobre la cortesía de los alumnos franceses de español

Questionnaire: croyances autour de la courtoisie

Lis attentivement les questions suivantes. Choisis la réponse avec laquelle tu es d'accord.

1. Les Espagnols sont-ils plus courtois que les Français ?

- Oui, les Espagnols sont plus courtois que les Français
- Non, les Espagnols ne sont pas plus courtois que les Français
- Nous sommes pareils

2. Les Français et les Espagnols ont-ils le même concept de la «courtoisie» ?

- Oui
- Non

3. Les Espagnols sont-ils plus directs que les Français ?

- Oui, les Espagnols sont plus directs que les Français
- Non, les Espagnols ne sont pas plus directs que les Français
- Nous sommes pareils

4. Est-il important d'apprendre les règles de la courtoisie espagnole afin de bien parler espagnol ?

- Oui
- Non

5. Lorsque tu parles espagnol et que tu souhaites «faire bonne impression», utilises-tu les mêmes formulations qu'en français ?

- Oui
- Non

6. Selon toi, lorsque tu parles espagnol, quel est le plus important ?

- Utiliser correctement les temps
- Avoir un vocabulaire précis
- Adapter mon message en fonction de l'interlocuteur afin de faire bonne impression

7. En classe, sur quoi se concentrent la plupart des activités ?

Grammaire

Lexique

Adapter mon message en fonction de mon interlocuteur et de mon intention

Culture

8. En cours d'espagnol, parlez-vous des situations lors desquelles il est nécessaire de vouvoyer ou tutoyer ?

Oui

Non

9. En classe, est-ce qu'on t'enseigne les différentes manières de faire une demande selon la personne que tu as en face de toi ?

Oui

Non

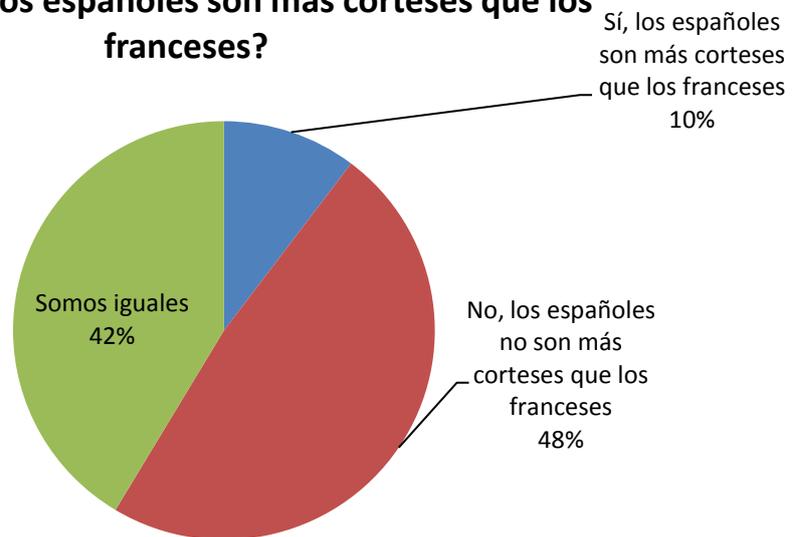
10. En classe, est-ce qu'on t'enseigne la façon dont il faut refuser une invitation afin de ne pas faire mauvaise impression ?

Oui

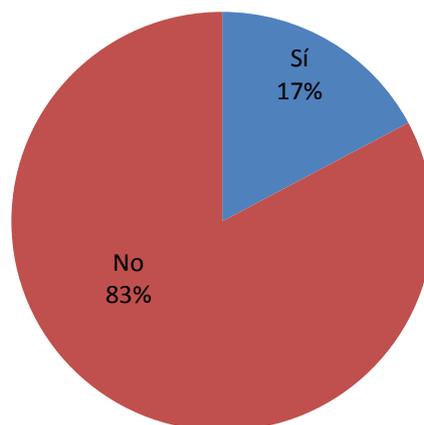
Non

Anexo 3: Resultados en español del cuestionario acerca de la cortesía realizado a alumnos franceses de Español como Lengua Extranjera

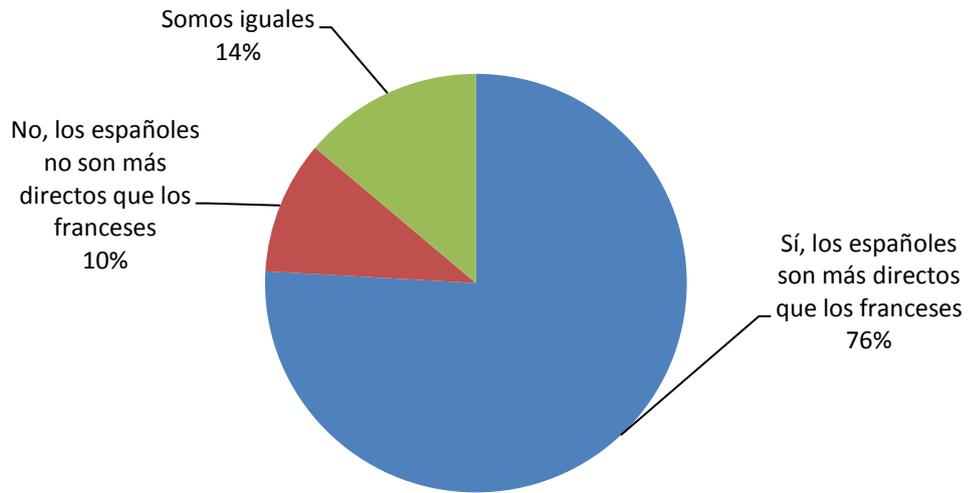
Pregunta 1. ¿Los españoles son más corteses que los franceses?



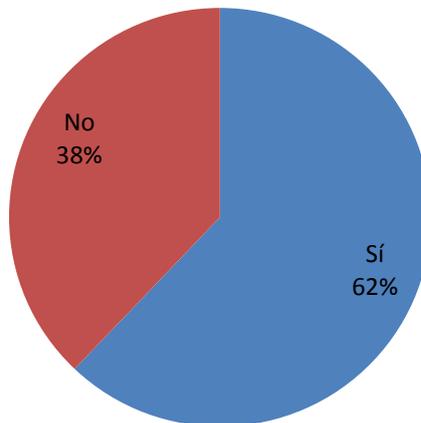
Pregunta 2. ¿Los franceses y los españoles tienen el mismo concepto de cortesía?



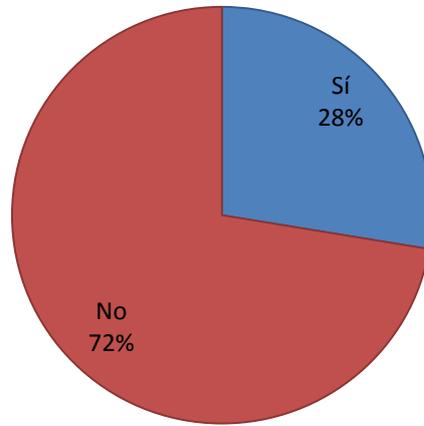
Pregunta 3. ¿Los españoles son más directos que los franceses?



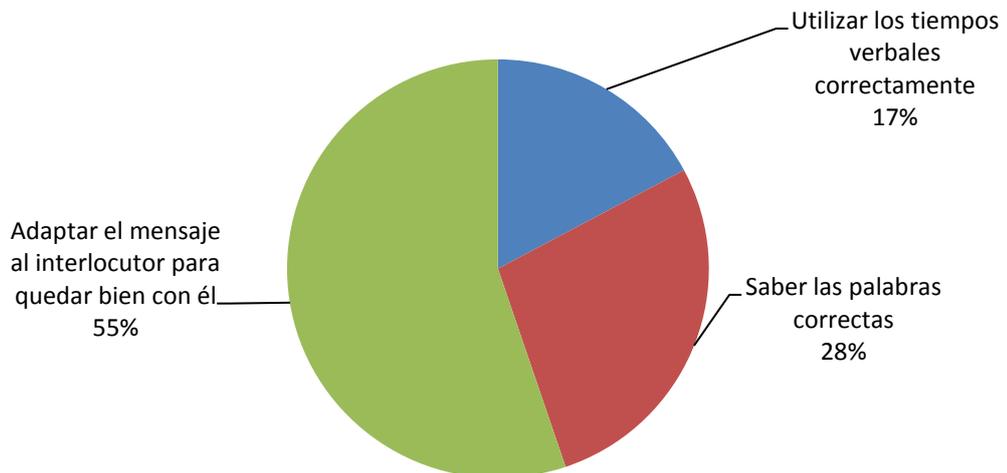
Pregunta 4. ¿Es importante aprender las normas de cortesía española para hablar bien español?



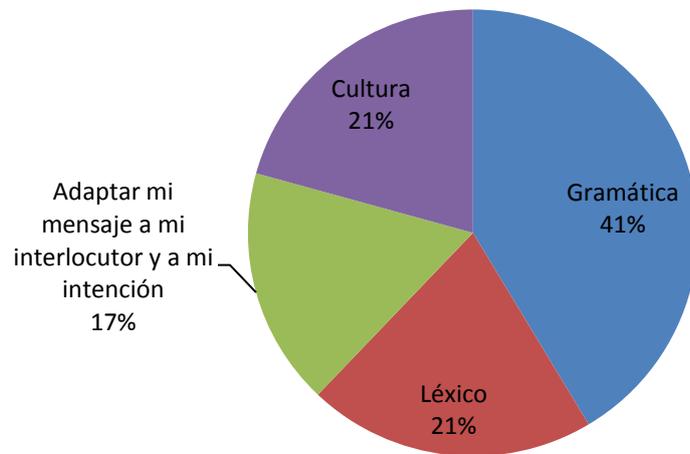
Pregunta 5. Cuando hablas español y quieres "quedar bien", ¿utilizas las mismas formas que en francés?



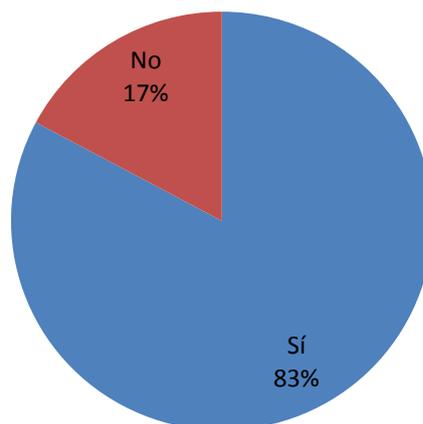
Pregunta 6. Para ti, cuando hablas español, ¿qué es lo más importante?



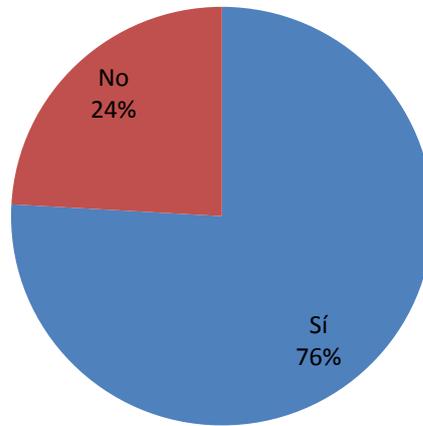
Pregunta 7. En clase, ¿sobre qué haces más actividades?



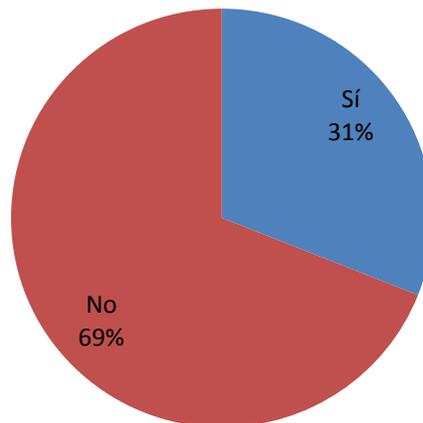
Pregunta 8. En clase de español, ¿habláis sobre las situaciones en las cuales hay que tratar de usted y de tú?



Pregunta 9. En clase, ¿te enseñan diferentes maneras de hacer una petición dependiendo de a quién se la hagas?

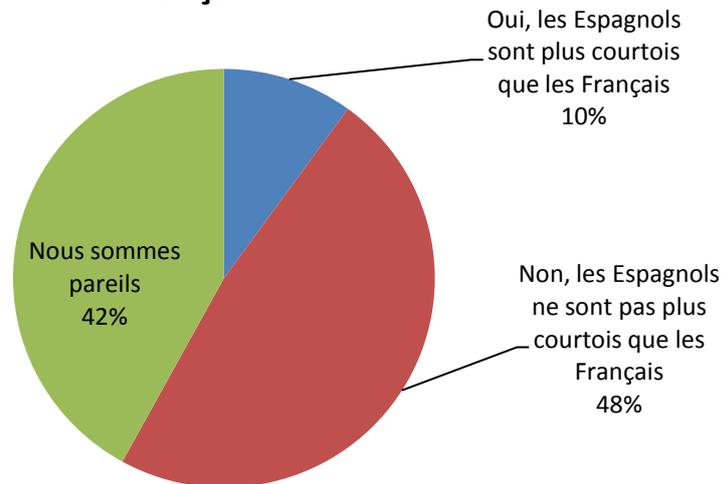


Pregunta 10. En clase, ¿te enseñan la forma de rechazar una invitación y no quedar mal?

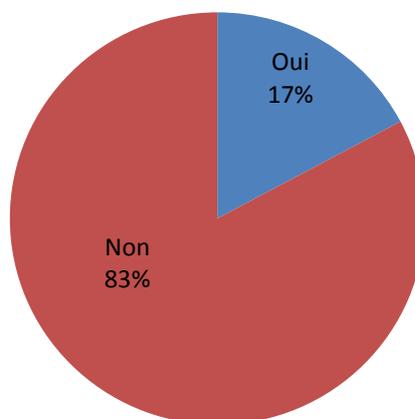


Anexo 4: Resultados en francés del cuestionario acerca de la cortesía realizado a alumnos franceses de Español como Lengua Extranjera

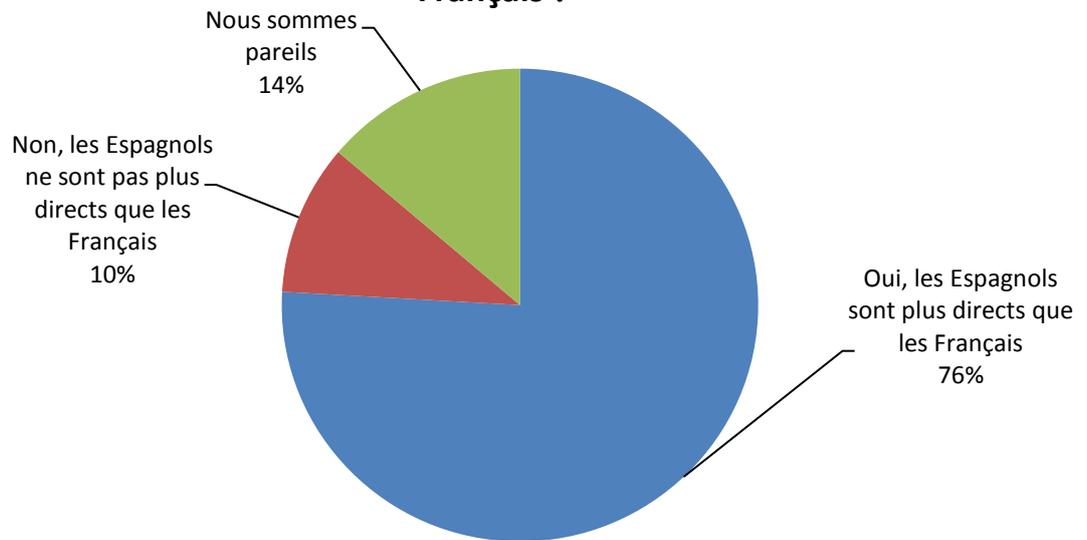
Question 1. Les Espagnols sont-ils plus courtois que les Français ?



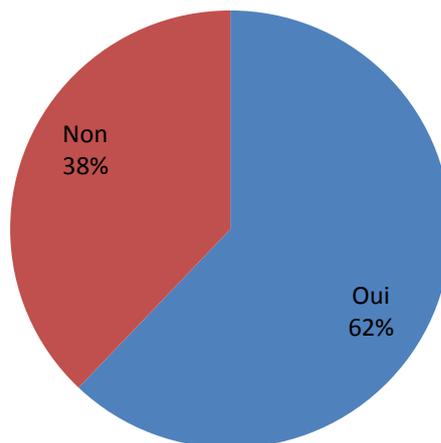
Question 2. Les Français et les Espagnols ont-ils le même concept de la «courtoisie» ?



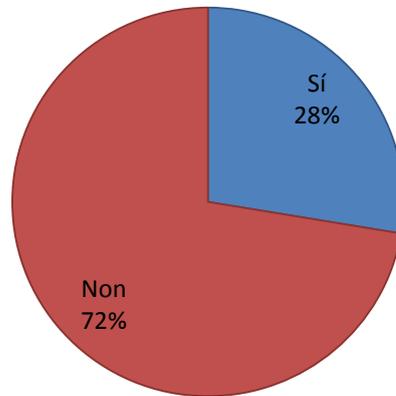
Question 3. Les Espagnols sont-ils plus directs que les Français ?



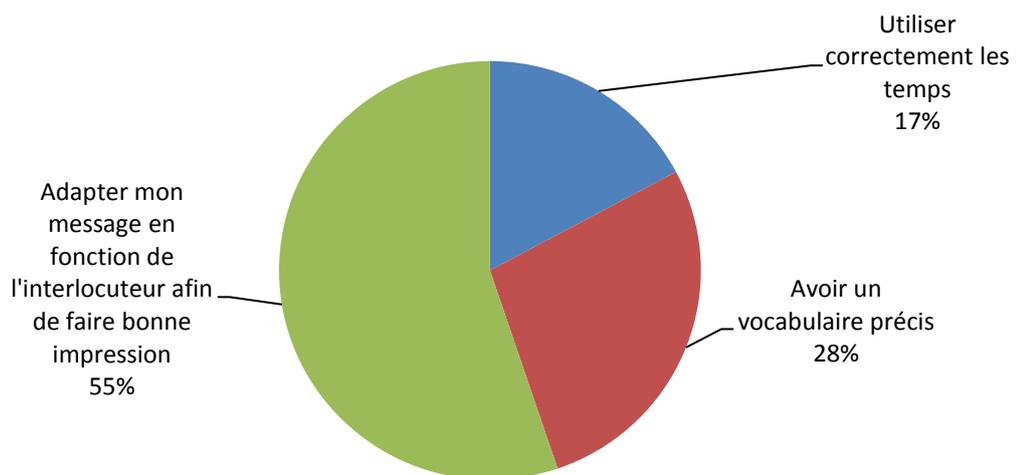
Question 4. Est-il important d'apprendre les règles de la courtoisie espagnole afin de bien parler espagnol ?



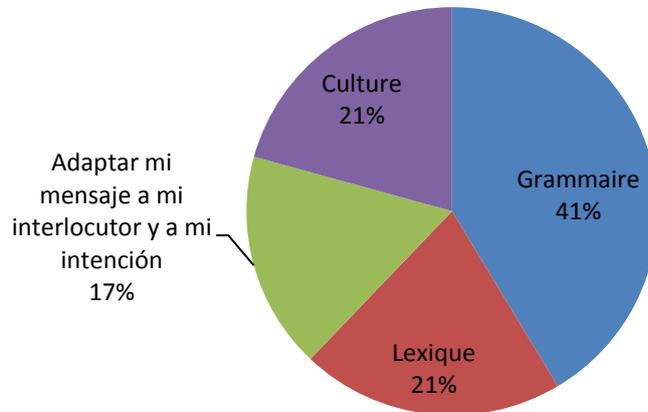
Question 5. Lorsque tu parles espagnol et que tu souhaites «faire bonne impression», utilises-tu les mêmes formulations qu'en français ?



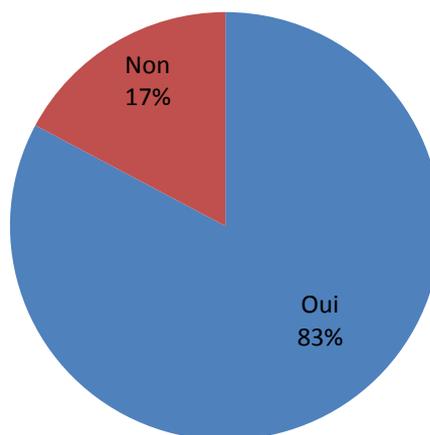
Question 6. Selon toi, lorsque tu parles espagnol, quel est le plus important ?



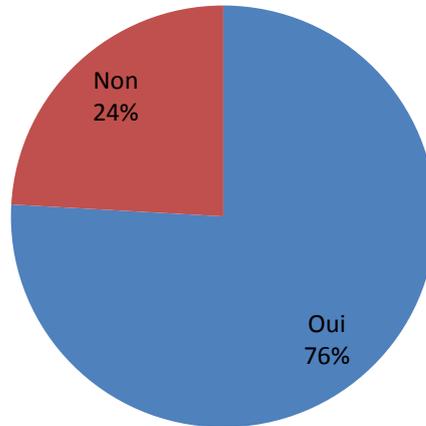
Question 7. En classe, sur quoi se concentrent la plupart des activités ?



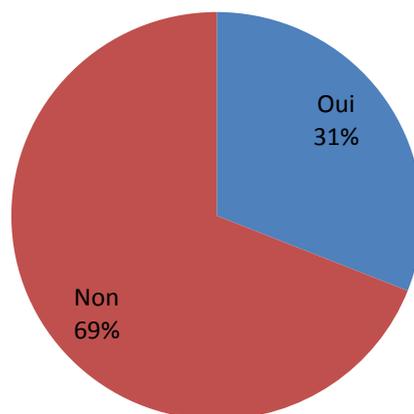
Question 8. En cours d'espagnol, parlez-vous des situations lors desquelles il est nécessaire de vouvoyer ou tutoyer ?



Question 9. En classe, est-ce qu'on t'enseigne les différentes manières de faire une demande selon la personne que tu as en face de toi ?



Question 10. En classe, est-ce qu'on t'enseigne la façon dont il faut refuser une invitation afin de ne pas faire mauvaise impression ?



Anexo 5: Tablas de análisis empleadas en el estudio de las estrategias de cortesía en los manuales de ELE para francófonos seleccionados

Total de actividades dedicadas a la cortesía		
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma implícita		
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma explícita		
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo de la cortesía (cortesía española/cortesía francesa)		
Nº de actividades contextualizadas		
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		
Tipos de actividades en las que se trata la cortesía	Presentaciones	
	<i>Role play</i>	
	Simulaciones	
	Juegos	
	Actividades estructurales (gramática)	
	Proyectos	
	Tareas finales	
	Debates	
	Preguntas en torno a textos escritos	
Preguntas en torno a vídeos y canciones		

Total de actividades dedicadas a la función comunicativa <i>hacer una petición</i>		
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>hacer una petición</i> de forma implícita		
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>hacer una petición</i> de forma explícita		
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo de la función comunicativa <i>hacer una petición</i>		
Nº de actividades contextualizadas		
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		
Tipos de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>hacer una petición</i>	Presentaciones	
	<i>Role play</i>	
	Simulaciones	
	Juegos	
	Actividades estructurales (gramática)	
	Proyectos	
	Tareas finales	
	Debates	
	Preguntas en torno a textos escritos	
Preguntas en torno a vídeos y canciones		

Total de actividades dedicadas a la función comunicativa <i>aceptar una invitación</i>		
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>aceptar una invitación</i> de forma implícita		
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>aceptar una invitación</i> de forma explícita		
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo español/francés de la función comunicativa <i>aceptar una invitación</i>		
Nº de actividades contextualizadas		
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		
Tipos de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>aceptar una invitación</i>	Presentaciones	
	<i>Role play</i>	
	Simulaciones	
	Juegos	
	Actividades estructurales (gramática)	
	Proyectos	
	Tareas finales	
	Debates	
	Preguntas en torno a textos escritos	
Preguntas en torno a vídeos y canciones		

Total de actividades dedicadas a la función comunicativa <i>rechazar una invitación</i>		
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>rechazar una invitación</i> de forma implícita		
Nº de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>rechazar una invitación</i> de forma explícita		
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo español/francés de la función comunicativa <i>rechazar una invitación</i>		
Nº de actividades contextualizadas		
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		
Tipos de actividades en las que se trata la función comunicativa <i>rechazar una invitación</i>		Presentaciones
		<i>Role play</i>
		Simulaciones
		Juegos
		Actividades estructurales (gramática)
		Proyectos
		Tareas finales
		Debates
		Preguntas en torno a textos escritos
		Preguntas en torno a vídeos y canciones

Anexo 6: Análisis de los fenómenos de cortesía seleccionados en cada uno de los manuales de ELE para francófonos estudiados en el trabajo

Como ya hemos señalado en nuestro trabajo, para obtener información acerca del tratamiento de las estrategias de cortesía en los manuales de español para francófonos, hemos analizado seis textos. Si bien es cierto que todos ellos presentan unas características similares (debido a que se ciñen a las exigencias y programación marcada por el Ministerio de Educación francés), también observamos algunas diferencias.

Aquella en la que nos centraremos es en la relativa a la inclusión de actividades que trabajan la cortesía presente en las funciones hacer una petición y aceptar y rechazar una invitación. Así, observamos una mayor incorporación de este tipo de ejercicios en algunos manuales con respecto a otros.

También se puede percibir un distinto tratamiento de las estrategias de cortesía: dependiendo del libro que consultemos, las actividades que las trabajan serán de un tipo u otro (tareas finales, proyectos, simulaciones, etc.). Asimismo, unos textos incidirán más en unos actos de habla que en otros.

A continuación, presentamos los resultados de nuestro análisis para cada uno de los manuales. En primer lugar, llevaré a cabo un breve análisis cualitativo de los aspectos más resaltables y, después, incluiré una tabla con los datos obtenidos en el análisis cuantitativo.

1. *En voz alta! Terminale. Libro del alumno* (2016). París: Les Éditions Didier.

En este manual, únicamente encontramos dos actividades que trabajan la cortesía, las cuales se centran en la realización de peticiones. Una de ellas es implícita y la otra explícita, y tienen forma de *role-play* y de tarea final.

En cuanto a las actividades en las que se trata la situación y los interlocutores, solo hemos encontrado una que lo hace (actividad B, página 45). No se incide demasiado en estos aspectos, sino que se da una breve descripción de las circunstancias y del motivo por el que tiene lugar el acto comunicativo, así como de su relación con el interlocutor al que el alumno debe dirigirse.

Asimismo, encontramos otra actividad en la que se trabaja la realización de peticiones de forma escrita en una situación formal (actividad B, página 65). En ella, se

pide al alumno que redacte una carta a la Real Academia Española pidiendo que hagan modificaciones en algunas definiciones.

Total de actividades dedicadas a la cortesía		2
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma implícita		1
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma explícita		1
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo de la cortesía (cortesía española/cortesía francesa)		0
Nº de actividades contextualizadas		2
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		1
Tipos de actividades en las que se trata la cortesía	Presentaciones	0
	<i>Role play</i>	1
	Simulaciones	0
	Juegos	0
	Actividades estructurales (gramática)	0
	Proyectos	0
	Tareas finales	1
	Debates	0
	Preguntas en torno a textos escritos	0
	Preguntas en torno a vídeos y canciones	0

2. *El nuevo Pasarela Terminale. Libro del alumno (2016). Vanves: Hachette Livre.*

Este manual incluye un total de siete actividades dedicadas a trabajar la cortesía: cuatro de modo implícito y tres de modo explícito.

Igualmente, la tipología de actividades que tratan las estrategias de cortesía empleadas en los actos de habla aquí estudiados es variada: encontramos tres *role-plays*, dos proyectos, una simulación y un ejercicio relativo a un texto escrito. Estos ejercicios se plantean tanto de manera oral (página 25), como escrita (página 21).

La mayoría de las actividades están destinadas a trabajar la función comunicativa relativa a la realización de una petición. La mayoría de ellas tratan la cortesía de forma implícita, ya que no se dan indicaciones de cómo hacer una petición, ni se indica explícitamente al alumno que debe realizar esta función. Así, por ejemplo, en la actividad *Hacia la noción* de la página 21, se propone al alumno que convenza a la gente de que invierta en su proyecto.

Se hace hincapié también en la persuasión a la hora de realizar una petición. Así, los ejercicios insisten en la importancia de dar argumentos convincentes cuando pedimos algo a alguien.

En cuanto al tratamiento de las funciones comunicativas aceptar y rechazar una invitación, únicamente encontramos dos casos en este manual. Se trata de una actividad (página 169) en la que, además, se trata la función hacer una petición: un alumno debe convencer de la realización de una operación a otro, que el alumno debe rechazar y, finalmente, aceptar.

Por último, debemos señalar que, al igual que sucede en el manual *En voz alta!*, en este tampoco se lleva a cabo un tratamiento contrastivo a la cortesía.

Total de actividades dedicadas a la cortesía		7
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma implícita		5
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma explícita		2
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo de la cortesía (cortesía española/cortesía francesa)		0
Nº de actividades contextualizadas		7
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		2
Tipos de actividades en las que se trata la cortesía	Presentaciones	0
	<i>Role play</i>	3
	Simulaciones	1
	Juegos	0
	Actividades estructurales (gramática)	0
	Proyectos	2
	Tareas finales	0
	Debates	0
	Preguntas en torno a textos escritos	1
	Preguntas en torno a vídeos y canciones	0

3. *Juntos Term L, ES, S. Libro del alumno (2012). París: Éditions Nathan.*

Encontramos seis actividades que trabajan la cortesía, de las cuales cuatro lo hacen de forma implícita y dos de forma explícita. Ninguna de ellas compara la cortesía española y la francesa. Además, la mayoría (cinco de seis) tampoco analiza la situación ni las relaciones entre los interlocutores.

El manual trata únicamente las estrategias de cortesía relativas a la función comunicativa hacer una petición. Así pues, no encontramos ningún ejercicio que se centre en la aceptación o el rechazo de una invitación, a pesar de ser funciones que

pueden resultar problemáticas para el estudiante (especialmente el relativo a rechazar una invitación) y provocar malentendidos culturales.

Principalmente, se incluyen actividades que trabajan las competencias escritas. De este modo, se proponen ejercicios de comprensión de textos escritos: un fragmento de la novela *De la alpargata al seiscientos* de Eslava Galán (actividad 5, página 12) y un poema de Antonio Machado (actividad 5, página 129).

Hallamos también actividades de expresión escrita, como una tarea en la que los alumnos deben hacer un llamamiento en una red social para recaudar fondos para un proyecto (*¡Y ahora tú!*, página 45) u otra en la que han de escribir una carta pidiendo a una asociación de inmigrantes que defienda los derechos de estos (*Expresión escrita*, página 89). Además, en otro ejercicio se propone la redacción del discurso de una conferencia de prensa (*Expresión escrita guiada*, página 203).

Asimismo, se presenta un ejercicio estructural de gramática (*Gramática activa*, página 107), en el que se trata el uso del subjuntivo en las peticiones.

Total de actividades dedicadas a la cortesía		6
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma implícita		4
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma explícita		2
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo de la cortesía (cortesía española/cortesía francesa)		0
Nº de actividades contextualizadas		5
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		1
Tipos de actividades en las que se trata la cortesía	Presentaciones	0
	<i>Role play</i>	0
	Simulaciones	0
	Juegos	0
	Actividades estructurales (gramática)	1
	Proyectos	0
	Tareas finales	3
	Debates	0
	Preguntas en torno a textos escritos	2
	Preguntas en torno a vídeos y canciones	0

4. *Algo más Terminale B1/B2. Libro del alumno (2012): París Éditions Belin.*

En este caso, únicamente encontramos dos actividades que ayudan a los alumnos a trabajar la cortesía española en las funciones seleccionadas. Así, observamos una que

lo hace forma implícita y otra de forma explícita. Sin embargo, ninguna de ellas compara la cortesía francesa con la española.

Por último, debemos señalar que ambas actividades se centran la función hacer una petición. Una de ellas se trata de un *role-play* y la otra de la organización y participación de un debate.

Total de actividades dedicadas a la cortesía		2
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma implícita		1
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma explícita		1
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo de la cortesía (cortesía española/cortesía francesa)		0
Nº de actividades contextualizadas		2
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		1
Tipos de actividades en las que se trata la cortesía	Presentaciones	0
	<i>Role play</i>	1
	Simulaciones	0
	Juegos	0
	Actividades estructurales (gramática)	0
	Proyectos	0
	Tareas finales	1
	Debates	0
	Preguntas en torno a textos escritos	0
	Preguntas en torno a vídeos y canciones	0

5. *¡Así somos! Terminale B1/B2. Libro del alumno (2016). París: Éditions Belin.*

En este manual, únicamente hemos observado una actividad que se centra en la función comunicativa hacer una petición. Es un ejercicio en el que la cortesía se trata de modo implícito.

Esta actividad se plantea a partir de un texto que previamente se ha trabajado con algunos ejercicios. Por ello, podemos decir que se encuentra contextualizada y que reflexiona sobre la situación en la que se lleva a cabo la petición, así como sobre las características y relación entre los interlocutores. Sin embargo, no se realiza un análisis contrastivo de la cortesía francesa y la española.

Total de actividades dedicadas a la cortesía		1
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma implícita		1
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma explícita		0
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo de la cortesía (cortesía española/cortesía francesa)		0
Nº de actividades contextualizadas		1
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		1
Tipos de actividades en las que se trata la cortesía	Presentaciones	0
	<i>Role play</i>	0
	Simulaciones	0
	Juegos	0
	Actividades estructurales (gramática)	0
	Proyectos	0
	Tareas finales	0
	Debates	0
	Preguntas en torno a textos escritos	1
	Preguntas en torno a vídeos y canciones	0

6. *Próxima parada Terminale. Libro del alumno (2016) París: Éditions Nathan.*

En el manual *Próxima parada*, encontramos dos actividades dedicadas a trabajar las estrategias de cortesía correspondientes a las funciones estudiadas en nuestro trabajo. Ambas tratan la cortesía de manera implícita y ninguna de ellas profundiza en la situación en la que se realiza la petición, ni en los interlocutores que participan en el acto comunicativo.

Como ya hemos dicho, estas dos actividades sirven para trabajar tres funciones comunicativas: una de las actividades (actividad *Vídeo* 3 d. y 4 e. y f.) página 215), trata la realización de peticiones y la aceptación y el rechazo de invitaciones, y la otra (actividad *Expresión escrita*, página 49) solo se centra en el primer acto comunicativo. Esta primera actividad se propone a partir del vídeo musical de una canción de un grupo latino, mientras que la segunda se trata de la redacción de un correo electrónico a un amigo pidiéndole que se vaya a trabajar a Costa Rica.

Por último, con respecto a la contextualización, aunque ambas actividades no están del todo desligadas del resto de la unidad, sí que es cierto que no se introducen de manera fluida, sino que el tratamiento de las peticiones y de las invitaciones parece incluirse de forma accidental.

Total de actividades dedicadas a la cortesía		2
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma implícita		2
Nº de actividades en las que se trata la cortesía de forma explícita		0
Nº de actividades en las que se realiza un tratamiento contrastivo de la cortesía (cortesía española/cortesía francesa)		0
Nº de actividades contextualizadas		0
Nº de actividades en las que se reflexiona acerca de la situación y los interlocutores		0
Tipos de actividades en las que se trata la cortesía	Presentaciones	0
	<i>Role play</i>	0
	Simulaciones	0
	Juegos	0
	Actividades estructurales (gramática)	0
	Proyectos	1
	Tareas finales	0
	Debates	0
	Preguntas en torno a textos escritos	0
	Preguntas en torno a vídeos y canciones	1

Anexo 7: Ficha del análisis estructural de los manuales utilizados para el análisis

	<i>En voz alta! Terminale</i>, editorial Didier	<i>¡Así somos! Terminale B1/B2</i>, editorial Belin
Autores	Ellafaf, M. (coord.), Bury K., Escusa I. et al.	Mazoyer, E., Mazoyer, J.P., Babir, J.-M. et al.
Año de publicación	2016	2016
Contexto educativo al que se dirigen (enseñanza reglada, enseñanza no reglada)	Enseñanza reglada (alumnos de <i>lycée</i>).	Enseñanza reglada (alumnos de <i>lycée</i>).
Curso	<i>Terminale</i>	<i>Terminale</i>
Programa educativo al que se dirigen (español como asignatura optativa, español como asignatura obligatoria, programa bilingüe, español en un contexto hispanohablante, español en un contexto francófono)	<p>El español se trata de una asignatura optativa para los alumnos del curso <i>terminale</i> y puede ser su primera o segunda lengua extranjera.</p> <p>El manual está diseñado para estudiantes francófonos que no se encuentran en una situación de inmersión lingüística.</p>	<p>El español se trata de una asignatura optativa para los alumnos del curso <i>terminale</i> y puede ser su primera o segunda lengua extranjera.</p> <p>El público del manual son alumnos francófonos que no se encuentran en una situación de inmersión lingüística.</p>
Nivel	B1-B2	B1-B2
Metodología	<p>El objetivo principal de este manual es la preparación del alumno para el examen BAC, lo que condiciona la metodología empleada. Para ello, se plantean varias unidades en las que se propone un proyecto final.</p> <p>Se proporciona un texto o una imagen y a partir de ahí se desarrollan diferentes actividades. A continuación, estas</p>	<p>El objetivo principal de este manual es la preparación del alumno para el BAC, factor que condiciona la metodología del libro.</p> <p>A partir de textos de distinto tipo, cada unidad incluye actividades que trabajan las competencias orales y escritas. También</p>

	<p>competencias se vuelven a tratar a partir de textos y tareas similares a los del <i>baccalauréat</i>, para cuya realización se dan consejos. Además, hay un apartado en el que se presentan la gramática y el léxico correspondientes a ese tema.</p>	<p>se incluyen ejercicios y tareas similares a las del <i>baccalauréat</i>.</p>
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Ocho unidades concernientes a los cuatro grandes temas establecidos por el Ministerio de Educación francés: <i>Mythes et héros, Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir</i> y <i>L' idée de progrès</i>. Se incluyen dos unidades relativas a cada uno de los temas anteriores. • Seis anexos: gramática; tablas de verbos en español; listas de léxico (español-francés y francés-español); vocabulario en español relativo a las TIC, así como información acerca de estas y una lista de los textos empleados en cada unidad. <p><u>Estructura de las unidades del manual:</u></p> <p>Cada unidad incluye un proyecto relativo al tema en el que esta se centra.</p> <p>Las unidades constan de cinco partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Documentos</i>: se facilitan varios textos y para cada uno de ellos se presenta una serie de actividades. Cada unidad trabaja varias competencias y se relaciona con una actividad final, llamada <i>Actúa</i>. - <i>Datos claves</i>: se da información acerca de 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocho unidades que tratan los cuatro grandes temas marcados por las instituciones francesas: <i>Mythes et héros Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir</i> y <i>L' idée de progrès</i>. Cada uno de estos grandes temas se trata en dos unidades. • Apartado dedicado a la literatura española e hispanoamericana. • Cinco anexos: preparación de la prueba escrita del BAC; gramática y ejercicios; tablas de verbos y léxico (español-francés). <p><u>Estructura de las unidades del manual:</u></p> <p>En cada una de las unidades, se presentan varios textos a partir de los que se trabajan la comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita.</p> <p>Las unidades del manual constan de las siguientes partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Textos y documentos</i>: suelen incluirse, en una

	<p>temas relacionados con los textos de la unidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Más pistas</i>: se proporciona información sobre aspectos específicos relativos al tema general de la unidad. - <i>Uso de la lengua</i>: se propone el estudio de varios aspectos gramaticales, con sus respectivas actividades. Para una explicación completa, se envía a los alumnos al anexo de gramática. - <i>Léxico</i>: se plantea un tema y una pregunta al respecto. A partir de esta última, se proporcionan varias listas de palabras. - <i>De camino al BAC</i>: se trata de una sección en la que se plantean cuestiones y actividades de preparación al <i>baccalauréat</i>. 	<p>misma unidad, cuatro cinco secciones con uno o dos textos cada una. A partir de ellos, se formulan actividades y tareas a los estudiantes, con el fin de que trabajen las cuatro competencias mencionadas anteriormente. En esta misma parte de la unidad se incluyen breves ejercicios y explicaciones gramaticales. En ellos, se remite al alumno al anexo relativo a la gramática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Preparación del BAC</i>: a partir de los textos de la sección anterior, se plantean actividades y se dan consejos para preparar la prueba escrita y oral del <i>baccalauréat</i>. - <i>Arte</i>: se propone una pequeña sección en la que se presenta una obra artística y se trabaja sobre ella. - <i>Proyecto</i>: se plantea a los alumnos la realización de un proyecto. Se les explica sobre qué tema han de hacerlo y se les proporciona unas breves pautas para su correcta elaboración. - <i>¿Lo sabías?</i>: se
--	---	---

		<p>presenta al estudiante información relativa al tema en el que se centra la unidad. Se propone la lectura de datos sobre un personaje célebre, fenómenos y organizaciones españolas e hispanoamericanas.</p>
Temas tratados	<p>El manual se centra, principalmente en los cuatro grandes temas marcados por el Ministerio de Educación francés (<i>Mythes et héros Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir y L' idée de progres</i>). Dentro de estos, se incluyen, entre otras, cuestiones como la inmigración, los ídolos y superhéroes actuales, las dictaduras, la censura y la esclavitud, y la ciencia ficción y los avances.</p>	<p>Los cuatro grandes temas que se tratan son <i>Mythes et héros Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir y L' idée de progres</i>.. Cada uno de ellos se desarrolla en dos unidades. Algunos de los subtemas que se tratan en estas son las dictaduras, las fronteras y la inmigración, la situación actual de Cuba, artistas españoles y latinoamericanos, y ecología y medio ambiente.</p>
Tipo de actividades (presentación de contenidos: tareas controladas y libres, juegos)	<p>En el manual no se incluyen juegos ni actividades con un componente lúdico.</p> <p>Las actividades sirven para preparar el <i>baccalauréat</i>, por lo que suelen elaborarse a partir de un texto. En estas se suele pedir a los alumnos que den su opinión sobre diversos aspectos. Además, todas las unidades incluyen una tarea final: la realización de un proyecto (individual o en grupo). Asimismo, el libro incluye actividades de tipo estructuralista en lo referente a la gramática.</p>	<p>No se proponen juegos ni actividades de tipo lúdico.</p> <p>Se plantea la realización de un proyecto (de manera individual o en grupo) al final de cada unidad.</p> <p>Las actividades del manual tienen un objetivo muy definido: preparar el examen del BAC. Estas se basan en el análisis y comentario (oral, escrito) de distintos textos.</p> <p>Los aspectos gramaticales se tratan de manera muy breve, con pequeñas actividades de tipo estructuralista.</p>
Idioma de los	La mayoría de ellos están escritos	Los enunciados están en

enunciados (francés, español)	en español. Sin embargo, los enunciados de las actividades de preparación del BAC están en francés.	español, a excepción de los que aparecen en la sección que prepara de forma específica la prueba oral y escrita del BAC.
Dinámicas de trabajo (individual, en grupo, en pareja)	La mayoría de las actividades propuestas son de tipo individual, aunque también aparecen otras grupales.	Se presenta un escaso número de actividades en grupo. La gran mayoría de ellas son de tipo individual.
Contenido relativo a los comportamientos culturales (formas de interactuar en países hispanohablantes, relaciones personales)	A lo largo del libro, no se profundiza demasiado en este tema. En algunos de ellos, se tratan, por ejemplo, las relaciones personales en España e Hispanoamérica.	El manual apenas profundiza en este tema, debido a que está destinado a la preparación de un examen, el BAC, que no se centra en estos aspectos. De todos modos, se proponen algunos textos que ilustran, en cierta medida, cómo son las relaciones personales en España e Hispanoamérica.
Objetivo final del libro	Este manual tiene como objetivo la preparación de los alumnos de <i>terminale</i> , que deberán aprobar el examen de <i>baccalauréat</i> , si desean acceder a la universidad.	El manual prepara a los estudiantes de <i>terminale</i> para el examen de <i>baccalauréat</i> , que les permite cursar estudios universitarios.
Competencia que más se trabaja	En todas las unidades se trata la expresión y comprensión oral y escrita. No obstante, no se trabaja la interacción oral.	En el manual se trabajan la comprensión y expresión oral y escrita. Sin embargo, quizás destaque la comprensión escrita, debido al gran número de textos propuestos. No se da importancia a la interacción oral (únicamente se trata la expresión oral).

	<i>Próxima parada Terminale</i>, editorial Nathan	<i>El nuevo Pasarela Terminale</i>, editorial Hachette
Autores	Clemente, E. (dir.), Aranda Ayensa L., Bault M.-A. et al.	Trouélan, D., Benezech, F., Serra, G. et al.
Año de publicación	2012	2016
Contexto educativo al que se dirigen (enseñanza reglada, enseñanza no reglada)	Enseñanza reglada (alumnos de <i>lycée</i> ,).	Enseñanza reglada (alumnos de <i>lycée</i> ,).
Curso	<i>Terminale</i> .	<i>Terminale</i> . El libro también contiene una sección dedicada a la preparación del <i>bachibac</i> , un programa que permite la obtención del diploma correspondiente al <i>baccalauréat</i> francés y al bachillerato español. Asimismo, se hace referencia al curso <i>terminale</i> del itinerario <i>sections européennes</i> (en español, <i>secciones europeas</i>).
Programa educativo al que se dirigen (español como asignatura optativa, español como asignatura obligatoria, programa bilingüe, español en un contexto hispanohablante, español en un contexto francófono)	El español se trata de una asignatura optativa para los alumnos del curso <i>terminale</i> y puede ser su primera o segunda lengua extranjera. El manual está diseñado para estudiantes francófonos que no se encuentran en una situación de inmersión lingüística.	El Español como Lengua Extranjera es una asignatura optativa para los alumnos del curso <i>terminale</i> . Esta puede ser su primera o su segunda lengua extranjera. El libro está diseñado para estudiantes francófonos que no se encuentran en una situación de inmersión lingüística. Además, se utiliza con estudiantes de <i>baccalauréat</i> que a la vez

		se preparan para la obtención del título español de bachillerato (<i>bachibac</i>).
Nivel	B1-B2	B1-B2
Metodología	<p>El objetivo principal del libro se trata de preparar al alumno para el examen de español de BAC. Este factor condiciona la metodología empleada.</p> <p>A partir de textos de diverso tipo, se trabajan las competencias orales y escritas. Además, se incluyen también actividades para trabajar la interacción oral.</p> <p>Se propone también un proyecto final, en el cual se trabajará una competencia u otra en cada unidad.</p> <p>Al final de cada tema, se incluyen actividades específicas para la preparación de la prueba del BAC.</p>	<p>El manual está diseñado con el fin de preparar a los estudiantes para la prueba de español correspondiente al <i>baccalauréat</i> francés o al bachillerato español.</p> <p>A partir de diferentes tipos de textos, se plantean actividades que trabajan la comprensión y expresión oral y escrita. Igualmente, se proponen textos y actividades similares a las del <i>BAC</i>.</p> <p>Al igual que en los manuales anteriores, la tarea final de cada unidad consiste en la realización de un <i>proyecto final</i>. Se propone también un <i>proyecto alternativo</i>.</p> <p>Además, al final del libro se incluye una sección en la que se tratan cuestiones relativas a la geografía y la historia de España y de los países hispanoamericanos. Esta va dirigida a los estudiantes del <i>bachibac</i>.</p>
Estructura	El libro tiene una estructura similar al manual <i>Juntos Terminale</i> , también publicado por la editorial Nathan. Consta de ochos unidades, las cuales tratan los cuatro grandes temas que marca el Ministerio de Educación francés: <i>Mythes et héros, Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir</i> y <i>L' idée de progrès</i> . Se dedican dos unidades a	<p>El manual consta de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ocho unidades que se centran en los cuatro grandes temas que establece el Ministerio de Educación francés: <i>Mythes et héros, Espaces et échanges, Lieux et formes du</i>

	<p>cada uno de ellos.</p> <p>Al final del libro, se incluye un apartado con datos culturales de España e Hispanoamérica (<i>Para más información</i>), listas de vocabulario ordenadas por tema (<i>Lexique par notion</i>), una sección dedicada a la gramática (<i>Précis grammatical</i>) y una tabla de verbos (<i>Tableaux des conjugations</i>).</p> <p><u>Estructura de las unidades del manual:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Documentos y textos y actividades de comunicación:</i> se proponen textos de diferente clase, para trabajar la comunicación oral y escrita (encontramos más actividades relacionadas con la comunicación escrita). - <i>Talleres:</i> los alumnos desarrollan la comprensión oral y escrita, entre otras competencias, a partir de información acerca de conceptos y personalidades importantes de la cultura hispana. - <i>Gramática y Léxico:</i> este apartado se divide en dos partes: <i>Gramática activa</i> y <i>Léxico activo</i>. - <i>Cultura y Proyecto final:</i> al igual que el apartado anterior, este también está compuesto de dos partes: <i>Panorama</i> y <i>Proyecto final</i>. En la primera, se tratan distintas realidades de los países hispanohablantes y, en la segunda, se proponen dos proyectos al estudiante (uno de expresión oral y otro de expresión escrita). - <i>BAC:</i> Se presentan textos similares a los de las pruebas del <i>baccalauréat</i>, 	<p><i>pouvoir</i> y <i>L' idée de progrès</i>. En cada unidad se tratan dos de estos temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sección dedicada a la preparación del <i>bachibac</i>. <p>Cada dos unidades se incluye una sección dedicada a la literatura de España e Hispanoamérica.</p> <p><u>Estructura de las unidades del manual:</u></p> <p>Cada unidad está compuesta por las siguientes partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Varios textos, a partir de los cuales se trabajan las competencias de expresión y comprensión escrita y oral. - <i>Gramática:</i> sección dedicada a la gramática, con ejercicios al respecto. - <i>Léxico:</i> sección dedicada al léxico visto en la unidad. Se incluyen varias listas de vocabulario (español- francés) relacionados con los cuatro grandes temas anteriores. - <i>Proyecto final:</i> se propone la realización de un <i>proyecto final</i>, así como de un <i>proyecto</i>
--	---	--

	tanto oral como escrita.	<p><i>alternativo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Objetivo bachillerato (oral y escrito):</i> ejercicios similares a los de la prueba oral y escrita del BAC.
Temas tratados	<p>Se tratan los cuatro grandes temas del Ministerio de Educación de Francia: <i>Mythes et héros Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir</i> y <i>L'idée de progrès</i>. Cada uno de ellos se trabaja en dos unidades.</p> <p>En relación con estos grandes temas, se trabajan cuestiones como la inmigración, las dictaduras o el desarrollo de las ciudades.</p>	<p>El manual trabaja los cuatro grandes temas requeridos por el Ministerio de Educación francés (<i>Mythes et héros Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir</i> y <i>L'idée de progrès</i>). Cada unidad se centra en dos de ellos. Dentro de estos grandes temas, se estudian asuntos como la inmigración, el poder, la sociedad actual o el papel de la ciencia en la actualidad.</p>
Tipo de actividades (presentación de contenidos: tareas controladas y libres, juegos)	<p>En el manual no se proponen juegos, ni actividades con un componente lúdico.</p> <p>Se incluyen numerosas actividades creadas a partir de textos de diverso tipo. La mayoría de estas actividades trabajan la comprensión oral y escrita. La expresión oral también está presente en todas las unidades.</p> <p>Se plantea también en cada unidad la realización de un <i>proyecto final</i>. Este se compone, a su vez, de otros dos proyectos: <i>proyecto A</i> y <i>proyecto B</i>. Uno de ellos trabaja la expresión oral y el otro la expresión oral o la interacción oral.</p> <p>Asimismo, se proponen actividades al final de cada unidad que trabajan específicamente el examen del BAC.</p> <p>El conjunto de las actividades que componen el manual están creadas</p>	<p>El libro no propone juegos, ni tampoco actividades lúdicas.</p> <p>Se plantean actividades de distinto tipo a partir de una serie de textos. Las tareas más habituales son aquellas en las que se trabaja la comprensión (oral y escrita) y se pide al alumno su opinión sobre diversos temas.</p> <p>Asimismo, se propone la realización de un <i>proyecto final</i> y de un <i>proyecto alternativo</i> al final de cada unidad. La mayoría de ellos son individuales, aunque se incluye alguno de tipo grupal.</p> <p>En relación con el estudio de la gramática del español, se proponen actividades de tipo</p>

	en función de la prueba del BAC.	estructuralista. Las actividades propuestas en el manual están diseñadas con base en el <i>baccalauréat</i> : tienen como fin último preparar a los estudiantes para este examen.
Idioma de los enunciados (francés, español)	La mayoría de los enunciados de las actividades están en español. En el caso de los ejercicios de gramática, los enunciados están en francés.	La mayoría de los enunciados está en español, a excepción de la sección dedicada a la gramática.
Dinámicas de trabajo (individual, en grupo, en pareja)	La mayoría de las actividades propuestas son individuales, aunque se incluyen algunas que pueden realizarse en grupo.	La mayoría de las actividades que aparecen en el libro son de tipo individual. Sin embargo, se proponen también algunas de tipo grupal.
Contenido relativo a los comportamientos culturales (formas de interactuar en países hispanohablantes, relaciones personales)	El manual no analiza en profundidad estos fenómenos: no se plantean demasiadas actividades en las que se estudien los comportamientos o actitudes habituales de los hispanohablantes en determinados actos comunicativos.	No se profundiza en este contenido, debido a que no se corresponde con los contenidos de los que examina la prueba del <i>baccalauréat</i> . En el manual se trabajan las relaciones sociales y la forma de interactuar en los países hispanohablantes por medio de los textos propuestos. No obstante, no se plantean actividades que traten exclusivamente temas acerca de la interacción entre hablantes de español o las relaciones personales y sociales habituales en los países de habla hispana.
Objetivo final del libro	El manual está diseñado para preparar el examen de español del <i>baccalauréat</i> . Así pues, ayuda a trabajar los contenidos de esta prueba, que permite a los estudiantes de <i>terminale</i> acceder a los estudios universitarios.	El fin del libro es preparar a los alumnos del curso de <i>terminale</i> , para que aprueben el examen de <i>baccalauréat</i> y vayan a la universidad.
Competencia que más se trabaja	Se trabajan tanto la comprensión y expresión escritas como orales. Al igual que el manual <i>Juntos</i> , hace	Principalmente, se trabajan las siguientes competencias:

	un mayor hincapié en las competencias orales que otros libros de texto. Además, la interacción oral ocupa también un lugar importante, a diferencia de lo que sucede en otros manuales.	comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita. Sin embargo, las competencias que puede que se traten más en el libro sean las escritas. Por el contrario, la competencia en la que menos se incide es la interacción oral.
--	---	---

	Juntos, editorial Nathan	Algo más Terminale B1/B2, editorial Belin
Autores	Clemente, E., Aranda Ayensa, L, Bault, M.-A. <i>et al.</i>	Montaigu, R., Mazoyer, E. y Mazoyer, J.P.
Año de publicación	2012	2012
Contexto educativo al que se dirigen (enseñanza reglada, enseñanza no reglada)	Enseñanza reglada (alumnos de <i>lycée</i>).	Enseñanza reglada (alumnos de <i>lycée</i>).
Curso	<i>Terminale</i>	<i>Terminale</i>
Programa educativo al que se dirigen (español como asignatura optativa, español como asignatura obligatoria, programa bilingüe, español en un contexto hispanohablante, español en un contexto francófono)	El español se trata de una asignatura optativa para los alumnos del curso <i>terminale</i> y puede ser su primera o segunda lengua extranjera. El manual está diseñado para estudiantes francófonos que no se encuentran en una situación de inmersión lingüística	El español se trata de una asignatura optativa para los alumnos del curso <i>terminale</i> y puede ser su primera o segunda lengua extranjera. El manual está diseñado para estudiantes francófonos que no se encuentran en una situación de inmersión lingüística
Nivel	B1-B2 En manual, se indica el nivel de los textos y actividades de cada unidad: las primeras son de un nivel B1 y las últimas de un B2.	B1-B2

Metodología	<p>El libro tiene como objetivo la preparación del <i>baccalauréat</i>, por lo que su metodología estará determinada por este factor. A partir de textos de diverso tipo, se plantean diferentes actividades que trabajan las competencias de comprensión escrita y oral, y expresión escrita y expresión, así como la interacción oral. Se proponen también ejercicios de gramática y tareas similares a las del BAC. Al igual que en los manuales anteriores, la tarea final de cada unidad consiste en la realización de un <i>proyecto final</i>.</p>	<p>Este manual tiene como propósito principal la preparación de la prueba de español del BAC, lo que condicionará la metodología. Mediante la utilización de distintas clases de textos, se proponen actividades que trabajan diversas competencias (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita). Se incluyen también ejercicios de gramática y tareas parecidas a las del BAC. Asimismo, a diferencia de otros libros, en este no se presenta una propuesta de proyecto como tarea final.</p>
Estructura	<p>El manual está compuesto por ocho unidades que versan sobre los cuatro grandes temas (<i>Mythes et héros, Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir y L' idée de progrès</i>) marcados por el Ministerio de Educación francés. En cada una de las unidades del libro se estudian dos de ellos y se propone un proyecto final.</p> <p>Asimismo, el libro incluye otras secciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Datos culturales:</i> información acerca de conceptos y personalidades importantes de la cultura hispana. - <i>Précis gramatical:</i> explicación en francés de diversos aspectos de la gramática española y tabla de verbos. - <i>Lexique:</i> lista de vocabulario (francés-español) - <i>Horizonte BAC:</i> textos 	<p>Como en los otros manuales aquí estudiados, se presentan ocho unidades basadas en los cuatro grandes temas en los que se centra la asignatura de español de <i>terminale</i> (<i>Mythes et héros Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir y L' idée de progrès</i>). Se dedican dos unidades a cada uno de ellos.</p> <p>Además de las unidades que conforman la parte central del libro, encontramos los siguientes apartados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Literatura:</i> se proponen varios textos de diferente género y período artístico, así como algunas actividades al respecto. - <i>Anexos:</i> este

	<p>similares a los de las pruebas del <i>baccalauréat</i> y consejos sobre su realización.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Index</i>: recopilación de los temas tratados a lo largo del manual. <p>A su vez, las unidades se dividen de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Varios textos a partir de los cuales se proponen diferentes actividades. Con cada uno se trabaja una competencia. - Apartado denominado <i>Talleres de comunicación</i>, en el que se tratan las destrezas de tipo oral (comprensión, expresión e interacción oral). - Sección que recibe el nombre de <i>Panorama</i>, en el que se da información al estudiante acerca de los países hispanos. - Sección dedicada a la realización de ejercicios relativos a la gramática española (en francés). Recibe el nombre de <i>Lengua activa</i>. - Apartado en el que se plantean actividades de los niveles B1 y B2 de las cinco competencias trabajadas en la unidad (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, interacción oral y expresión escrita). Recibe el nombre de <i>Evaluación</i>. - Sección <i>Horizonte BAC</i>. En ella se proponen actividades similares a las del examen de <i>baccalauréat</i>. Además, se dan consejos sobre este. - Apartado sobre las figuras 	<p>apartado está compuesto por las siguientes secciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conseils généraux pour le baccalauréat</i>: se dan consejos y recomendaciones al alumno acerca de cómo abordar los textos del examen. - <i>Sujets de baccalauréat</i>: se proporcionan textos de temas y características similares a los del <i>BAC</i>. - <i>Chronologie</i>: se presentan los datos y fechas más importantes de la historia y situación actual de los países de habla hispana. - <i>Précis grammatical</i>: explicación teórica (en francés) de la gramática del español. - <i>Tableaux de conjugaison</i>
--	---	--

	<p>y obras más destacadas de la cultura y la literatura española e hispanoamericana. Se denomina <i>Literatura y cultura</i>. Se proponen varios textos y actividades relacionados con ellas.</p>	<p>: tablas de verbos. - <i>Lexique</i>: listas de vocabulario (español-francés).</p> <p>En relación con la organización de las unidades del libro, estas se dividen del siguiente modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apartado en el que se proponen textos de distintos temas a partir de los cuales se llevan a cabo diversas actividades. A diferencia de algunos de los manuales anteriores (<i>Juntos</i>, ed. Nathan), no se señala qué competencia se trabaja en cada ejercicio. De este modo, se observan tareas cuya realización no queda claro si debe ser oral o escrita. - Sección denominada <i>Présenter la notion</i>, en la que se formulan preguntas acerca de los textos anteriores. También se incluyen listas de vocabulario (español- francés) relativo a los temas tratados en la unidad. - Apartado en el que se trabaja la comprensión oral mediante la
--	---	---

		<p>utilización de distintos audios. Se titula <i>Comprehension de l'oral</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apartado llamado <i>Pour en savoir plus</i>, en el que se presentan pequeños textos acerca de distintos aspectos y personajes relevantes de la historia de los países españoles e hispanoamericanos. - Sección <i>Prépabac</i>, en la que se proponen tareas similares a las del <i>baccalauréat</i>.
Temas tratados	<p>Los cuatro grandes temas establecidos por el Ministerio de Educación francés (<i>Mythes et héros, Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir y L' idée de progrès</i>). En relación con ellos, se tratan aspectos como la inmigración y el exilio, las ciudades actuales, la globalización o los mitos y héroes hispanos.</p>	<p>Los cuatro temas principales del libro son los marcados por el Ministerio de Educación francés: <i>Mythes et héros, Espaces et échanges, Lieux et formes du pouvoir y L' idée de progres</i>. Encontramos otras cuestiones relacionadas con ellos, como las desigualdades sociales, las dictaduras, o la inmigración y el exilio.</p>
Tipos de actividades (presentación de contenidos: tareas controladas y libres, juegos)	<p>No se proponen juegos ni actividades lúdicas en el manual. Los ejercicios se centran, sobre todo, en la preparación del alumno para el examen del BAC. Por tanto, se trabajan los contenidos y competencias presentes en esta prueba.</p> <p>En relación con el contenido gramatical, en el manual se plantean actividades de tipo estructuralista. Además, se propone un proyecto al final de cada unidad.</p>	<p>Al igual que en el resto de manuales, no se proponen juegos ni actividades de tipo lúdico. Las actividades se centran, sobre todo, en la preparación del alumno para el examen del BAC. Por tanto, se trabajan los contenidos y competencias presentes en esta prueba.</p> <p>Al contrario de lo que sucede en otros libros, no se presenta una tarea final</p>

		<p>en forma de proyecto.</p> <p>En relación con la gramática, en el libro se incluyen pequeñas actividades de tipo estructuralista.</p>
Idioma de los enunciados (francés, español)	La mayoría de los enunciados está en español. No obstante, en el apartado dedicado a la gramática, están en francés.	La mayoría de los enunciados del manual están en español. En algunas actividades, como las relativas a la comprensión oral, están escritos en francés.
Dinámicas de trabajo(individual, en grupo, en pareja)	La mayoría de las tareas y trabajos son de tipo individual. Sin embargo, se incluyen también algunas actividades grupales.	Casi todas las actividades propuestas son de tipo individual.
Contenido relativo a los comportamientos culturales (formas de interactuar en países hispanohablantes, relaciones personales)	A pesar de que no se proponen actividades especialmente diseñadas para trabajar las actitudes y relaciones sociales entre los habitantes de países de habla hispana, ciertas actividades de interacción y producción oral tratan estos aspectos. Lo mismo sucede con algunos de los textos propuestos, aunque estos son pocos.	No se incluyen actividades destinadas a trabajar específicamente cómo se interactúa en los países hispanohablantes, ni las relaciones sociales y personales en ellos. Sin embargo, a través de ciertos textos propuestos en el manual, los estudiantes pueden saber un poco más acerca de este tema.
Objetivo final del libro	Los alumnos del curso <i>terminale</i> deberán aprobar la asignatura de español y el examen de <i>baccalauréat</i> si desean cursar estudios universitarios.	Los estudiantes de <i>terminale</i> han de aprobar la asignatura de español y la prueba del <i>baccalauréat</i> para acceder a la universidad.
Competencia que más se trabaja	Se trabaja la comprensión oral y escrita, la producción oral y escrita, y la interacción oral. En este manual, se incluye una mayor cantidad de actividades y tareas relativas a las destrezas orales que en los anteriores libros. Se insiste más en la interacción oral que en los otros manuales, en los que apenas se trata esta competencia.	Predominan las tareas y actividades destinadas a mejorar las competencias escritas (comprensión y expresión escrita). Asimismo, en cada unidad se dedica un apartado a la comprensión oral. La expresión y la interacción oral apenas aparecen reflejadas en el libro.

Anexo 8: Ficha del alumno de la Secuencia 1

¡HOLA! ¿TIENES SAL?

1. Observa las siguientes imágenes:

Figura 2. Sheldon Cooper. Fuente: https://i.ytimg.com/vi/I_Mz6d54eyk/maxresdefault.jpg

Figura 3. Estudiantes en el ambiente escolar. Fuente:

<http://www.monografias.com/trabajos59/conocimiento-estudiantes-formacion-social/Image24284.jpg>



Figura 2



Figura 3



Figura 4. ¿Me das fuego? Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=FqRITEATls>

- A. ¿Puedes asociar alguna petición a estas fotos? En parejas, pensad tres cosas que se pueden pedir en cada una de las situaciones representadas.

B. Ahora relaciona las frases siguientes con su correspondiente imagen:

**Perdona,
¿tienes fuego?**

**Hola,
¿tienes
sal?**

¿Me dejas un boli?

C. ¿Se te ocurren otras maneras de pedir estas mismas cosas? Pon dos ejemplos para cada frase.

2. Como ya sabrás, no se hacen peticiones de la misma forma en español que en francés, como tampoco se pide igual en todas las situaciones. A continuación, te presentamos algunas de las fórmulas y recursos empleados para realizar peticiones en español, en situaciones formales e informales.

USO DE LOS VERBOS:

- QUERER

Quería saber cuándo será la próxima función

- PODER

¿Puedes llevarme al trabajo?

- GUSTAR

Me gustaría saber si estarías dispuesta a acompañarme

- DESEAR

Desearía que me contaras más sobre tu viaje

FORMAS VERBALES EN CONDICIONAL DE INDICATIVO

**¿Podría decirme dónde
está la salida?**

FÓRMULAS DE CORTESÍA

PERDÓN/PERDONA/ PERDONE

Perdona, ¿puedes pasarme ese libro?

DISCULPA/DISFULPE

Disculpe, ¿cuánto cuesta esto?

POR FAVOR

Por favor, venga mañana a la misma hora.

¿SERÍA TAN AMABLE DE...?

¿Sería tan amable de dejarme pasar?

¿ME HACES/HACE EL FAVOR DE...?

¿Me haces el favor de cuidar a mi gato mientras estoy de viaje?

¿TENDRÍA/TENDRÍAS INCONVENIENTE EN...?

¿Tendrías inconveniente en quedar mañana?

¿TE IMPORTA/LE IMPORTA SI...?

¿Te importa si vamos el sábado al cine en lugar de hoy?

JUSTIFICACIONES Y EXCUSAS

Solemos justificarnos o poner alguna excusa cuando hacemos una petición.

Ya que vas todos los fines de semana a tu ciudad, podrías traerme algo de allí.

Tengo clase dentro de quince minutos. ¿Me acercas a la facultad?

CONVERSACIÓN ENTRE DOS AMIGOS

A: **¿Por qué no vienes a cenar a casa mañana? Mis padres se van de viaje, voy a estar solo.**

B: No sé, tengo muchas cosas que hacer.

A: **Vente.** Pedimos unas pizzas y vemos una peli. Podemos avisar a más gente.

EN UNA PANADERÍA

A: Hola, buenos días.

B: Buenos días.

A: **Deme una barra de pan, por favor.**

B: Aquí tiene. ¿Algo más?

A: No, nada más. ¿Cuánto le doy?

EN CLASE

Alumno: **¿Puedes explicar otra vez las ecuaciones de segundo grado? No entiendo muy bien cómo se resuelven...**

Profesor: Claro, ¿empiezo por el primer paso?

Alumno: Sí, sí, por favor.

- A. ¿Cuáles de los recursos que aquí se exponen se asocian más a situaciones formales? ¿Cuáles a situaciones informales?
- B. Observa las fórmulas y los diálogos anteriores. ¿Existen diferencias a la hora de hacer peticiones en francés y español en estas situaciones? ¿Podrías explicarlas?
- C. Las peticiones pueden ser directas e indirectas. ¿Sabrías diferenciarlas? Observa las siguientes oraciones y di cuáles son directas y cuáles indirectas. ¿Qué tipo de peticiones suele emplearse en un registro formal? ¿Las directas o las indirectas?
- ❖ Como tengo consulta con el médico la semana que viene, me gustaría saber qué día será el examen. Así podría cambiarla, en caso de que coincidieran.
 - ❖ Pásame el salero, porfa.
 - ❖ Me preguntaba si, por favor, podría decirme a quién tengo que dirigirme para presentar una queja por sus deficientes servicios.

- ❖ (Al taxista) ¿Puede tomar el camino más corto? Es que mi avión sale dentro de una hora.
 - ❖ ¿Tienes un boli? Se me ha olvidado el estuche en casa.
 - ❖ (El jefe al empleado) ¿Crees que podrías tener el informe listo para mañana? La reunión es el viernes y quiero echarlo antes un vistazo.
 - ❖ (Un padre a su hijo) Vete a la farmacia y compra una caja de aspirinas.
3. Cuando queremos pedir algo a alguien, es importante ser cortés y saber cómo dirigirnos a los demás, ya que así será más probable obtener lo que deseamos. Analiza estas situaciones y di si el hablante conseguirá su objetivo:

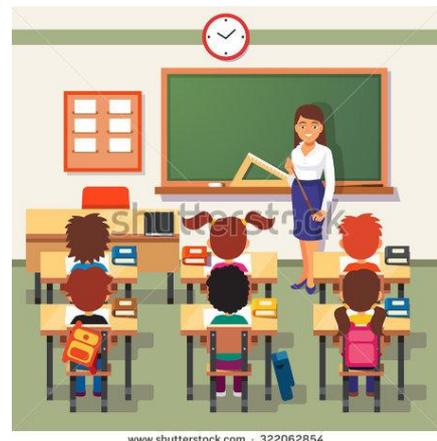


Figura 6. Madre e hijo. Fuente: <http://www.encuentos.com/wp-content/uploads/2015/03/una-princesa-1.png>



Figura 7. Padres discutiendo con su hijo. Fuente: <https://previews.123rf.com/images/mjak/mjak1204/mjak120400058/13401018-Adolescente-arrogante-discutir-con-sus-padres-sorprendidos-e-irritados-Foto-de-archivo.jpg>

Figura 8. Profesora y alumnos en clase. Fuente: https://thumb1.shutterstock.com/display_pic_with_logo/1290487/322062854/stock-vector-school-lesson-little-students-and-teacher-classroom-with-green-chalkboard-teachers-desk-pupils-322062854.jpg



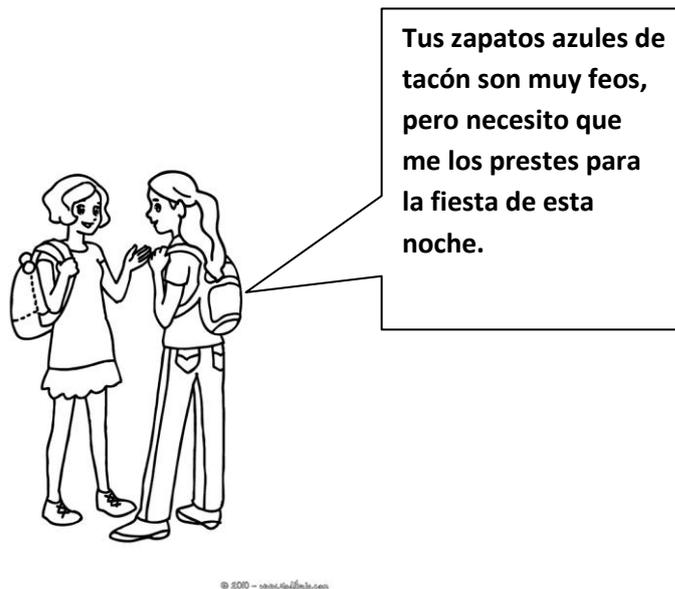


Figura 9. Amigas hablando. Fuente: http://images.yodibujo.es/uploads/tiny_galerie/20100834/2-girls-with-their-school-bags-speaking-in-the-school-yard-01-z5f_vwe.jpg

- B. ¿Qué efecto tienen estas peticiones en los interlocutores? ¿Qué opinión tendrán de los hablantes que les hacen las peticiones?
- C. Por parejas, reformulad las peticiones anteriores de una forma más adecuada a cada situación y elaborad un diálogo al respecto en el que cada uno tengáis tres o cuatro intervenciones. Después, tendréis que representar vuestros diálogos delante de vuestros compañeros.
4. Ahora vas a ver un par de fragmentos de la célebre serie española Aquí no hay quien viva. En el primero, se muestra una reunión de vecinos de un edificio: el padre de una de las propietarias les ofrece a todos unas vacaciones gratis en la playa. En el segundo, los vecinos han aceptado la oferta y se van juntos de vacaciones. Solo se queda un inquilino, Mauri. Fíjate en los personajes y responde a las siguientes preguntas:
- ¿Qué le piden los vecinos a Mauri? ¿Por qué le piden a él los favores?

- ¿Cómo le piden los favores? ¿Qué formulas emplean?
- ¿Crees que los vecinos son educados con Mauri? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que es la relación entre los vecinos? ¿Piensas que es una relación normal? Explica por qué sí o por qué no.
- ¿Pedirías un favor a tu vecino de la forma en que lo hacen los personajes de la serie? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la reacción de Mauri? ¿Acepta hacer lo que le piden?



Figura 10. Mauri y Lucía de *Aquí no hay quién viva*. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=DLGiBBwBWVA&t=408s>

<https://www.youtube.com/watch?v=DLGiBBwBWVA>

5. **TAREA FINAL.** Imagina que te vas de vacaciones una semana y quieres pedir a tu vecino de al lado que cuide de tu periquito. Con tu compañero, representa la situación: uno será el dueño del periquito y otro el vecino. Cada uno tendréis una ficha con una serie de datos sobre la otra persona que debéis tener en cuenta a la hora de representar el diálogo. Llegad a un acuerdo.



Rúbrica de autoevaluación

		1	2	3	4	5
CONTENIDO	El contenido de las secuencias me ha parecido adecuado a mi nivel y aprendizaje					
	El contenido de las actividades me ha parecido útil para mi aprendizaje					
MI APRENDIZAJE	Las actividades me han resultado asequibles					
	Las actividades me han parecido variadas y entretenidas					
	Las tablas con fórmulas de cortesía, el uso de verbos o justificaciones y excusas para hacer una petición me han parecido claras y útiles					
	Soy capaz de realizar peticiones de acuerdo con las normas de cortesía española					
MI ACTITUD EN CLASE	Me ha gustado trabajar con mis compañeros					
	He participado en clase de forma activa					

Anexo 9: Ficha del alumno de la Secuencia 2

El sábado creo que no puedo...

1. A. Observa las siguientes imágenes:

Figura 11



Figura 12



Figura 11. Médico y paciente. Fuente:

http://www.telemundo.com/sites/nbcutelemundo/files/styles/article_cover_image/public/images/gallery/2016/10/19/paciente-hombre-joven-triste-en-consultorio-medico-6.jpg?itok=ak_Nd-o

Figura 12. Amigos hablando en la cocina. Fuente:

https://static9.depositphotos.com/1518767/1120/i/950/depositphotos_11208034-stock-photo-couple-talking-in-the-kitchen.jpg



Figura 13



Figura 14

Figura 13. Dependienta y clienta. Fuente: http://3.bp.blogspot.com/-9ZM6CwERglc/VRBPeQniIjI/AAAAAAAAAKg/yj8gbxujhiM/s1600/Fotolia_58237210_Subscription_Monthly_M.jpg

Figura 14. En el gimnasio. Fuente: <http://4.bp.blogspot.com/-XldvMjSWcwE/Uy3ff5YAdBI/AAAAAAAAAD5Y/3ISLXXPmMxE/s1600/Instructor+de+gimnasio+mujeres.jpg>

- ¿Dónde se ubica cada una de estas imágenes?
- ¿Qué crees que está sucediendo? ¿Por qué?
- ¿Cómo te imaginas a las personas que aparecen en las fotos?
¿Qué relación piensas que hay entre los personajes de cada imagen?

B. Ahora vas a ver leer la conversación entre la pareja de la imagen anterior.

Quizás sea mejor que prepares algo más rápido, ya son más de las tres.

Cariño, si quieres puedo preparar una paella para comer.



Pufff... ¡La paella le sale fatal! Pero si se lo me va a tocar hacerla a mí y no me apetece nada.

- ¿Crees la justificación que da el chico para no comer paella es creíble? ¿Por qué?
- ¿Qué hubiera pasado si el chico hubiera contestado a su novia simplemente “No” o “No me gusta cómo te sale”, sin poner ninguna excusa? ¿Crees que el chico hubiera salido bien parado?
- ¿Piensas que es necesario justificarnos o poner alguna excusa cuando rechazamos una propuesta o invitación? ¿Por qué?

C, ¡Ahora te toca a ti! Rechaza la invitación en cada uno de los casos que se te presentan a continuación. No te olvides de ser cortés y causar una buena impresión.

¿Por qué no te quedas a cenar? Estoy haciendo lubina al horno.

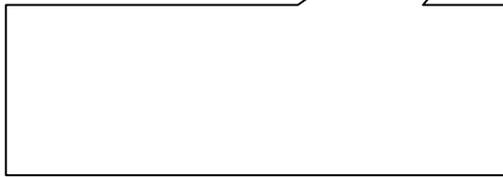


PUFFFFF... NO ME GUSTA EL PESCADO... Pero no quiero que me deje de invitar a comer, ¡su casa está a dos minutos del trabajo!

¡Le quedan muy bien!
¿Por qué no se las lleva?



¡Me parecen muy
anticuadas y, además,
carísimas! Pero quizás
tenga otras mejores y
con descuento...



¡Ni loca! ¡Estoy muerta!
Yo me voy a casa en
cuanto acabe esto...
¡Pero el próximo día
quiero que me lo
enseñe!



¡Cuando termines de hacer
cincuenta abdominales, puedo
enseñarte cómo funciona la cinta
de correr!



2. Como ya has visto en la actividad anterior, en español, para no resultar descortés, cuando se rechaza una invitación se suele poner alguna excusa. No obstante, también se puede decir primero algo positivo y después rechazar la invitación. Observa los siguientes ejemplos al respecto:

¿Qué tal si vamos a dar un paseo por el campo esta tarde?

Me parece una idea genial, pero tengo que preparar el examen de matemáticas de la semana que viene...

Podríamos ir a ver a la abuela mañana por la mañana...

Sí, le haría mucha ilusión, pero tengo clase hasta las tres.

- ¿Crees que la persona que rechaza la invitación “queda bien” con la persona que invita? ¿Por qué?

B. A continuación, se te dan cuatro situaciones. Crea un diálogo de dos intervenciones (pregunta-respuesta) en el que el hablante A rechace la invitación del hablante B, usando las estrategias vistas hasta ahora. Para hacerlo más visual, utiliza la herramienta en línea *Pixton* (www.pixton.com/).

El hablante A le pregunta al hablante B si quiere ir de compras este fin de semana. El hablante B rechaza la invitación.

El hablante A le pregunta al hablante B si le apetece ir de viaje con él este fin de semana. El hablante B rechaza la invitación.

El hablante A le pide al hablante B que se vaya de fiesta con él y sus amigos. El hablante B rechaza la propuesta.

El hablante A le pregunta al hablante B si hoy quiere comer pescado. El hablante B rechaza la invitación.



3. A. Fíjate ahora en estos diálogos.

- ¿Crees que la persona que responde causa una buena impresión a quién hace la pregunta? ¿Por qué? ¿Qué pensará la persona que pregunta de la persona que responde? ¿Creerá que es cortés?
- ¿Piensas que le volverán a proponer algún plan? ¿Por qué?

Me han regalado unas entradas para el partido de fútbol de este domingo. Podríamos ir a verlo y luego a cenar. ¿Te apetece?

No.

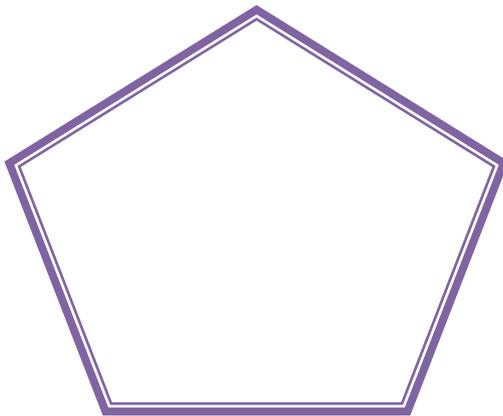
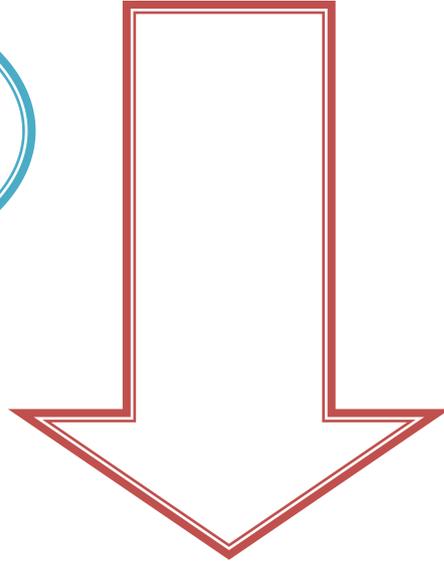
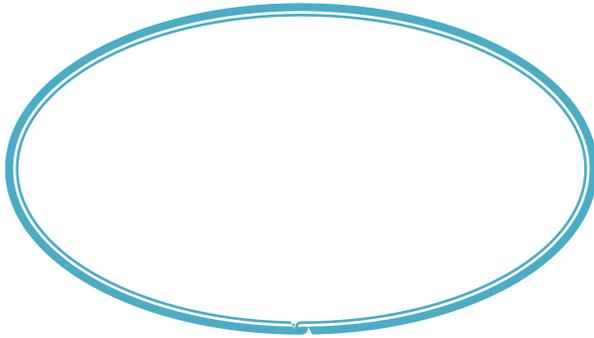
¡Hola! ¿Qué tal? Te llamo porque celebro mi cumpleaños este viernes y estás invitada. ¿Vas a poder venir?

NO.

Le llamo del despacho de abogados. Querría confirmar su cita del miércoles 23 a las 12.45. ¿Podrá asistir?

No.

B. Propón una respuesta alternativa a cada una de las preguntas anteriores. Recuerda que debes rechazar las invitaciones y “quedar bien” con el otro hablante.



C. Lee las situaciones que se te plantean. Crea una conversación en *Whatsapp*, en la que el hablante A hace una propuesta al hablante B, que este rechaza.

Figura 15. Conversación de Whatsapp (editado). Fuente: : http://i.blogs.es/97c7c0/whatsapp-mensajes-favoritos-cap2/650_1200.jpg



4. **TAREA FINAL.** En parejas, elegid una de las situaciones siguientes en las que se hace una invitación. Cread un diálogo en el que uno de vosotros sea el que propone un plan y el otro el que lo rechaza. La persona que rechaza la invitación debe responder de manera poco educada. Continúa la conversación con las posibles consecuencias de esta respuesta. Sed imaginativos.

1. Tu jefe te pide que te quedes una hora más en la oficina. Es un hombre muy malhumorado. Además, solo llevas un par de meses en ese trabajo.

2. Tu novia te dice que sus padres te han invitado a cenar a su casa. Son muy pesados y no te caen muy bien. Además, ponen una película muy buena esa noche.

3. Tu mejor amigo, que vive en otra ciudad, te invita a que le hagas una visita. Es muy desordenado y su casa es un desastre. Además, se pasa el día trabajando.



Rúbrica de autoevaluación

		1	2	3	4	5
CONTENIDO	El contenido de las secuencias me ha parecido adecuado a mi nivel y aprendizaje					
	El contenido de las actividades me ha parecido útil para mi aprendizaje					
MI APRENDIZAJE	Las actividades me han resultado asequibles					
	Las actividades me han parecido variadas y entretenidas					
MI ACTITUD EN CLASE	Soy capaz de realizar invitaciones o propuestas de acuerdo con las normas de cortesía española					
	Soy capaz de rechazar una invitación de acuerdo con las normas de cortesía española					
	Me ha gustado trabajar con mis compañeros					
	He participado en clase de forma activa					

Anexo 10: Ficha del alumno de la Secuencia 3

¡Te invito a cenar a casa!

1. Estas son dos respuestas a dos peticiones. Cada una va dirigida a un interlocutor diferente. ¿Qué pasaría si uno recibiera la respuesta del otro? ¿Quedaría bien la persona que ha dado estas respuestas? ¿Por qué?



Figura 16. Dibujo de un teléfono móvil. Fuente: Recuperada de: https://image.freepik.com/iconos-gratis/telefono-movil-con-pantalla-grande-y-un-solo-boton-en-la-parte-frontal_318-51632.jpg

2. A. Como ya sabrás, al rechazar una propuesta se considera adecuado poner una excusa. Sin embargo, la forma de justificarnos variará en función de la persona a la que nos dirijamos. Por ello, deberemos saber cómo rechazar invitaciones en un registro formal y en un registro informal. Algunos de los ejemplos para rechazar en cada caso son:

REGISTRO FORMAL (personas con las que no tenemos confianza y que apenas conocemos)

- Muchas gracias por su interés, aunque no creo que me sea posible acudir a la cita.
- Son ustedes muy amables, pero no puedo aceptar su invitación. Ese mismo día es la boda de mi hermano.
- Lo siento, pero no voy a poder acompañarle. Hoy trabajo de mañana.

REGISTRO INFORMAL (personas cercanas y con las que tenemos confianza)

- Me encanta el plan, la verdad, pero justo ese día me voy de excursión con los compañeros de clase.
- Pues no sé si podré, casi mejor lo dejamos para otro día.
- Me apetece muchísimo salir con vosotros, pero tengo que estudiar toda la noche.

¿Se te ocurre alguna otra manera de rechazar una invitación en un registro formal? ¿Y en un registro informal?

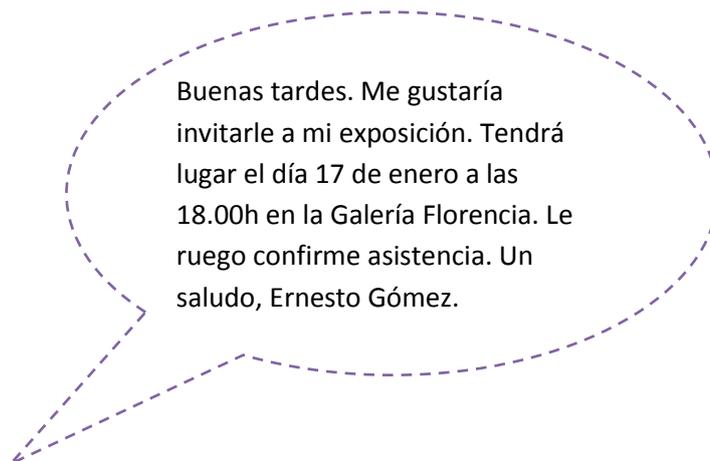
B. Ahora vas a trabajar con tu compañero. Cada uno vais a tener una ficha: uno debe invitar y el otro rechazar la invitación. El que invita debe insistir y el que rechaza ha de justificarse. Después, tenéis que representar el diálogo ante el resto de la clase.

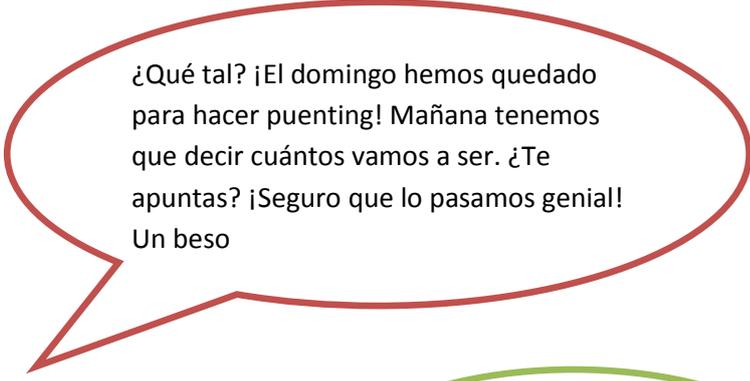
Quieres invitar a uno de tus empleados a tomar algo después del trabajo. Tienes muchas ganas de conocerle porque no tienes muchos amigos y parece un chico muy simpático.

Tu jefe te propone tomar algo después del trabajo. No te parece muy buena idea salir con él, porque luego tienes que verle todos los días en la oficina. Además, es un señor un poco pesado y no para de contar chistes sin gracia.

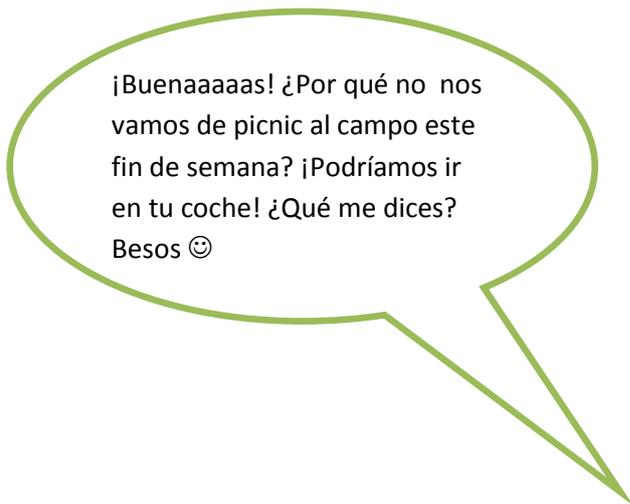
<p>Quieres invitar a la hermana de tu novia a cenar para conoceros mejor. Además, quieres llevarte bien con ella, ya que sois casi familia.</p>	<p>El novio de tu hermana te invita a cenar el fin de semana. Tiene buena intención, pero no te cae muy bien. Es un chico un poco soso y aburrido. Por otro lado, no quieres decepcionar a tu hermana.</p>
<p>Le propones a tu compañero de piso poner aire acondicionado en casa. Lo pasas muy mal en verano con el calor.</p>	<p>Tu compañero de piso te propone poner aire acondicionado en casa. Aunque es verdad que hace calor en verano, te parece demasiado caro. Además, no sabes si el dueño del piso os dejará instalarlo.</p>

3. A. Observa estos mensajes que contienen invitaciones. Responde a ellos negativamente y de forma original, dependiendo de la persona a la que vayan dirigidos.





¿Qué tal? ¡El domingo hemos quedado para hacer puenting! Mañana tenemos que decir cuántos vamos a ser. ¿Te apuntas? ¡Seguro que lo pasamos genial!
Un beso



¡Buenaaaaaas! ¿Por qué no nos vamos de picnic al campo este fin de semana? ¡Podríamos ir en tu coche! ¿Qué me dices?
Besos 😊

B. Imagina que un vecino muy pesado no para de mandarte mensajes por *Whatsapp* para invitarte a tomar algo: quiere conocerte mejor y que os hagáis amigos. Con tu compañero, imaginad la conversación: uno será el vecino que invita y otro el que rechaza la invitación. Utilizad la aplicación en línea *TodayMeet*. (www.todaysmeet.com/).

Para desarrollar la conversación, podéis tener en cuenta las siguientes cosas:

- La persona que invita y la que rechaza son dos personas jóvenes de la misma edad. Apenas han hablado antes, solo se conocen de vista.
- Los dos debéis ser siempre educados.
- Cada uno debe intervenir unas 7-8 veces.
- Al final de la conversación, tenéis que llegar a un acuerdo.



¡Sed originales!

4. **TAREA FINAL.** Tu compañero de trabajo te ha pedido que le sustituyas la semana que viene, porque tiene un problema familiar y tiene que irse a su ciudad. Tú ya has reservado tus vacaciones a México y no puedes hacerle el favor: la agencia de viaje no te deja anular el viaje. Responde a tu compañero diciéndole que no puedes sustituirle. Recuerda que no te interesa llevarte mal con él, porque es el único que te puede acercar al trabajo por las mañanas.

Hola, María. Mi madre se ha puesto enferma y la han ingresado en el hospital, así que tengo que volverme inmediatamente a Málaga. Seguramente la operen dentro de un par de días, por lo que supongo que tendré que estar una semana fuera. Tengo que acabar todos los informes y balances del mes: si no lo hago, el jefe se va a enfadar (y mucho). Como me dijiste que tenías vacaciones justo la semana que viene, he pensado que podrías sustituirme y cogértelas más tarde. ¿Podrías hacerme el favor? ¡Muuuuuuchas gracias!

Manuel



Rúbrica de autoevaluación

		1	2	3	4	5
CONTENIDO	El contenido de las secuencias me ha parecido adecuado a mi nivel y aprendizaje					
	El contenido de las actividades me ha parecido útil para mi aprendizaje					
MI APRENDIZAJE	Las actividades me han resultado asequibles					
	Las actividades me han parecido variadas y entretenidas					
	Soy capaz de aceptar una invitación de acuerdo con las normas de cortesía española					
	Soy capaz de rechazar una invitación a diferentes personas de acuerdo con las normas de cortesía española					
MI ACTITUD EN CLASE	Me ha gustado trabajar con mis compañeros					
	He participado en clase de forma activa					

Anexo 11: Ficha del alumno de la Secuencia 4

¡Vale, me apunto!

1. A. Vas a ver un pequeño fragmento de la serie *Aquí no hay quien viva*. En él, hacen una fiesta muy animada en un piso. Uno de los vecinos, el Sr. Cuesta, va a quejarse del ruido y le invitan a quedarse.
 - ¿Cómo reacciona el Sr. Cuesta ante la invitación? ¿Le cuesta aceptarla? ¿A qué crees que se debe esto?
 - ¿Piensas que con las personas con las que se tiene mucha confianza es más fácil aceptar una invitación?



Figura 17. Fiesta en casa. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=L7foTeCC6NE>

<https://www.youtube.com/watch?v=L7foTeCC6NE>

Como has podido ver en el vídeo, el Sr. Cuesta rechaza dos veces la invitación a la fiesta antes de aceptar.

En España, antes de aceptar una invitación o propuesta, se suele rechazar una o dos veces.

¡NO TE SORPRENDAS!

B. Ahora vas a ver otra vez el fragmento anterior de la serie *Aquí no hay quien viva*. Fíjate bien en cómo el Sr. Cuesta acepta finalmente quedarse en la fiesta. ¿Cómo lo hace? ¿Se justifica de alguna forma? ¿Por qué crees que lo hace?

2. A. En la cultura española, cuando aceptamos una invitación u ofrecimiento se suele hacer una valoración positiva, tanto de esta, como de la persona que lo hace. Es importante saber esto para causar una buena impresión a las personas con las que nos relacionamos. ¿Se hace lo mismo en Francia? Aquí tienes algunas frases de ejemplo en las que se acepta una invitación o un ofrecimiento:

- ¡Muchísimas gracias! ¡Es muy bonito! Aunque no te tenías que haber molestado...
- Claro que sí, me parece un plan de domingo estupendo.
- ¡Sí, sí, yo encantada! ¿A qué hora quieres que esté en tu casa?
- ¡Eres muy amable! ¡Por supuesto que me apunto!

¿Se te ocurre alguna situación en la que podrías utilizar cada una de estas frases?

B. Observa estas imágenes e imagina la conversación entre las dos personas. En ellas, uno de los personajes está haciendo una invitación o un ofrecimiento a los demás. ¿Qué piensas que dice cada persona en cada foto? ¿Qué relación crees que hay entre los personajes de cada una de ellas? En parejas, representad el diálogo correspondiente a cada imagen.



Figura 18



Figura 19

Figura 18. Recibiendo un regalo. Fuente: <https://fortissima.com.br/wp-content/uploads/2015/11/amigo-fashion-shutterstock-doutissima1.jpg>

Figura 19. Invitado en casa. Fuente: <https://us.123rf.com/450wm/jackf/jackf1412/jackf141201341/34714958-linda-pareja-saludo-en-la-puerta-en-casa.jpg>



Figura 20

Figura 20. Comida en familia. Fuente: https://static9.depositphotos.com/1518767/1084/i/950/depositphotos_10846541-stock-photo-man-serving-his-family-at.jpg

3. A. Fíjate en los siguientes diálogos. ¿Crees que la respuesta del hablante B es cortés? ¿Causa una buena impresión respondiendo de este modo a la invitación que se le plantea? Explica por qué sí o por qué no.

HABLANTE A

¿Te vienes a tomar un café después de clase?

¿Qué te parece si quedamos para ir de compras el sábado por la tarde?

¡Vente a comer mañana con nosotros!

HABLANTE B

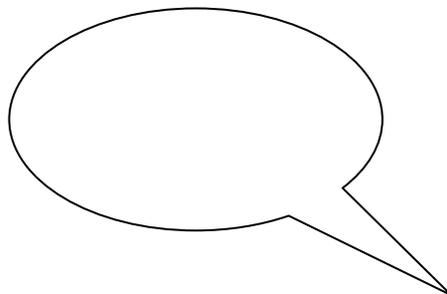
Sí.

Bien.

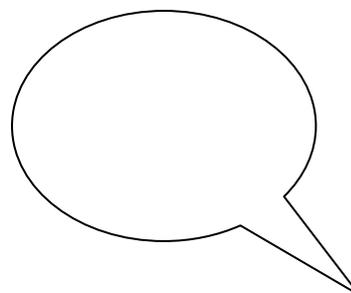
Vale.

B. ¿Qué respuesta crees que sería más adecuada para estas invitaciones? Propón una respuesta alternativa para cada petición. No te olvides de dar una justificación y decir algo positivo o agradecer a la persona que te invita.

¿Te vienes a tomar un café después de clase?



¿Qué te parece si quedamos para ir de compras el sábado por la tarde?



¡Vente a comer mañana con nosotros!



4. **TAREA FINAL.** Aquí tienes tres invitaciones y propuestas. Acepta cada una de ellas aplicando lo visto en las actividades anteriores: debes justificar tu aceptación y señalar algo positivo de la invitación o de la persona que la hace. Sé original y creativo: ¡todas las ideas son válidas! Al final de la clase deberás votar la respuesta más original y convincente de la clase.

INVITACIÓN 1

Has ganado un concurso de una página web de cine y te invitan a participar como extra en el rodaje de una película de miedo. Te encanta el cine, disfrazarte y las historias de miedo. Les das las gracias e insistes en tu interés, ya que sueñas con futuras películas.

INVITACIÓN 2

Tu mejor amigo te invita a su boda. Quieres aceptar su invitación de una forma original, para que se acuerde de ti. Le envías una pequeña carta, en la que, además de aceptar ir a su enlace, recuerdas viejos tiempo y le deseas que sea muy feliz.

INVITACIÓN 3

Tu mejor amiga te propone cuidar a su perro durante la semana que ella se va de viaje con su familia. Su perro se llama Paco y tiene dos años. Siempre que te ve quiere jugar contigo. Además, te gusta madrugar y pasear por las mañanas, así que no tienes ningún problema en sacarle.



Figura 23. Figura 21. Bulldog. Fuente:

www.dogtime.com/assets/uploads/gallery/bulldog-dog-breed-pictures/1-threequartersitting.jpg



Rúbrica de autoevaluación

		1	2	3	4	5
CONTENIDO	El contenido de las secuencias me ha parecido adecuado a mi nivel y aprendizaje					
	El contenido de las actividades me ha parecido útil para mi aprendizaje					
MI APRENDIZAJE	Las actividades me han resultado asequibles					
	Las actividades me han parecido variadas y entretenidas					
	Soy capaz de aceptar una invitación de acuerdo con las normas de cortesía española					
MI ACTITUD EN CLASE	Me ha gustado trabajar con mis compañeros					
	He participado en clase de forma activa					