LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL: LA CORTESÍA.

CELIA CABALLERO DÍAZ
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

1. Introducción

Desde que en 1970 Dell Hymes, partiendo de las nociones de competencia lingüística y actuación chomskianas, acuñó el término de "competencia comunicativa", han sido muchos los autores que han ampliado, redefinido y renovado este término. Podemos destacar, entre otros, a Giovannini *et al*. (1996: 29) que la definen como "la serie de conocimientos –de reglas lingüísticas, psicolingüísticas, culturales y sociales- inconscientes y necesarios de un individuo para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación". Para éstos, esta competencia comunicativa está compuesta, a su vez, por seis subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social. En concreto, la competencia sociocultural viene defendida por estos autores como "el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta y la capacidad de adaptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos" (Giovannini *et al*., 1996).

Otra definición que debemos recordar aquí es la que nos ofrece el *Marco Común de Referencia*, para el cual la competencia comunicativa se divide, en este caso, en tres componentes: lingüístico, pragmático y sociolingüístico. Éste último se refiere a "las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (…), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas" (Consejo de Europa, 2002). Como podemos observar, la competencia comunicativa se compone de otras competencias que, dependiendo del autor que escojamos, vienen denominadas de manera diferente. En esta comunicación hemos optado por la acepción de competencia sociocultural por parecernos la más acertada y donde encuadramos el concepto de cortesía. No es nuestra intención aquí hacer un análisis pormenorizado sobre la evolución de la competencia comunicativa[1], pero creemos oportuno destacar que desde 1970 en el aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras se ha privilegiado la idea de que para aprender, conocer y manejar bien una lengua no nos podemos limitar solamente a la competencia gramatical. Es más, tal ha sido el estudio sobre esta idea que, hoy en día, algunos autores como Mª Àngels Oliveras, hablan ya de una competencia intercultural, la cual es ante todo una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular y su objetivo es la adquisición de conocimientos y comprensión de los sistemas culturales. Es decir, intentamos que nuestros alumnos no aprendan solamente las reglas gramaticales y las listas de vocabulario, sino que aprendan todo (o al menos una parte) un sistema sociocultural que les ayude a comunicar.

Esto nos lleva a que en el aula no nos detengamos solamente a explicar las reglas gramaticales y dar listas de vocabulario, sino que intentamos incluir en nuestras clases toda la información sociocultural posible para ayudar a nuestros alumnos a no caer en choques culturales o errores pragmáticos[2]. Éste tipo de información, sin embargo, no aparece siempre muy clara en los manuales y gramáticas de español como lengua extranjera[3] y, por tanto, los alumnos que no asisten a las clases y estudian solamente lo que dice la gramática para el día del examen, tendrán un vacío en su aprendizaje, pues como sabemos, lengua y cultura son inseparables, como dice Carmen Guillén (2004: 838) "lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural". Esto es, la lengua expresa cultura y la cultura se adquiere a través de la lengua.

Dentro de la competencia sociocultural, hemos decidido centrarnos en la cortesía porque es uno de los ámbitos donde mejor se observa la importancia de conocer bien las diferencias culturales (Escandell Vidal, 2004). Las estrategias de cortesía utilizadas para no dañar la imagen, tanto positiva

[1] Para mayor información ver Mª Angels Oliveras (2000)
[2] Para ampliar el concepto de error pragmático puede consultarse Graciela Vázquez (1999) y para choque cultural Mª Àngels Oliveras (2000).
[3] Para ampliar este tema, consultar Caballero (2005).

Centro Virtual Cervantes

como negativa, de un individuo pueden variar mucho de una cultura a otra y en ocasiones un mal uso de éstas puede llevar a choques culturales que nos hagan tener una opinión negativa de nuestro interlocutor, llevándonos algunas veces a crear prejuicios sobre la cultura a la que pertenece. Por ejemplo, si un inglés se equivoca en el uso del indicativo y del subjuntivo en una conversación con un hispanohablante, éste seguramente no se lo tenga en cuenta por su condición de extranjero, es más, puede ser que este error ni siquiera afecte a la comunicación. Sin embargo, si un inglés se echa hacia atrás cuando su interlocutor hispanohablante invade su espacio personal, este último puede pensar que el inglés es demasiado seco o poco social y extrapolar esta convicción a toda la cultura anglosajona. Estos errores, al contrario de lo que se puede esperar, no solamente suceden en culturas que nos resultan muy diferentes, sino también en las que aparentemente son muy parecidas, como es el caso de la italiana y la española. Por ejemplo, si una española queda con una amiga italiana que se acaba de cortar el pelo y le dice "¡Ay, qué peinado más bonito! ¡Qué bien te queda!" puede pasar que su interlocutora le responda con un simple "Gracias" o "¿A que sí?", cosa que para un español suena un poco extraño, pues en nuestra cultura se tiende a minimizar los cumplidos que recibimos con frases hechas como "Tú, que me miras con buenos ojos" o, en este caso en concreto podríamos utilizar frases como "¿Tú crees? No sé, no sé", "Pues, la verdad es que el peluquero hizo lo que le dio la gana".

Las interferencias pragmáticas, es decir, cuando un hablante aplica a la lengua que está aprendiendo supuestos y pautas de conducta propios de su lengua materna o de otra lengua adquirida o aprendida (Escandell Vidal, 1996) pueden impedir no sólo la comunicación, sino también las relaciones interpersonales. En una ocasión una compañera española conoció a un chico italiano por el que sentía un especial interés, tras intentar quedar a través de varios mensajes de móvil, al final éste le escribió que *"al límite* nos tomamos un café". Mi compañera no supo interpretar la estructura "*al límite"* y nos preguntó al grupo de españolas que pensábamos que significaba, todas coincidimos en que este chico no estaba muy interesado en quedar con ella, pues pensamos que esta estructura podía ser un equivalente de "como mucho", sin embargo, cuando preguntó al grupo de compañeras italianas le contestaron que estábamos equivocadas y que realmente el chico estaba expresando interés en quedar con ella. Como podemos ver, en este caso una interferencia pragmalingüística[4] puede producir un error de comprensión mayor que una interferencia gramatical.

Así pues, vista la importancia de la competencia sociocultural y, concretamente, de las estrategias de cortesía en cuanto a posibles creadores de choques culturales, la intención de este trabajo es, en primer lugar, analizar algunos exámenes universitarios de cuatro universidades italianas y reflexionar si, a la hora de evaluar a los alumnos, los profesores nos detenemos solamente en la competencia gramatical o, por el contrario, incluimos también esta competencia sociocultural, pues está claro que ésta va tomando mayor importancia en la didáctica de ELE.

2. La evaluación en el ámbito universitario italiano: universidades de la región Campania

Hoy en día, la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras no se considera solamente un acto de final de curso donde el alumno debe poner en juego en un solo día y en un solo papel todo lo aprendido durante el curso, sino que, como sabemos, existen diferentes tipos de evaluación que ayudan a determinar el nivel de un estudiante, mejorar las técnicas utilizadas en clase, diagnosticar el potencial de los alumnos, evaluar no sólo a éste sino también al profesor, etc. Sin embargo, en este trabajo vamos a centrarnos precisamente en este producto final, ya que en el ámbito universitario italiano se sigue utilizando como instrumento principal, pues, debido al alto número de estudiantes matriculados en los cursos y a que la asistencia a clase no es obligatoria es muy difícil hacer un seguimiento individual de cada alumno. Así pues, dentro de los distintos tipos de evaluaciones que conocemos, en este trabajo nos vamos a centrar en la evaluación sumativa (de amplia tradición que hace referencia a los conceptos de exámenes y rendimiento escolar), la cual se encarga de evaluar el producto final de los estudiantes.

Mi experiencia docente se amplia a varias universidades de la región Campania de Italia, concretamente, en la ciudad de Nápoles. Trabajo con diferentes grupos a lo largo del curso: algunos son bastante manejables y no sobrepasan los veinticincos alumnos; otros, son un poco mayores, unos cincuenta al principio de curso que van reduciéndose hasta final de curso a la mitad más o menos. Debo decir que dentro del panorama académico italiano, tengo colegas de otras universidades que me felicitan por mis grupos tan pequeños, pues ellos alcanzan un número de unos cien estudiantes por grupo. Como hemos mencionado anteriormente, el número de los asistentes a clase y su irregularidad al seguir las clases obligan muchas veces al docente a limitarse a una evaluación final, sin detenerse en una

[4] Siguiendo a Thomas (1983: 101, "Cross-Cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistics, 4.* pp. 91-112. en Escandell Vidal, 1996), la interferencia pragmalingüística es la "transferencia de estrategias de actos de habla de una lengua a otra; o también de enunciados sintáctica o semánticamente equivalentes, que, por diferente sesgo interpretativo, tienden a transmitir una fuerza elocutiva diferente en otra lengua".

Centro Virtual Cervantes

observación más detallada del individuo respecto a su progreso en el estudio de la lengua ni tampoco a sus intereses, inquietudes u observaciones del curso. Por ello, en algunas universidades donde nos es posible hacer un seguimiento mayor, mis colegas y yo intentamos elaborar exámenes donde el alumno que ha asistido a clase y ha aprendido no solamente lo que dicen las reglas gramaticales, sino el componente sociocultural que las envuelve, pueda obtener un buen resultado, favoreciendo así su asistencia a clase, su aptitud, su esfuerzo en hacer todos los deberes o tareas que se mandan para casa, etc. De esta manera, se intenta ayudar también a aquellos estudiantes que, aun no pudiendo venir a clase por cuestiones personales, acuden a las tutorías para mejorar su estudio y se interesan por la asignatura.

Respecto al corpus analizado, cabe decir que las universidades que han colaborado prestándonos sus modelos de exámenes y sus criterios de evaluación son la *Università degli studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa", Università degli studi di Napoli "L'Orientale", Università degli studi di Napoli "Federico II"* y *Università degli studi di Salerno.* Las pruebas de exámenes analizadas para esta comunicación pertenecen a los cursos de lengua española I, II y III de la *Laurea triennale in lingue straniere* que sería lo más parecido a la licenciatura de una filología, es decir, son exámenes para profesores de español en potencia cuyo conocimiento del español debe (o debería) ser muy profundo.

En este estudio no presentamos las estadísticas detalladas de nuestro estudio, sino el resultado general de éstas, pues creemos que es más productivo hablar de las conclusiones extraídas del análisis realizado y reflexionar sobre ellas que detenernos en la mera exposición numérica.

3- Análisis de las pruebas de examen escrito

En estas cuatro universidades el examen final consta de dos partes. La primera prueba es la escrita y es necesario aprobarla para poder presentarse a la prueba oral. La tipología de ejercicios en las pruebas escritas de Lengua española I es muy parecida en las cuatro universidades, principalmente incluyen una parte gramatical con ejercicios de rellenar huecos de tiempos verbales, imperativos, diferencias entre ser-estar-haber-tener, preposiciones…, como por ejemplo:

a) Tiempos verbales:

Completa las frases con los verbos en la forma adecuada al contexto:
Ayer Pedro e Isabel (ir) _____ al cine mientras yo (estar) _____ trabajando.
Ayer (poner) _____ el cd que me (regalar, tú) _____ el año pasado.
(Examen de Lengua Española I de Suor Orsola Benincasa)

b) Diferencia ser, estar, haber y tener:

Completar las frases con los tiempos verbales adecuados de SER-HABER-ESTAR y TENER:
Me encontré con Alberto por la calle y noté que _____ un poco estresado
No me gusta nada este supermercado. Nunca _____ ofertas y además _____ muy lejos.
(Examen de Lengua Española I de la Orientale)

c) Imperativos:

Pasa al imperativo las siguientes oraciones y sustituye los complementos de OD y OI:
(dar, usted) a María sus apuntes _____
No (contar, tú) el secreto a Manuel_____
(Examen de Lengua Española I de Suor Orsola Benincasa)

Pero también encontramos ejercicios tipo test de elección múltiple, una comprensión de lectura y otra auditiva y una composición escrita.

En cuanto al examen de Lengua Española II, las pruebas de las distintas universidades varían mucho más respecto a las de Lengua Española I y la clasificación de los ejercicios es menos homogénea. El primer tipo de ejercicios es, como en Lengua Española I, el de rellenar huecos con la persona, tiempo y modo adecuados que, en este caso, aparece en todas las pruebas analizadas, excepto en las de Salerno[5]. También encontramos ejercicios de estilo indirecto[6] en todas las pruebas escritas de Lengua Española II analizadas que tampoco aparecen muy bien contextualizados, donde lo que importa son los cambios temporales, como por ejemplo:

[5] En este caso, cabe decir que las pruebas de la universidad de Salerno se basan en dos composiciones escritas, una traducción construida, una trascripción y una pregunta teórica sobre los argumentos lingüísticos vistos en clase, es decir, no hay ejercicios específicos sobre temas gramaticales, sintácticos, léxicos, pragmáticos... concretos, sino que se evalúan en conjunto en las distintas partes de la prueba. Además, los alumnos de esta universidad tienen en el segundo año como lecturas obligatorias *Introducción a la Pragmática* de Escandell Vidal y *El español coloquial. Esbozo de pragmalingüística* de Antonio Briz.

[6] Debemos decir que los ejercicios sobre estilo indirecto en la universidad de Salerno aparecen en la prueba escrita de Lengua Española I y no en la de Lengua Española II, pero en este análisis los hemos incluido en este punto para analizarlos conjuntamente con los de las otras universidades.

Centro Virtual Cervantes

Traslade a estilo indirecto de pasado (por ejemplo, una semana después) el siguiente diálogo:
-¿Cuántos días hace que vivimos juntos? – me preguntó de pronto.
- Sólo dos y pico – dije -. Llegué el domingo por la noche y hoy es miércoles.
- pues si quieres que te diga la verdad – dijo -, parece que llevemos viviendo juntos toda la vida.
(Examen de Lengua Española II de Federico II)

Otro de las preguntas que aparece en la mayoría de exámenes analizados es sobre sintaxis, aunque en este caso los ejercicios son más variados entre una universidad y otra:

Traslade la siguiente oración condicional con "si" a condicional con "como"
Construya una oración de relativo que pregunte por la existencia del antecedente.
(Examen de Lengua Española II de Federico II)

Subraya el predicado y el núcleo del predicado [de estas frases].
Di si el predicado es nominal o verbal.
Ahora subraya los complementos y di de qué tipo se trata.
(Examen de Lengua Española II de Suor Orsola Benincasa)

El último tipo de ejercicios que aparecen en todas las pruebas de Lengua Española II es sobre preposiciones:

Cuando íbamos.....la montaña nos olvidábamos a menudo.....coger las cadenas.....la nieve.
(Examen de Lengua Española II de Suor Orsola Benincasa)

Después de estos cuatro tipos de ejercicios que aparecen en casi todas las pruebas escritas estudiadas, tenemos otros ejercicios específicos que aparecen solamente en alguna de éstas como, por ejemplo, perífrasis, verbos de cambio, lenguaje coloquial, frases hechas, acentos, comprensión de lectura y ejercicios de errores.

Por supuesto, siguen apareciendo las composiciones escritas, excepto en *L'Orientale,* en las pruebas analizadas. En este caso, se les pide tanto que argumenten de manera extensa su opinión sobre algún tema visto en clase o que escriban pequeños textos sobre temas diferentes como, por ejemplo:

Si tuviera que pintar un cuerpo humano ¿cómo lo haría?
¿A qué o quién le tiraría usted, nuevo Goliat, la piedra de su honda? ¿Por qué?
(Examen de Lengua Española II de Federico II)

Respecto a las pruebas de los exámenes de Lengua Española III, tampoco son tan homogéneas como en las de primer año, aunque en todas podemos encontrar una traducción del italiano al español. Por ejemplo, el examen de Salerno consta de dos traducciones, una composición de 400 palabras, una paráfrasis, un ejercicio libre de rellenar huecos (se le pide al alumno que el texto adquiera en su conjunto coherencia y cohesión, siempre que la palabra que escriba le dé sentido al texto se da por válida) y un ejercicio de identificar y corregir errores. Como podemos observar, en este examen no hay ejercicios específicos sobre un tema concreto, sino que se evalúa el conjunto. Sin embargo, en las otras pruebas analizadas como, por ejemplo, las de la universidad *Suor Orsola Benincasa*, sí podemos encontrar ejercicios específicos sobre las oraciones pasivas, ejercicios donde se pide colocar el verbo en su tiempo y modo adecuado:

Completa el texto con los verbos subrayados en el tiempo y modo adecuados (el texto está en pasado. Atención con los verbos pronominales).
El tal Isaac nos 1 .invitar a pasar con un leve asentimiento. Una penumbra azulada, lo 2. cubrir todo, insinuando apenas trazos de una escalinata de mármol y una galería de frescos poblados con figuras de ángeles y criaturas fabulosas. 3. Seguir (nosotros) al guardián a través de aquel corredor palaciego

Como podemos observar, los ejercicios que aparecen en las pruebas escritas de los exámenes analizados tienen una estructura basada en el conocimiento de la gramática. Centrándonos en los aspectos de cortesía verbal, vamos a exponer ahora los ejemplos que aparecen en estos exámenes. En general, los temas sobre cortesía verbal casi no aparecen en los exámenes estudiados, en los de Lengua Española I encontramos alguna pregunta sobre la diferencia entre "tú" y "usted" en los ejercicios de tipo test donde al fin de cuentas queda en una simple diferenciación de persona (si el verbo va en segunda persona habla de "tú" y si está en tercera de "usted") y también en los ejercicios de rellenar huecos conjugando el infinitivo en la persona, modo y tiempo adecuados.

Otro de los aspectos que también pertenecen al ámbito de la cortesía verbal y que aparece también siempre en las pruebas de Lengua Española I es el imperativo. Como hemos dicho, las preguntas sobre este argumento se centran en todas las pruebas analizadas en la estructura gramatical y la unión de pronombres

Centro Virtual Cervantes

Transformar los siguientes imperativos afirmativos en negativos o viceversa manteniendo los pronombres en la forma adecuada.

Dádselo: _____

No las hagas: _____

(Examen Lengua Española I, L'Orientale)

Pasa al imperativo las siguientes oraciones y sustituye los complementos de OD y OI:

a) (dar, usted) a María sus apuntes _____

b) No (contar, tú) el secreto a Manuel_____

(Examen Lengua Española I, Suor Orsola Benincasa)

En nuestra opinión este ejercicio podría mejorarse o completarse con la siguiente propuesta, experimentada en el examen final de Lengua Española I de la Universidad *Suor Orsola Benincasa* del año académico 2006-2007: un ejercicio donde se evalúa el uso de estructuras pragmalingüísticas. En éste se les facilita a los alumnos un enunciado contextualizado con una estructura para que la expliquen, por ejemplo, en un nivel A2-B1 del *M. C. R. E.* puede aparecer un enunciado como el siguiente:

(Dos personas desconocidas, en una sala de espera)

A: Perdone ¿le importa si cierro la puerta? Es que hay corriente.

B: No, no, cierre, cierre

En este caso, el alumno debería explicar que este imperativo repetido se utiliza para aceptar la petición o sugerencia que le ha sido formulado, es un uso cortés a diferencia de otros usos del imperativo. Recordemos que los alumnos a los que va dirigido este ejercicio son, como hemos comentado al principio, estudiantes de *lingue e letterature moderne*, lo más parecido a una filología y que, por tanto, deberían acabar la *laurea* con una base teórica amplia y una capacidad de reflexión lingüística mayor, pues muchos de ellos se dedicarán posteriormente a la enseñanza del español en escuelas e institutos. Además, según el *M. C. R. E.*, en un nivel B1 el alumno debe ser "consciente de las normas de cortesía más importantes y [actuar] adecuadamente" (Consejo de Europa, 2002) y, por tanto, debe comenzar a reflexionar sobre la cortesía como una estrategia para ser sociable y no crear tensiones ni disputas con sus interlocutores.

En los exámenes de Lengua Española II tampoco aparecen preguntas específicas donde se tengan que aplicar estrategias de cortesía, solamente hemos encontrado un caso en el que dejan entrever. En las pruebas de *Suor Orsola Benincasa*, dentro del ejercicio sobre estilo indirecto, el alumno debe utilizar estructuras pragmalingüísticas pero realmente éstas ya vienen dadas directamente en el enunciado de la pregunta, así que el alumno no tiene que utilizar ningún tipo de estrategia para no dañar la cara de su interlocutor:

Pasa a estilo indirecto (discurso referido) los siguientes mensajes. Ten en cuenta que ha pasado una semana desde que los dejaron en el contestador.

Usa sinónimos del verbo decir:

Mensaje 1: (tono de enfado)

Rosa, maja, qué morro tienes... llevo dos horas esperándote en la cafetería.... ya te vale. No vuelvo a quedar contigo en la vida. Ni se te ocurra llamarme, no quiero volver a oír hablar de ti. Para mí, esta amistad termina aquí y ahora.

Mensaje 2:

Julián, soy Manu, ya veo que no estás en casa. Oye, que ayer no pude llamarte, porque estaba en el avión de regreso a Holanda. ¿Puedes organizar tú la fiesta sorpresa para Loles? Es que tengo que volver a salir de viaje y tengo tiempo. Te llamo en cuanto llegue. Gracias, tío.

Mensaje 3: (tono de disculpa)

Casandra, soy Conchi... ya sé que tendría que haberte avisado con antelación... pero es que no sabía nada... me acabo de enterar. Bueno, que no puedo ir a la cena, pero que cuentes conmigo para los postres... ya te contaré... besos. ¡Hasta luego!

En este caso, se podría haber aprovechado estos mensajes no solamente para el estilo indirecto[7], sino también para evaluar la cortesía verbal y sus estrategias. Por ejemplo, se les podía haber pedido a los alumnos que pasaran esos mensajes a otro tono, otro registro u otro grado de familiaridad entre emisor y

[7] Para ampliar el tratamiento del estilo indirecto en la universidad de Salerno, ver José Rovira Collado (2007), "El profesor dijo que el estilo indirecto no es difícil" en *Revista Redele*, Biblioteca 2007, http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/ACTAS/Rovira%20IVEPE%20ACTAS.pdf

Centro Virtual Cervantes

destinatario. También se les podría haber dado las indicaciones para que escribieran ellos el mensaje de estilo directo (el acto de habla que tiene que utilizar con sus diferentes partes, el tono, el grado de familiaridad entre emisor y destinatario – aspecto que en el ejemplo anterior no se indica –, contexto en el que se desarrolla el mensaje y cuando viene referido…) y luego pasar el mensaje creado a estilo indirecto.

En las pruebas de Lengua Española III de la universidad *Suor Orsola* Benincasa también podemos entrever algunas estrategias de cortesía, en uno de los apartados sobre el ejercicio "Ser/Estar, Voz Pasiva, Impersonalidad e Involuntariedad", se le pide al alumno lo siguiente:

Expresa involuntariedad (haz las transformaciones necesarias).
1. Esta mañana he roto el cristal de la ventana. _____
2. Ayer rayé las gafas sin querer. _____

Con este ejemplo podemos deducir que la involuntariedad ha sido un tema visto en clase y, seguramente, tratado como estrategia de cortesía pero en la prueba escrita simplemente se le pide al alumno que transforme la frase, es decir, se queda en un simple cambio sintáctico y morfológico. En un nivel superior, como es éste, donde el alumno debe reflexionar sobre este tipo de información con el fin de crear un estado de empatía hacia la nueva cultura, entendiendo y comprendiendo el porqué de sus comportamientos se les puede presentar el siguiente ejemplo y pedirles una reflexión mayor sobre qué tipo de estrategias se utilizan en este texto y por qué utiliza el emisor estas estrategias y no otras, enumerando también estas últimas:

(una amiga le da consejo a otra sobre su comportamiento en el trabajo debido a una supuesta relación afectiva con un compañero)
la gente empieza a decir que andas un poco distraída últimamente, que él no está aquí precisamente por sus méritos, que es una coincidencia que lleguéis tarde los mismos días…, en fin ese tipo de cosas. Y como la empresa tiene prohibidas las relaciones entre sus empleados… Tú sabes que la gente no hace las cosas por perjudicar a los demás, vamos, que nadie se lo contaría al jefe por celos o por rabia, pero a veces se comentan las cosas en la cafetería y no te das cuenta de quién está sentado a tu lado[8].

En este ejercicio, la respuesta sería que se utilizan estrategias deícticas como la segunda persona del tú y el uso de la impersonalidad con el sustantivo "gente" que sirven, en este caso, para dar consejos sin que parezca una orden, pues se trata de un tema muy delicado donde la "consejera" quiere ir con pies de plomo y no invadir demasiado la intimidad de su amiga ni ofenderla y por eso habla de una manera más general. Por eso el emisor no utiliza estrategias para dar consejos más directas como podría aparecer en otros contextos como, por ejemplo, el uso del imperativo, las perífrasis de obligación ni tampoco utiliza expresiones como "yo en tu lugar…", "si fuera tú…" porque en este caso no le está dando otras opciones ni elecciones, precisamente porque no quiere mantener una posición más o menos alejada ni involucrarse en su consejo.

Cabe decir que nuestra propuesta del ejercicio sobre estructuras pragmalingüísticas ha sido puesto en práctica en el examen final de Lengua Española I de la Universidad *Suor Orsola Benincasa* del año académico 2006-2007. Los resultados que obtuvimos incluyendo este ejercicio fueron muy positivos, pues se acercaban más a lo que habían trabajado los alumnos, a su asistencia a clase, a sus preguntas y dudas realizadas durante. De hecho, estos alumnos, los que siguieron las clases o, en su defecto, vinieron a las tutorías, no tuvieron muchos problemas en completar el ejercicio, sin embargo, los alumnos cuya actitud en el aula era pasiva, es decir, no mostraban interés por las clases aunque vinieran o no aparecieron en ninguna tutoría ni para interesarse sobre cómo se estructuraba el examen tuvieron bastante dificultad en completar el ejercicio. Este resultado, aunque pueda parecer banal, en nuestra opinión refleja un examen adecuado a los contenidos vistos y estudiados tanto en el aula como en los manuales y materiales que se aconsejan para el curso.

4. Análisis de las pruebas orales

Una vez aprobada la prueba escrita, pasamos a la oral. Ésta se estructura en todas las universidades en forma de tribunal de dos o tres personas: en un primer momento, el alumno habla con el lector sobre, según el nivel que estemos evaluando, sus gustos y preferencias, temas de actualidad en España e Hispanoamérica… Después, el profesor le formula preguntas que pueden ser de cultura general, donde se pueden tratar aspectos socioculturales, que hacen referencia a un manual de cultura señalado al principio del curso o de bibliografía específica, en la que se pueden incluir algunas lecturas sobre teoría pragmática como las antes citadas en el examen de Lengua II de Salerno o *El Abecé de la Pragmáti*ca de

[8] Texto extraído de una actividad de *Sueña 4*, unidad 7, p. 125.

Centro Virtual Cervantes

Graciela Reyes, *Las cosas del decir* de Amparo Tusón y Helena Calsamiglia o *¿Cómo es que nos entendemos (si es que nos entendemos)?* De Jesús Tusón. A través de estas lecturas el alumno sí que realiza una reflexión teórica de aspectos pragmáticos entre ellos el sociocultural, pero que muchas veces no sabe aplicar correctamente a su discurso en español.

Cabe señalar también que la duración de una prueba oral varía según la universidad y el nivel en el que nos encontremos, pero por norma general podemos afirmar que dura un mínimo de media hora y un máximo de una hora por alumno. Tiempo suficiente, en nuestra opinión, para poder evaluar las estrategias de cortesía que se utilizan a lo largo del examen.

El alumno se enfrenta desde un primer momento a un contexto real, pues el trato y la familiaridad que un alumno italiano adquiere con su lector nativo, al cual acaba tuteando, y su profesor italiano, cuyo trato será siempre de usted, son muy diferentes, pues en este caso la jerarquía entre el profesor titular y el lector está muy marcada en las universidades italianas. Así pues, podemos comenzar a evaluar las diferentes estrategias que utiliza el alumno con cada uno de los componentes del tribunal.

En segundo lugar, en este trabajo proponemos las situaciones comunicativas con el lector para evaluar al alumno en la prueba oral, situaciones que solamente se utilizan en la universidad *Suor Orsola Benincasa*, además de las preguntas sobre gustos y preferencias o sobre temas de actualidad que ya hemos mencionado. Con éstas se le da al alumno un contexto simulado donde tiene que mantener una conversación con el lector. Algunos ejemplos que pueden servir para evaluar las estrategias de cortesía pueden ser los siguientes:

1.- Para un nivel inicial

Te llama un amigo por teléfono para quedar ese fin de semana pero a ti no te apetece salir. Rechaza la invitación

2.- Para un nivel intermedio

Invitas a cenar a casa a unos amigos con los que no tienes todavía mucha confianza. A cierta hora de la noche, tú te quieres ir a dormir pero ellos no se dan cuenta de la hora que se ha hecho. Reacciona.

3.- Para un nivel avanzado

Últimamente un compañero (amigo tuyo) del trabajo no está haciendo bien su trabajo porque está cansando del jefe y está comenzando a ser la comidilla del resto de la plantilla. Aconséjale

Para evaluar estas situaciones comunicativas desde el punto de vista de las estrategias de cortesía, presentamos la siguiente parrilla[9], basada en las parrillas de evaluación utilizadas en Salerno para las composiciones escritas[10]:

Adecuación	1 (muy bien)	2 (regular)	3 (mal)
Riesgo	1 (muy bien)	2 (regular)	3 (mal)
Estrategias utilizadas propias del acto de habla	1 (muy bien)	2 (regular)	3 (mal)
Estructura del acto de habla	1 (muy bien)	2 (regular)	3 (mal)
Cambio de estrategias (recursos)	1 (muy bien)	2 (regular)	3 (mal)

En cuanto a la *adecuación*, habría que evaluar si el alumno sabe diferenciar entre tú y usted, aspecto que, como hemos dicho antes, se puede evaluar desde el principio entre la diferencia del lector y el profesor, pues la jerarquía italiana es muy fuerte en este caso. Respecto al *riesgo*, queremos evaluar aquí si el alumno se lanza con estructuras propias de un nivel superior, es decir, si se arriesga, aunque gramatical o pragmáticamente no sean del todo correctas viene evaluado como algo positivo, en cambio, si el alumno responde utilizando los mínimos recursos o solamente aquellos que sabe que son correctos gramatical y pragmáticamente no viene penalizado pero tampoco obtiene la máxima puntuación. En el tercer punto, *estrategias utilizadas propias del acto de habla*, se puntúan las diferentes estrategias, estructuras pragmalingüísticas que se usan en los actos de habla, por ejemplo, en el acto de habla de aconsejar, se suelen utilizar estructuras como "si yo fuera tú" para dar consejo, la impersonalidad para no involucrarse en el consejo, el imperativo si somos más directos o hay más familiaridad… En el siguiente tenemos la *estructura del acto de habla*, es decir, por ejemplo, en una invitación el alumno debe incluir una excusa y una disculpa en el caso de que la rechace. En este caso, cuantos más pasos siga de la

[9] Claro está, esta parrilla debería completarse con otras que hicieran referencia a la entonación, el léxico, morfología, sintaxis… pero aquí no las incluimos por no ser éste el objetivo ni el tema de este trabajo

[10] En estas parrillas se evalúa la corrección gramatical y el contenido con un total de tres puntos cada uno y el riesgo y la coherencia-cohesión con dos puntos cada uno.

Centro Virtual Cervantes

estructura mayor puntuación, si olvida pasos esenciales viene penalizado. Por último, el *cambio de estrategia* hace referencia a los recursos que el alumno es capaz de utilizar para conseguir lo que se le pide, por ejemplo, en la situación 2 el lector puede hacer el papel de amigo/conocido pesado y el alumno el de anfitrión que a cierta hora debe echar a sus invitados sin saber cómo, aquí depende del ingenio del alumno para cambiar de estrategia según se comporta su invitado.

5. Conclusiones

En este trabajo hemos analizado las pruebas finales de los exámenes de cuatro universidades italianas, todas ellas pertenecientes a la región Campania para comprobar si en estas pruebas se incluyen aspectos socioculturales, concretamente estrategias de cortesía, pues hoy en día es un tema muy importante dentro del ámbito del español como lengua extranjera y que cada vez más se va incluyendo también dentro de las aulas, normalmente dentro de una perspectiva intercultural donde lo que importa es llegar a una empatía con la lengua y la cultura que se está estudiando.

Como conclusión, podemos decir que en los exámenes analizados no se han encontrado ejercicios donde se evalúen estas estrategias, aunque según los programas y la información que nos han proporcionado los lectores y profesores de las universidades el componente sociocultural aparece siempre en el aula, sino que se centran en otros aspectos, principalmente, morfológicos, sintácticos, semánticos y prosódicos. Así, nosotros hemos querido con esta comunicación reflexionar sobre la importancia de las estrategias de cortesía y, tomando éstas como ejemplo de aspecto tratado en clase pero no reflejado en el examen, preguntarnos si los exámenes finales que, como hemos dicho al principio, son la herramienta fundamental para evaluar al alumnado universitario deberían adecuarse más no solamente a los temas trabajados en el aula o incluidos en el programa de la asignatura, sino a la manera o metodología que se ha seguido para ello.

Bibliografía

BLANCO, Ana (*et al*.) (2001): *Sueña 4*, Madrid, Universidad de Alcalá/Anaya.

CABALLERO DÍAZ, Celia (2005): "Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE" en *Revista Redele*, biblioteca 2005, http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/CaballeroDiaz.shtml

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Versión digital del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

ESCANDELL VIDAL (1996): "Los fenómenos de interferencia pragmática en *Didáctica del español como lengua extranjera. Volumen III*, Madrid, Cuadernos de tiempo libre, Colección Expolingua, pp. 95-109.

ESCANDELL VIDAL, Mª Victoria (2004): "Aportaciones de la Pragmática" en SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I. (Dirs.), *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 179-198.

GIOVANNINI, Arno (*et al*.) (1996): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*, Madrid, Edelsa.

GUILLÉN DÍAZ, Carmen (2004): "Los contenidos culturales" en *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 835-851.

HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.

MIQUEL, Lourdes (1999): "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula" en *Carabela. Lengua y cultura en el aula E/LE*, nº 45, Madrid, SGEL, pp. 27-46.

MIQUEL, Lourdes (2004): "La subcompetencia sociocultural" en J. SÁNCHEZ LOBATO (dir.), *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 511-531.

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

ROVIRA COLLADO, José (2007): "El profesor dijo que el estilo indirecto no es difícil" en *Revista Redele*, http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/ACTAS/Rovira%20IVEPE%20ACTAS.pdf.

VÁZQUEZ, Graciela (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.

Centro Virtual Cervantes