TRATAMIENTO DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA ELE: ANÁLISIS DE MANUALES

María Concepción Benito Ullán

Universidad Nueva de Lisboa

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar, desde el punto de vista del componente estratégico, el tipo de interacciones ofrecidas como *input* en los manuales de español y proponer una reflexión que pueda llevar a renovarlos o ampliarlos. Así pues, nos hemos centrado en una primera aproximación al tema, esperando que sirva de estímulo a nuestros colegas, especialmente a los autores de materiales. El corpus lo constituyen los métodos de español general más utilizados o novedosos y publicados en nuestro país: *Abanico, A fondo, Así me gusta, Aula Internacional, Eco, Español en acción, Es español, Método Everest de español para extranjeros, Nuevo ELE, Nuevo Español sin fronteras, Nuevo Ven, Planeta, Primer plano, Prisma, Procesos y recursos, Puesta a punto, Sueña, Ventilador, Vuela*. En la mayoría de los casos no se ha analizado la serie completa por niveles, sino que se ha incidido más en los cursos iniciales y superiores. Nos hemos detenido particularmente en los diálogos escritos y orales y en las tareas propuestas de expresión oral.

2. El tratamiento del componente estratégico en los manuales de español

Es evidente que el objetivo último de nuestras clases lo constituye la capacidad de comunicación del alumno cuando está fuera de ellas, generalmente con nativos hispanos. Esto implica una competencia a la hora de resolver problemas inesperados, situaciones difíciles y necesidades perentorias. Es decir,

Centro Virtual Cervantes

el de contar con una competencia estratégica respecto al acto comunicativo. Según definición del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* [...] (MCER):

> Las *estrategias* son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. (2002: 60-61)

Pero estamos ante un tema complejo. Tradicionalmente, y desde que Canale ampliara el concepto de *competencia comunicativa,* sólo se han considerado las estrategias que compensan deficiencias en la comunicación. Más interesante nos parece el planteamiento de Faerch y Kasper (Fernández, 2004: 579), quienes distinguen entre *estrategias de reducción* y *de realización*[1]. Las de reducción, de corte negativo, consisten en salvar el escollo comunicativo suprimiendo la fuente del conflicto, o incluso guardando silencio. Este tipo de estrategias, menos deseables, son por desgracia demasiado habituales entre nuestros alumnos. De ahí que debamos plantearnos: ¿Está esto motivado por la falta de esfuerzo de los estudiantes, o quizá no les proporcionamos suficientes herramientas para superar sus dificultades? Aunque los docentes nos quejemos universalmente de lo primero, los fallos generalizados apuntan más bien a lo segundo.

Podríamos también subdividir las estrategias entre: a) *procesos mentales* (como formación y verificación de hipótesis, contextualización, inferencia o planificación), y b) *recursos observables* (traducción, adaptaciones de la lengua materna, paráfrasis, peticiones...). Las primeras se extenderían a todo proceso comunicativo, no siendo exclusivas de los momentos deficitarios, y, a nuestro parecer, requieren un trabajo diferente en el aula. A este trabajo lo llamaríamos *metacognitivo,* y consiste en explicitar (por escrito o de palabra) los procesos mentales del aprendiz, con el fin de hacérselos conscientes y controlables. Las segundas se refieren más concretamente a la solución de problemas comunicativos, y pueden practicarse del mismo modo que los elementos lingüísticos funcionales, gramaticales, pragmáticos, etc. Coincidimos con el MCER en que es fundamental tanto la toma de conciencia como la práctica

1. Respectivamente denominadas en el MCER *estrategias de evitación* y *de aprovechamiento* (2002: 66).

Centro Virtual Cervantes

para desarrollar la competencia estratégica. Los alumnos deberían asimismo reflexionar sobre el hecho de que utilizan ambos tipos de estrategias en su L1, y de que en su propia lengua sufren con frecuencia fallos de comunicación. De este modo reduciríamos algunas creencias negativas que generan gran ansiedad en el momento de la interacción y que a menudo llevan al bloqueo. Debemos insistir, precisamente, en la *traducción* de procesos y recursos de la L1 a la L2: "El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en *plurilingüe* y desarrolla una *interculturalidad*." (MCER, 2002: 47)

2.1. Lista de estrategias de expresión oral

Para nuestro análisis sintetizamos en un repertorio básico las distintas clasificaciones encontradas, distinguiendo tres grandes grupos: *estrategias de planificación, de compensación y de control.*

Planificación	- Localizar modelos - Recordar frases y estructuras - Ensayar nuevas expresiones - Calcular cómo comunicar lo que se pretende, con los recursos disponibles - Tener en cuenta al interlocutor y la situación - Elaborar planes de comunicación alternativos - Prever por el contexto o utilizando nuestros conocimientos del mundo

Entre todas, son estas las estrategias más trabajadas, en especial: *localizar modelos, recordar frases y estructuras, prever por el contexto o utilizar nuestros conocimientos del mundo.* Al contrario, es casi nula la presencia en los manuales del *ensayo de nuevas expresiones,* así como de la *elaboración de planes de comunicación alternativos.* Encontramos muy pocas apariciones explícitas para la *planificación teniendo en cuenta al interlocutor y la situación* (*Prisma B1*: 122; *Procesos y recursos*: 27; *Gente 1 ejercicios*: 72; *Gente 3 ejercicios*: 72).

Aunque nos extrañe, pocas son las veces en que se pide una *planificación de la comunicación con los recursos* disponibles, siendo esta estrategia más comúnmente utilizada para la escritura y las actividades de exposición oral,

Centro Virtual Cervantes

entrevistas o tareas finales en grupo (planificando por escrito). Pero, y deberíamos pararnos a reflexionar sobre ello, pedimos producciones espontáneas a los alumnos, sin tiempo para pensar, constantemente y desde el primer día de clase. Así, la mayoría de las actividades de producción oral responden a la instrucción: *¿Y tú qué opinas?* o *Habla con tu compañero.*

En cuanto a los recursos compensatorios, al ser estos observables, aparecen entre las muestras de lengua ofrecidas, aunque muy pocas veces se concreta su uso, función y práctica:

Compensación	- Utilizar la L1 y pedir una traducción - Adaptar una palabra o estructura de la L1 o L3 y pedir confirmación - Crear palabras, paradigmas o reglas gramaticales por analogía y pedir confirmación - Utilizar palabras-comodín - Usar palabras de significado próximo, sinónimos - Emplear paráfrasis, hiperónimos o antónimos - Describir con palabras - Hacer dibujos o gestos descriptivos - Señalar con el dedo - Solicitar ayuda directa - Solicitar ayuda indirecta mediante gestos o un lenguaje corporal interrogativos - Usar frases hechas, partículas o interjecciones para ganar tiempo - Anteponer la información clave - Repetir información importante

La *descripción con palabras* es, con mucho, la más vista en los manuales y, sin embargo, apenas se aplica directamente a resolver obstáculos comunicativos, resultando más bien una actividad orientada a la adquisición de léxico[2].

2. Se reflexiona sobre ello en *Procesos y recursos* (23); se proponen juegos en *Gente 2,* ejercicios (36-37, 59).

Centro Virtual Cervantes

Las estrategias de control, por su parte, se polarizan en a) la *autocorrección de errores*; b) *pedir y dar confirmación*; y c) *indicar si se comprende o no*. Esta última casi exclusivamente en el nivel inicial. Se practica con asiduidad la corrección del interlocutor (*¡Nooo!, ¡No, qué va!*); la autocorrección se basa en la forma gramatical y no en el contenido (*Es azul, no, verde*), excepto en *Gente*. La mayoría de manuales enfrenta al aprendiz con malentendidos, llevándolos a la reflexión y al cuestionamiento, pero no le dan recursos lingüísticos para superar la situación, salvo *Gente* (*Gente 3*: 77):

Control	- Corregir los propios errores con o sin indicación del interlocutor - Corregir los malentendidos con o sin indicación del interlocutor - Reformular con otras palabras o reestructurar frases - Pedir confirmación - Dar confirmación - Resumir lo dicho por él o por el interlocutor - Indicar que comprende / no comprende - Pedir aclaraciones

Respecto a *reformular y reestructurar frases, resumir lo dicho,* y *pedir aclaraciones,* se introducen mediante conectores o se trabajan desde un punto de vista argumentativo a partir del nivel intermedio. En niveles más bajos o contextos coloquiales, no se hace referencia explícita a su utilidad comunicativa (*esto, o sea, total, bueno, que…, ¿qué quieres decir?*).

2.2. El trabajo sistemático de las estrategias de comunicación: conclusiones

Los análisis muestran que sólo *Gente* y *Procesos y recursos* realizan un seguimiento a lo largo del curso. En la mayoría de manuales, las estrategias comunicativas aparecen ocasional y puntualmente reflejadas como exponentes funcionales (p. ej.: "Corregir lo que uno mismo ha dicho", "Mantener activa la conversación en caso de dudas"). Así las encontramos en *Es español 2 y 3, Puesta a punto, Así me gusta 1*. Además, a veces se cuestiona la función de un ítem lingüístico ("¿Para qué crees que se utilizan estas dos expresiones?" *Nuevo ELE intermedio*: 125) o, de una manera demasiado general, se pregun-

Centro Virtual Cervantes

ta al alumno ("¿Qué estrategias de comunicación aplicarías para poder entender el mensaje que te transmite otro compañero u otra persona?", *Prisma B2*: 48). Por su parte, *Español en acción,* aun no explicitando el trabajo con estrategias, las hace practicar al alumno de forma implícita en las muestras dialógicas a lo largo de todo el método, introduciendo no sólo partículas de relleno y petición de confirmación, sino también descripción, paráfrasis, indicaciones sobre el olvido o la ignorancia, etc. ("¿Y eso qué es?", "Ahora no recuerdo el título, pero va de...").

Gente y *Procesos y recursos* trabajan la planificación de la producción oral ("Para preparar la actividad..."), analizan las diferencias entre el discurso escrito y el oral, aunque sin llevarlo tampoco a la práctica activa, y hacen notar el potencial de la descripción como recurso estratégico.

Otros dos métodos muestran una intención de tratar el componente estratégico: *Nuevo ELE intermedio y Nuevo ELE avanzado* abren en ocasiones un apartado llamado "Estrategias de comunicación" (entre las estrategias de aprendizaje) y el nuevo *Ventilador*, mediante un bloque de unidades llamado "Saber hacer".

Prácticamente todos los libros presentan frases útiles para la comunicación ("¿Cómo se dice?", "¿Qué significa?", "¿Puedes repetir?") entre las primeras lecciones del nivel inicial, y más como instrumento de aula que para fuera de ella. Otro problema es que, a excepción de *Gente* (*Gente 2*: 107), no vuelven a recordarse.

Aunque todavía algunos métodos construyen diálogos con fines didácticos y claramente irreales (*Sueña, Nuevo ELE, Método Everest, Español en marcha, Nuevo Ven…),* la mayoría, sin embargo, incorpora discursos auténticos, sobre todo en las audiciones. La principal consecuencia es que no se suprimen las partículas de relleno, señales de confirmación, cambio de turno, elipsis, etc. utilizadas por los nativos *(Bueno, pues, ¡ah!, vale, humm, pss, no sé…)*. Por desgracia, no se hace un estudio o reflexión explícita sobre dichos recursos estratégicos, dejándose a la iniciativa del profesor o a la capacidad del alumno, limitada por la fugacidad de las audiciones.

En esta línea, es ya habitual la práctica más o menos continua de las reacciones del oyente ("¡No me digas!", "¿Ah, sí?"), constituyendo uno de los pocos recursos comunicativos explícitos y trabajados en las actividades. Podríamos añadir los recursos para adelantar la información clave "lo de", "lo que...", el "que" de repetición *(Abanico, Prisma, Planeta 4…),* e incluso el lenguaje no verbal *(Nuevo ELE, Puesta a punto, Prisma, Eco, Así me gusta…).*

Centro Virtual Cervantes

3. Una tipología de dificultades en la comunicación

Para la enseñanza de idiomas contamos con una lista de funciones, de situaciones y de necesidades de la vida real que se lleva al aula para ser practicada con las palabras de la lengua meta. Echamos de menos, sin embargo, una serie de *situaciones difíciles de comunicación* que se nos presentan día a día y que requerirían del mismo tipo de práctica para ser solventadas en la lengua extranjera. Una clasificación general nos da estas dificultades más frecuentes:

- No conocemos una realidad, por tanto nos falta su expresión lingüística. En los libros es practicada normalmente con platos gastronómicos y objetos marcados culturalmente.
- Desconocemos o hemos olvidado una palabra, expresión, paradigma o estructura. Solo en *Español en acción* se practica este tipo de situaciones tan frecuentes ("¿Y esto? No sé cómo se llama. ¿Y tú?", "Sí, creo que sé quién es pero no recuerdo el nombre...").
- No tenemos tiempo para planificar. Explícitamente sólo *Gente* llama la atención sobre la utilidad de las partículas de relleno.
- Hemos cometido un error de planificación. No aparece en los manuales, quizá considerando que no implica producciones correctas. Podría trabajarse mediante análisis de discursos orales.
- Hay ruidos en el canal de comunicación. Suele asociarse a conversaciones telefónicas o con el ruido ambiental, generalmente al practicar el *que* de repetición.
- Se producen malentendidos culturales. Normalmente se habla sólo de las anécdotas que ello ocasiona, no de cómo resolver las situaciones.
- Dudamos de la distancia social ante el interlocutor. No se dan recursos al aprendiz para solventar dichas dudas, harto más frecuentes para ellos que para nosotros, hablantes nativos.
- El interlocutor presenta un nivel de competencia lingüística mucho más alto o bajo.

El habla de los extranjeros se refleja en los métodos de español sólo en la distinta pronunciación, sin explotar las dificultades que sin duda encuentran en sus intercambios con nativos. Un caso ilustrativo es la serie *Es español,* con

Centro Virtual Cervantes

un personaje fijo estadounidense. Tan sólo en dos casos y en las primeras lecciones vemos a Andrew en dificultades: a) Estableciendo y verificando hipótesis morfológicas: "Comprendo. Y también soy estadounidenso." (*Es español 1*: 21); b) Pidiendo ayuda: "Perdone, ¿qué significa esa pregunta? No entiendo". (*Es español 1*: 48). Además, solo usa su lengua materna en una ocasión ("Oh, my God!", *Es español 1*: 21).

Por otro lado, su amigo refuerza la actitud negativa que nuestros alumnos puedan tener ante sus limitaciones, diciendo que Andrew "habla al revés" (*Es español 1*: 21). El personaje está, pues, muy desaprovechado desde el punto de vista estratégico, pues los alumnos podrían identificarse fácilmente y aprender con él[3]: a) Hablamos diferentes variedades lingüísticas. No es una situación muy explotada, aparece puntualmente en referencia a la jerga juvenil o a las variantes americanas; b) Estamos nerviosos o excitados. No se ofrecen o señalan estrategias.

4. ¿Qué situaciones reflejan los diálogos?

Preguntar información, comprar, pedir en un restaurante, ir al médico, reservar habitación... Seguro que nunca hemos reparado en lo tipificadas que presentamos estas situaciones a nuestros alumnos. Probablemente, ellos tampoco reflexionan hasta verse en un apuro, dado que casi siempre compartimos los mismos esquemas mentales sobre el mundo. Los diálogos de idiomas están escritos siguiendo los guiones de esos esquemas; sin embargo, no siempre se corresponden con la vida real. Las dependientas sustituyen cada vez más el usted por palabras de amor y en la consulta no siempre sabemos lo que tenemos. Los camareros o tenderos a veces dicen "¿Qué le pongo?", pero también "¿Qué va a ser, guapa?", o "¡A ver, que las tengo muy buenas hoy!". ¿Qué ocurre cuando nuestros confiados alumnos se enfrentan a estas inesperadas variantes? Es muy posible que enmudezcan, se enfaden o corran confusos en nuestra ayuda.

Y ello es así, como todos sabemos, porque creamos en los aprendices unas expectativas de regularidad. No están sobre aviso, porque nuestros manuales no previenen la variedad. Así, en nuestro trabajo sólo encontramos

3. No hemos podido analizar todos los vídeos, sin embargo sostenemos la afirmación por el hecho de que muy pocos alumnos van a disponer del material audiovisual.

Centro Virtual Cervantes

dos soplos de aire fresco, dos ideas que deberían reproducirse y multiplicarse para ampliar los caminos trillados de los *juegos de rol*:

Situación: *Comprar algo cuyo nombre no conocemos*. Se tipifica la negociación del significado con el dependiente (*Así me gusta 1*: 64). Mucho más interesante, al extenderse a varios ejercicios de práctica, es el diálogo de un vendedor que no entiende a un extranjero (*Eco A1*: 16-7).

Situación: *Cambiar de opinión en un restaurante porque el plato no nos gusta* (*Eco A1*: 96). En general, los diálogos del restaurante se desarrollan de forma positiva (nos traen el menú y elegimos). En la vida real, también pedimos cosas que no tienen o rechazamos platos que no nos apetecen.

4.1. Algunas propuestas

Nuestra tesis no es que todas las muestras de lengua sean distintas y sorprendentes. Estamos de acuerdo en la utilidad de esos modelos-tipo ofrecidos en los manuales. Sin embargo, podrían introducirse variaciones en una misma lección y, sobre todo, deberían trabajarse ejemplos en los que los estudiantes aplicaran estrategias para tener éxito si la situación no se desarrollara según lo esperado. Proponemos aquí sólo algunos ejemplos de variantes basadas en problemas auténticos:

- En el médico: No sabemos explicar los síntomas, no conocemos las partes del cuerpo, no entendemos el tratamiento o instrucciones, tenemos una idea muy vaga de lo que nos ocurre.
- En la comisaría: Relatando un accidente, describiendo a un ladrón o nuestros efectos robados, seguro que dudamos, no recordamos todos los detalles con nitidez, estamos nerviosos.
- Servicios: No conocemos los nombres de departamentos, impresos, trámites, etc.
- Bancos: No conocemos el nombre de los servicios bancarios.
- Quejas y reclamaciones: No somos capaces de plantear bien nuestras quejas, estamos aturullados; el interlocutor consigue convencernos de que no tenemos razón y luego nos arrepentimos; volvemos una segunda vez con la cabeza más fría.
- Preguntar por un objeto y pedir confirmación: Preguntar sólo por cosas

Centro Virtual Cervantes

que se desconocen o *que me suenan* (en realidad nunca preguntamos *¿Qué es esto?* si no es como reproche; Compárese con *¿Y eso qué es?*).

- Encontrarse con alguien: No recordar de qué se le conoce, no recordar su nombre.
- Formalidad: Evitar las formas de tú / usted (por ejemplo, con los padres de los amigos) cuando se tienen dudas, quejarse del tratamiento recibido, proponer el tuteo.
- Debate: No conseguimos tomar o mantener la palabra a pesar de nuestros esfuerzos, estamos demasiado excitados por nuestra implicación en el tema, un participante nos insulta, un invitado amenaza con irse...

5. Una dificultad añadida: la distancia con el interlocutor. Factores y situaciones

Una de las dificultades a las que se enfrentan hablantes nativos y no nativos es elegir bien la forma de tratamiento ante un interlocutor y una situación dados. En esos casos podemos evitar una postura, seguir el tratamiento que nos da el interlocutor, tomar una decisión equivocada o hablarlo directamente. Para nuestros alumnos, sin embargo, el problema parece residir en una confusión de las formas o en el uso indiscriminado de *tú*. Muchos profesores creemos que sus errores provienen de cómo enseñamos. Esta idea nos ha llevado a un trabajo en curso, sobre el uso del *tú* en la vida cotidiana y en los manuales, del que podemos adelantar algunas cuestiones.

Hemos observado que, didácticamente, no sólo no se explican de modo claro los factores determinantes de la (in)formalidad, si es que existen. Además, se asocia formalidad e informalidad con determinadas situaciones y funciones, sin tener en cuenta la edad, posición, del interlocutor, etc. Este hecho puede constatarse en los diálogos, así como en los recuadros gramaticales de un gran número de manuales, no habiendo ninguno que sistemáticamente duplique las estructuras lingüísticas para todas las situaciones.

Parece extendida la idea, por otra parte, de que el uso de *tú* o *usted* es transparente para los aprendices en cuya lengua existe tal distinción. Por el contrario, nosotros creemos que uno de los problemas de aprendizaje es la falta de explicación y práctica en este sentido. Hemos comprobado que dar especificaciones sobre la edad y circunstancias de los interlocutores es nulo o anecdótico en nuestros libros, cuando no manifiestamente contradictorio. Los

Centro Virtual Cervantes

nativos no hallamos, sin duda, grandes problemas en deducir las relaciones subyacentes en una conversación, pero, ¿cómo puede llegar a las mismas conclusiones una persona que se enfrenta a la dicotomía por primera vez, o aquella que habla de usted incluso en el ámbito familiar? ¿Qué puede un alumno deducir de un diálogo ilustrado con fotografías que contradicen las reglas explicitadas? ¿Qué conclusión saca cuando en la clase se tutea sin discriminar posiciones ni edades? ¿Trabajamos en clase el *usted* en igualdad de condiciones (momentos, cantidad de *input*) que el *tú*? ¿Qué estructuras se fijan en el libro y en la mente del alumno?

A continuación presentamos una relación de situaciones formales o informales codificadas en los manuales. Dicha codificación es sistemática en todos los manuales analizados, salvo en los casos que se indican. Las situaciones con mayor probabilidad de presentar relaciones desiguales (un personaje tutea a otro que le habla de usted) son: en el trabajo, pedir información a desconocidos en la calle, saludos, funcionarios que se dirigen a turistas jóvenes o a estudiantes extranjeros. La distinción *tú / usted*, normalmente descontextualizada, suele ejemplificarse con saludos, presentaciones, indicaciones en la calle, preguntar por la hora, petición de favores y permisos, órdenes y quejas.

5.1. Situaciones y funciones ligadas al tuteo

- En clase de español[4]
- Sugerencias
- Ofrecer ayuda
- Ofrecer, invitar (con algún caso formal muy aislado)
- Cumpleaños y fiestas, felicitaciones y enhorabuenas
- Deseos con la estructura *que* + *subjuntivo*
- Preguntar por el estado de salud y de ánimo (una excepción en *Primer plano 2)*

4. Todos los manuales tratan de *tú* al estudiante, con excepción de *Puesta a punto* (aunque en la realización de las actividades se pide el tuteo) y aquellos orientados a profesionales de las editoriales Edelsa y SGEL (manuales de español de los negocios y *Primer plano).*

Centro Virtual Cervantes

- Dar sugerencias y consejos sobre la salud (aparecen en *Prisma B2* y *Nuevo Ven 3* sendos ejemplos formales)
- Preguntar por gustos, aficiones y opiniones
- Preguntar por experiencias, vacaciones, etc.
- Conversaciones entre amigos, encuentros, comentarios
- La familia (excepto extractos literarios)
- Hacer planes, quedar (se dan casos aislados de concertar citas en ámbitos formales, en *Primer plano* y *Nuevo Ven*

5.2. Situaciones, funciones y personas asociadas a la formalidad

- Bares y restaurantes, camareros
- En el médico y en la farmacia (sólo en una ocasión el médico tutea a un paciente joven)
- Compras y tiendas de todo tipo (una excepción en *Primer plano 2)*
- Hablar con el jefe
- Hablar con desconocidos por teléfono: pedir una cita, pedir información, hacer una reserva, reclamar, decir que uno se ha equivocado
- Entrevista de trabajo (con algún ejemplo aislado de tuteo a un candidato joven)
- Guardias y policías
- Secretarios y funcionarios
- Agentes de viajes e inmobiliarios (*Es español 3* recoge un caso de tuteo con clientes habituales)
- En el aeropuerto, tripulación de vuelo, pasajeros
- En el hotel, recepcionistas
- Taxistas
- Con desconocidos en un medio de transporte
- A los alumnos en secretaría

Centro Virtual Cervantes

5.3. Sorpresas y comentarios

En general, aceptamos como evidente el trato formal en lo que se refiere a servicios, así como el trato informal entre compañeros, familiares y amigos. Es cierto, por otra parte, que no es una regla: muchos amigos de edad avanzada se hablan de usted, a algunos familiares no los tuteamos, en una tienda de informática con clientes y dependientes jóvenes no se oye el usted, con nuestro médico de toda la vida nos tuteamos mutuamente, e incluso con el nuevo médico de familia...

Más sorprendentes, no obstante, son los resultados del tuteo. Invitaciones, sugerencias, consejos... Incluso comentarios, hablar de experiencias pasadas, concertar citas, etc., lo hacemos diariamente con diferentes personas, es decir, tuteando y hablando de usted. ¿Por qué los manuales asumen que estas funciones pertenecen a la esfera del tú?

Para hablar de gustos, *el cien por cien de ejemplos, incluidos los recuadros gramaticales,* recogen solamente la variante informal. Más aún: el anexo gramatical del *Nuevo Gente 1,* que explicita sistemáticamente el desdoblamiento de estructuras ("¿Cómo te llamas?" / "¿Cómo se llama?"), abandona esta buena práctica al llegar al apartado de gustos y aficiones. ¿Quieren reflejar nuestros libros de ELE que sólo hablamos de estos temas con las personas a quienes tuteamos? La realidad, sin embargo, es bien distinta. Pensemos en las conversaciones con recién conocidos, entre hombres de negocios, en recepciones oficiales, cuando invitamos a nuestros superiores... Éstos y otros contextos formales nos exigen interesarnos por los gustos y preferencias de nuestros interlocutores, anfitriones e invitados.

6. Conclusiones

En resumen, apreciamos un desinterés generalizado por el trabajo de estrategias comunicativas, en especial las de compensación, y sobre todo en los primeros niveles, donde, por otro lado, se presentan las mayores dificultades. Los manuales no muestran más que anecdóticamente, y a veces sólo en ilustraciones un tanto humorísticas, situaciones en que existe un problema de comunicación; y si lo muestran no explican cómo resolverlo. Esto es aplicable también al uso del tratamiento. Por todo ello, podemos constatar ciertas deficiencias en los manuales (y quizá en nuestra práctica docente) en que puede estar en el origen de determinados errores, silencios y bloqueos. La solución pasaría por incorporar un nuevo *input* y tareas en las reediciones de manua-

Centro Virtual Cervantes

les, explotar al máximo las muestras de lengua ya presentes e incluir las estrategias comunicativas entre las estrategias de aprendizaje.

Bibliografía

CANALE, M.: «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», *Competencia comunicativa* (Coord. LLOBERA, M.), Madrid: Edelsa, 1995, 63-81.

FERNÁNDEZ, S.: «La subcompetencia estratégica», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 573-592.

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/ marco/>

PINILLA, R.: «Recursos comunicativos en las conversaciones hablante nativo / hablante no nativo», *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: SGEL, 1994, 163-173.

PINILLA, R.: «Las estrategias de comunicación», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 435-446.

PINILLA, R.: «La expresión oral», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 879-897.

SOLER, D.: «¿Tú o usted? ¿Cuándo y por qué? Descodificación al uso del estudiante de español como lengua extranjera», *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: Imagraf, 1996, 163-173.

TARDO, Y.: «Reflexiones en torno al desarrollo de la autonomía oral en las clases de español como lengua extranjera a través de estrategias de comunicación», *Diálogos Educativos*, 9, 2005 [en línea] <http:www.umcecl/~dialogos/dialogos_educativos_n09_art06.html>

VV. AA.: *Profesor en acción 3. Destrezas*, Madrid: Edelsa, 1996.

Centro Virtual Cervantes