QUÉ RARO HABLAN ESTOS ALEMANES…: LA INTERFAZ GRAMÁTICA/PRAGMÁTICA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE ÁMBITO ESCOLAR ALEMÁN

Antonio Barquero
Universidad Humboldt de Berlín, Alemania

INTRODUCCIÓN

> "Con estos iba ensartando otros disparates, todos al modo de los que sus libros le habían enseñado, imitando en cuanto podía su lenguaje" (Cervantes, 1605/1979, p. 23)

Las normas que rigen la competencia lingüística son tan importantes como las reglas llamadas *culturales* para la comunicación. El problema, concretamente en Alemania, radica en que el profesorado, los autores de materiales, el equipo de redacción de libros de texto, responsables de políticas lingüísticas, incluso el mismo aprendiente saben de la presencia de reglas lingüísticas y creen en la existencia de una frontera entre estas y lo que ellos consideran como cultura de la lengua meta. Para poder llevar a buen puerto cualquier proceso comunicativo es necesaria la cultura. La lengua no es únicamente un sistema regido por códigos estrictamente lingüísticos, sino que implica además el dominio de un código cultural; se podría incluso afirmar que la lengua forma parte de una cultura. Siendo así, ¿dónde termina lo gramatical y comienza lo cultural?, ¿qué normas culturales han de ser enseñadas para fomentar la competencia comunicativa?, ¿cuáles de ellas se pueden negociar entre interactuantes sin variar la ilocución o perlocución esperadas? Sin querer, los profesionales dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras, segundas lenguas o lenguas adicionales consideramos determinados elementos comunicativos más o menos culturales, siendo los *menos culturales más puramente lingüísticos* y viceversa, sin embargo, todos forman parte y son importantes para el proceso comunicativo.

1. EL ESPECTRO LENGUA-CULTURA Y LA LENGUACULTURA

Basado en el esquema de Crozet y Liddicoat (1999), presentamos un gráfico que traza el continuo que forman las creencias y percepciones entre lo más o menos cultural y lo más o menos lingüístico del proceso verbal comunicativo. La cultura menos aparente en el proceso de comunicación, que tradicionalmente es lo que se entiende por lengua, es aquella que comprende conocimientos lingüísticos *puros*, es decir, los relacionados con la gramática, el léxico, la fonética y fonología, la ortografía, etc., sin adjudicarles relación alguna con el concepto tradicional de cultura.

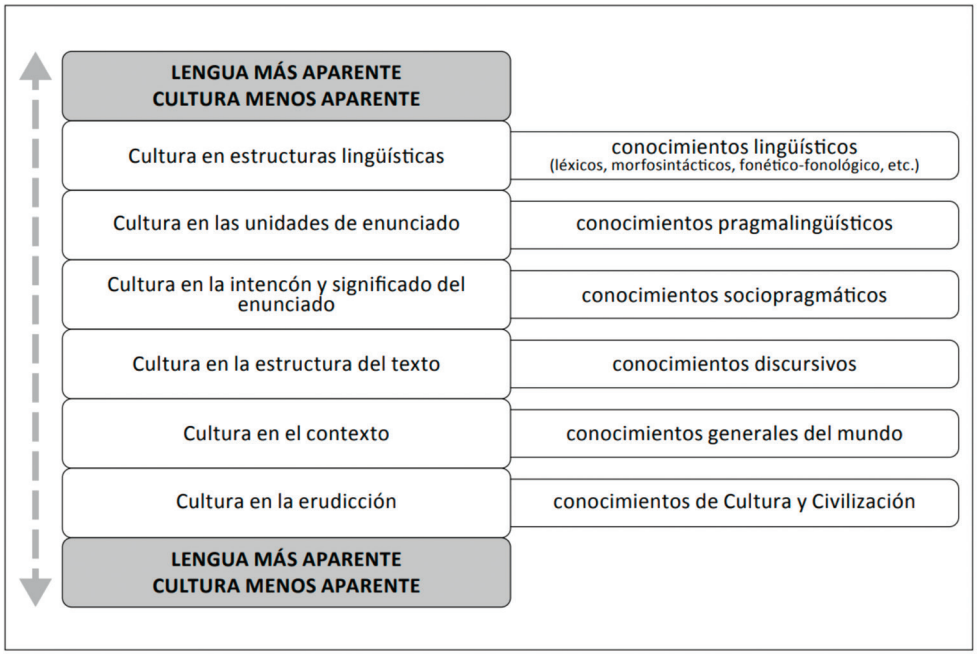

Gráfico 1 - Continuo lingüístico en el proceso comunicativo verbal

Si se adopta un enfoque cultural, la forma lingüística no se reduce a una mera categoría estructural de la lengua, ya que la estructura de cualquier lengua es el resultado de una visión particular del mundo; sus construcciones sintácticas, por ejemplo, representan y codifican determinados significados y modos de pensar (Wierzbicka, 1979). La influencia de la cultura se manifiesta de manera más palpable en la vertiente semántica del léxico (*hotwords*, tabús, eufemismos, etc.), pero también a nivel morfosintáctico se detectan características culturales que varían de una cultura a otra (los pronombres personales, los

adjetivos posesivos, los deícticos locativos o temporales en forma de tiempos verbales, los modos verbales, etc.). Aquellos conocimientos culturales relacionados con la organización y selección de unidades lingüísticas, en particular, de los enunciados, y relacionados con las normas de interacción comunicativa se ofrecen, en la didáctica de las lenguas, normalmente a modo de exponentes funcionales, por ejemplo, en forma de pares adyacentes o de listados de alternativas comunicativas combinables que también varían de cultura a cultura (piénsese en los saludos, por ejemplo).

Los conocimientos sobre los discursos sociales están, por supuesto, relacionados con la lengua y están fuertemente teñidos por la cultura. El análisis del discurso se alimenta de varias disciplinas, desde la antropología lingüística, pasando por la sociología, la retórica clásica, hasta la misma pragmática, entre otros (Blancafort y Tusón Valls, 2007) e implica el uso de la asignación de turnos, los esquemas prototípicos de organización secuencial o la presentación de la información, y varios más. Los fenómenos de carácter transoracional pertenecen a una lengua determinada (Casado Velarde, 2006) y están en relación directa con el bagaje de conocimientos culturales que comparten emisor y receptor, y las posibles diferencias entre estos conocimientos pueden influir decisivamente en el discurso (Renkema, 1999). Ya en los años sesenta del pasado siglo proclama Kaplan (1966) diferencias culturales en la organización discursiva de textos redactados por aprendientes de inglés y, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas, propone el seguimiento de determinados patrones preestablecidos a la hora de redactar los textos en una determinada lengua. Dichos patrones sembraron lo que actualmente se conoce como retórica contrastiva (O'Connor, 1996). Kaplan (1966) recalca que no se puede enseñar a redactar textos de la misma manera a personas nativas que al alumnado que proviene de otra cultura. Liddicoat y Scarino (2013) afirman que los géneros discursivos tienen un marcado significado social y cultural, y poseen la función de mantenimiento de la coherencia de una cultura. Los miembros de una cultura reconocen la función e intención discursivas de un texto precisamente por sus características de género que la asocian al texto. La(s) forma(s) de un texto ofrece señales orientativas o *pistas* para poder comprenderlo y situarlo dentro de un género determinado; y estas formas pueden variar de cultura a cultura. Por ejemplo, Pastor Villalba (2005) destaca muchas diferencias entre las cartas de queja españolas y alemanas; Vázquez (2009) las ve en los textos académicos, en clases magistrales

o en los informes de profesorado escritos por hablantes pertenecientes a una cultura no hispana. En la vertiente del texto oral, House (2005) explica que los alemanes suelen utilizar estrategias que se centran más en el contenido (por ejemplo, yendo explícitamente al tema que hay que tratar, usando activamente un número reducido de estrategias interpersonales) y tienden a expresar actos haciendo referencia explícita a sí mismos (*Kann ich…* frente a *Podrías…* o el uso del imperativo). La autora apunta también que en alemán la formulación de enunciados resulta mucho más *ad hoc* (ello destaca con el gran número de rutinas del español) y que sus hablantes son muy directos a la hora de formular quejas o realizar peticiones; por el contrario, al disculparse se caracterizan por su ampulosidad. Destaca asimismo la tendencia a no hacer uso del habla de contacto fática, puesto que dan más importancia al contenido proposicional que a la acomodación social; por ello, quizás, es por lo que se afirme que *van directos al grano* en el proceso comunicativo, diciendo lo que quieren decir y queriendo decir lo que dicen. Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001, cap. 4.4.2.4) para comprender una lengua hay que identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto. Hallar contornos claros entre los conocimientos del mundo y los de carácter erudito resultaría ilusorio. Muchas veces ambos se solapan o se definen de distinta manera. Los conocimientos culturales del mundo o generales de una cultura proveen a la lengua de significados específicos al añadir connotaciones y asociaciones compartidas por una comunidad a determinadas denotaciones de carácter estándar de cualquier término.

Según Liddicoat y Scarino (2013) las actuaciones establecidas por el conocimiento del mundo se observan a través de instancias específicas de comunicación en las cuales se asume un mundo compartido. Esta estrecha relación entre lengua y cultura ha sido acuñada con la palabra lenguacultura (Agar, 1995, 2006; Friedrich, 1989; Risager, 2007) aludiendo a que la comunicación a través de una lengua es algo más que hacer uso de gramática y léxico, sino también de conocimientos sobre costumbres y normas culturales usadas por los hablantes de una lengua relevantes para la comunicación; no se contemplan, por ejemplo, aquellos relativos a las costumbres culinarias, tradiciones o estilos arquitectónicos.

La lenguacultura nos brinda un constructo que sirve de interfaz entre lengua y cultura y amplía la visión tradicional de lengua, o reduce la de cultura, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. EL *INPUT* Y SU IMPORTANCIA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

El *input* es uno de los elementos indispensables para el aprendizaje de cualquier lengua a cualquier nivel, sea primera, segunda o lengua extranjera. Sin *input* carecemos de modelos de lengua. La importancia de un *input* rico y contextualmente apropiado es crucial para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades pragmáticas, fundamentalmente en la didáctica de lenguas extranjeras en la que el alumnado depende casi única y exclusivamente de aquel provisto en la clase y por los materiales puestos a su disposición.

La mayoría de las autoras y los autores dedicados a la pragmadidáctica concuerdan en que el *input* ha de ser auténtico, concreto, explícito y adecuado o apropiado (Barquero, 2020). Varias autoras achacan no solo la falta de adecuación pragmática al desequilibro entre el *input* proporcionado con la incompetencia pragmática, sino también al escaso y limitado número de veces en que aparece un *input* apropiado (Bardovi-Harlig, 1998; Bettoni, 2011). Para Kramsch (2010) un *input* auténtico y apropiado es aquel que se realiza de forma estándar, analógicamente a su concepto de lengua modelo, por cada Estado nación y que viene apoyado por la identificación emotiva de una comunidad de habla o lingüística, tanto dentro como fuera de su territorio. De ello se desprende, tal como afirma Bettoni (2011), que la autenticidad en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, y no solo en el ámbito pragmático, es un concepto relativo. Kramsch (2010) ve en esa relatividad, en primer lugar, el problema de la diversidad de autenticidades dentro de una sociedad nacional (causadas por variables como género, estatus, etnia, etc.), ya que lo que es auténtico en un contexto puede no serlo en otro; en segundo lugar, la desagradable tarea de imponer a los y las aprendientes un concepto de autenticidad que pueda devaluar su propia autenticidad como aprendices.

El libro de texto es, sin lugar a duda, el componente más importante de cualquier sistema educativo, según investigaciones realizadas en varios países y en diferentes contextos (Peiying, 2007). Su finalidad es la de posibilitar al aprendiz a incorporar sus competencias y destrezas al proceso de aprendizaje con tal de facilitar la profundización y la ampliación de sus conocimientos, y la de ofrecerle posibilidades de descubrir y analizar individualmente elementos lingüísticos y extralingüísticos, animarle a construir y experimentar con la lengua, así como la de invitar al alumnado a evaluar su propio progreso. Al igual que hace dos décadas (Neuner, 1998), el libro de texto (ya sea analógico o digital) sigue siendo en la actualidad la herramienta central en la clase de idiomas en el sistema escolar alemán (Grünewald, 2011; Sommerfeld, 2011) y, a pesar del avance de las nuevas tecnologías, parece ser que lo será todavía durante bastante tiempo.

Dado que el profesorado dedicado a la enseñanza en contextos escolares alemanes es en su mayoría no nativo y que, por otro lado, carece de una instrucción en la didáctica de la competencia pragmática o incluso de la misma (Limberg, 2015; LoCastro, 2003) y, por tanto, le faltan recursos con los que juzgar la autenticidad del *input* proporcionado por los libros de texto (LoCastro, 2003), el libro de texto, e indirectamente el currículo de aprendizaje, es la fuente de la que beben tanto profesorado como alumnado a la hora de enseñar y aprender la pragmática y, en concreto, los actos de habla con sus elementos o exponentes pragmáticos satélite. El libro de texto proporciona la forma primaria de *input* lingüístico y cultural, quizá la única, en la clase de idiomas, especialmente el *input* escrito (Martínez Flor y Usó Juan, 2010; Peiying, 2007; Weier, 2005). Por todo ello, se mantiene la desiderata de Cathcart (1989) referente a la inclusión de modelos de lengua y de actividades desarrolladas mediante la selección y análisis de interacciones reales.

3. LA PROGRESIÓN GRAMATICAL Y LA INTUICIÓN DE LA AUTORÍA

Martínez (2011) pone de manifiesto el peso de la gramática y de la progresión gramatical en la forma de aprender y enseñar aludiendo que el enfoque por tareas en el contexto escolar alemán, debido a las experiencias previas de aprendizaje del alumnado, provoca que este eche en falta una progresión articulada en torno a la gramática, herencia del método gramática-traducción. Gießing (2003) critica la posición de aquellos que defienden la progresión gramatical tradicional y la justifican con la inclusión de situaciones comunicativas concretas que requieren el uso y la práctica de la gramática presentada. Este mismo autor cuestiona la relevancia de estas *situaciones* presentadas en los libros de texto argumentando la falta de autenticidad (Usó Juan, 2007) de unas prácticas comunicativas basadas en *textos fabricados* desprovistos de naturalidad. Por otro lado, Ares Ares (2006) hace referencia a la abundancia de enunciados descontextualizados para exponer estructuras sintácticas en los manuales de español como lengua extranjera que se han venido publicando, y la falta de realismo de los diálogos para forzar la inserción de construcciones lingüísticas concretas: textos que "podrían servir muy bien como guiones para el teatro del absurdo de Ionesco" (Ares Ares, 2006, p. 13). Widdowson (1982, p. 211) calificó los diálogos de los libros de texto como *distorsiones absurdas* o *conversaciones cretinas* y a sus personajes como "muñecos estereotípicos, humanoides articulando oraciones modelo con rimbombancia".

La progresión gramatical tradicional, herencia de la tradición de la gramática latina de Donato, es un constructo altamente frágil que comprime la lengua en un corsé gramatical artificial que no tiene nada que ver con la realidad (Gießing, 2004). En efecto, el género discursivo de los libros de texto destinados al ámbito escolar alemán se centra, en la inmensa mayoría de los casos, en el signo lingüístico como símbolo, pero ello no basta para el dominio del uso de la lengua; el aprendiente debe trabajar con textos que lo conduzcan a una interacción guiada por un propósito o intención (Widdowson, 1984). En caso de no desenvolver procedimientos interactivos y pragmático-interpretativos que le permitan la realización, comprensión e intercambio de actos de habla pretendidos y adecuados, nunca llegará a ser comunicativamente competente. Börner et al. (2011) sostienen que, en la era del desarrollo de las competencias, de la orientación hacia el *output*, de la evaluación comunicativa, de los

estándares educativos, la autonomía del alumnado o del enfoque por tareas, entre otros, uno de los criterios que se debe esperar de un *buen* libro de texto es el de no basarse en una progresión gramatical, sino en una que contemple la competencia pragmática, los factores culturales y las estrategias de aprendizaje.

La supeditación al dogma de la progresión gramática resulta el problema central de los manuales actuales por lo que respecta al tratamiento de la competencia pragmática (Gießing, 2004). Es más, Ishihara y Cohen (2010) proponen los diálogos del libro de texto como fuente de inadecuaciones pragmáticas para que el alumnado las trabaje y sugiera enunciados, estrategias o comportamientos más adecuados, y Malinowski Rubio (2000) nombra, entre los defectos más comunes de los manuales de español como lengua extranjera, la creación de imágenes artificiales sobre la realidad a través de diálogos que sugieren ideas falsas de las costumbres y normas sociales que inducen a un uso inadecuado de la lengua. Una posible explicación de esta falta de modelos auténticos de lengua en los manuales es, precisamente, la intuición en la que se basa el desarrollo de los textos, especialmente cuando se trata de realizaciones de funciones y actos de habla, ignorando investigaciones empíricas y resultando, de este modo, un *input* poco fidedigno (Martínez Flor y Usó Juan, 2010). No hay que olvidar que el *input* confeccionado para los libros de texto escolares de español como lengua extranjera en Alemania se basa en la intuición de los autores nativos y no nativos, no es fruto de un estudio empírico y no muestra, por tanto, la manera en que los hablantes se comunican de verdad (LoCastro, 2003; Nicholas, 2015; Schmidt, 1993). Por regla general, los autores de materiales de español como lengua extranjera para el contexto escolar son profesionales de la lengua que, por un lado, están fuertemente influenciados por una tradición determinada que tiene poco en cuenta aspectos pragmadidácticos y que trata de comprimir elementos gramáticos y léxicos exigidos por el currículo en el *input*, y, por otro lado, lo están también por las editoriales y, por ende, por las exigencias del mercado. Siguen, en este sentido, vigentes, tanto la afirmación de Sorace (1988, p. 172) "Cuando los lingüistas se utilizan a sí mismos como informantes principales (*produciendo la teoría y los datos al mismo tiempo*, como dice Labov), no puede haber ninguna garantía de que los juicios no están influenciados por las expectativas teóricas", como la de Williams (1988, p. 53): "trabajar sobre conjeturas o corazonadas preparadas al escribir diálogos y transacciones para libros de texto es enormemente cuestionable".

La intuición de los escritores unida a las exigencias de un plan de estudios basado, entre otros, en la progresión gramatical (aunque se haga hincapié en su función subordinada *dienenede Funktion*) y en un enfoque por competencias que apenas contempla la competencia pragmática, junto al peso de la tradición, hace que apenas se tengan en cuenta los actos de habla adecuados para una situación comunicativa determinada. Si la capacidad de los hablantes nativos de tener intuiciones lingüísticas no supone, como afirma Sorace (1988) teniendo en cuenta varios estudios de Bever (1970, 1974), un reflejo de su competencia gramatical, podemos asumir con creces que lo mismo ocurre con las intuiciones de carácter pragmático. La competencia intuitiva del hablante deriva de facultades caracterizadas por propiedades cognitivas *sui generis* que no son compartidas exclusivamente por la competencia comunicativa, sino muchas veces por otros factores extralingüísticos difíciles de aislar, por lo que, fiarse de la competencia intuitiva de un autor "obviamente no tendría sentido [...] como dato básico para construir modelos de lengua" (Sorace, 1988, p. 170). Uno de los peligros de basarse en intuiciones de personas nativas para la creación de materiales es el desatinado énfasis que se da al conocimiento explícito en detrimento del conocimiento tácito de cómo se habla (Boxer, 2003). De este modo, Sorace (1988) indica los factores que determinan las intuiciones lingüísticas:

a. El lugar o contexto en que se presentan (no es lo mismo considerar un enunciado como correcto o apropiado entre amigos que en la preparación de un manual para lengua extranjera). Por lo tanto, los juicios que se puedan dar de forma aislada no son los mismos que los que se hacen por contraste o comparación.

b. Consideraciones de carácter pragmático, puesto que se tiende, ante la ambigüedad, a seleccionar la lectura que representa la interpretación más frecuente o adecuada y luego se cuestionan las propias conjeturas o suposiciones sobre discursos previos.

c. La experiencia y formación lingüísticas, ya que cuando lingüistas, especialistas en filología o profesionales en el ámbito de la lingüística aplicada son los informantes no existe garantía alguna de que los juicios no se vean influidos por explicaciones teóricas.

Si se crea un diálogo basado en lo que piensa un autor, sin importar que sea nativo o no nativo, este pasa a ser un ejemplo de uso de la intuición y esta resulta muy cuestionable en cuanto a su fiabilidad, tal como indican Manes y Wolfson (1981). Ishihara y Cohen (2010) acentúan la poca naturalidad y el lenguaje rebuscado de los libros de texto como fruto del trabajo de autores que se guían por sus intuiciones y afirman que ello no favorece en absoluto la producción de muestras pragmáticas de habla; no es de extrañar que expertas como Keim (1998, p. 162) afirmen que "todos más de una vez hemos pensado o dicho en voz alta al hojear un libro de texto *¡Pero si nadie habla así!* o *Esta situación es totalmente irreal*". Se puede mantener, por lo tanto, que las presentaciones de lengua (tanto gramaticales como a nivel discursivo o pragmático) suponen un problema, especialmente en el caso de textos inventados donde la intuición se usa para crear y explicar muestras de habla. Los diálogos siguen apareciendo en casi cada lección de los manuales de español como lengua extranjera en el contexto escolar alemán. Tales diálogos no son auténticos en el sentido de que no representan lenguaje pragmático espontáneo como se usa en una conversación natural. Reflejan, como mucho, ejemplos idealizados de pragmática común. De hecho, excepto en los libros de texto nocional-funcionales (por ejemplo, *Para empezar* y *Esto funciona*) los libros de texto utilizados en Alemania no llegaban a la idea de acto de habla o funciones y exponentes, simplemente se construían diálogos o los famosos *Lektionstexte* (un género textual típico de los libros de texto escolares alemanes) basándose no en exponentes, sino en las estructuras gramaticales que se querían introducir. Parece que ello no ha cambiado hoy por hoy en el mercado del libro escolar.

4. ¡QUÉ RARO HABLAN ESTOS LIBROS!

El encorsetamiento que causa la supeditación a la progresión gramatical se observa en la mayoría de los manuales de español utilizados en las escuelas alemanas. En *A_tope.com* se utiliza en un diálogo un adverbio de lugar para sustituir un adjetivo demostrativo cuya introducción se reserva para lecciones posteriores: "¿Quién es la chica allí [sic]?" (Büsgens et al., 2010, p. 13). En el mismo libro de texto se utiliza la forma de presente que indica habitualidad debido a que la forma con estar + gerundio está prevista para la parte más avanzada del manual: "¿Qué escribes? / Pues un texto para la clase de alemán.

Aprendo alemán". El mismo fenómeno se observa en ¿Qué pasa? (Martos Villa et al., 2007), entre otros, en un diálogo entre alumno y profesora en el que esta quiere que aquel deje de comer chicle en clase. El texto pretende servir de *input* para la introducción del presente de los verbos regulares terminados en -er: "Felipe, ¿comes algo? / No, no como nada" (Martos Villa et al., 2007, p. 36). De forma similar se presenta el *input* en *¡Apúntate!* (Balser et al., 2012, pp. 45 y 47) en un diálogo y en un ejercicio: "¡Hola chicos! ¿De qué habláis? ¿De vuestros deberes? /No, papá, buscamos un regalo para nuestro amigo.", "¡Hola, chicas! ¿De qué habláis? De vuestro colegio, ¿verdad? / No, estudiamos para el examen. / No, aprendemos el vocabulario para mañana". Incluso en ejercicios que tradicionalmente se utilizan para practicar la forma de estar + gerundio (una imagen de un parque en la que se observan personas realizando diversas actividades) se exhorta al uso del presente de indicativo (Balser et al., 2012, p. 113). La posposición de la perífrasis *estar + gerundio* a la segunda mitad de los manuales escolares parece estar muy generalizada, pues se observa también en *Encuentros* (Marín Amann et al., 2010): por ejemplo, en una tienda de ropa el vendedor recibe a los protagonistas con "Hola, chicos, ¿qué buscáis?" (Marín Amann et al., 2010, p. 88); en el mismo manual, al introducir la forma de presente regular de los verbos en -ar nos encontramos con lo mismo, "Hola, chicas, ¿qué buscáis? / Yo busco mi libro de Historia" (Marín Amann et al., 2010, p. 16). Y en un chat de internet *Capitándiego* escribe: "Hola. Roberto y yo preparamos los deberes para mañana y claro escribimos mensajes… Y tú, ¿qué tal?" (Marín Amann et al., 2010, p. 19).

Lo mismo ocurre en *Línea Verde*, donde se puede interpretar que los protagonistas pasan cada año las vacaciones en el mismo sitio, cuando lo que se quiere decir es que lo están haciendo este año: "¿Vosotros sois de Roses? / Yo sí, pero ellos no. Son de Valladolid y pasan las vacaciones en Rosas" (Bade et al., 2006b, p. 19).

En *Línea amarilla* bajo una foto de una chica que está buscando algo en su mochila aparece la pregunta "¿Qué busca la chica?" (Bade et al., 2006a, p. 19) y se comenta la imagen de una chica que está escuchando música con unos auriculares con "Cristina escucha un cedé de su grupo favorito". En el ejercicio siguiente de la misma página aparece el presente, pero en su vertiente de habitualidad: "¿Qué hacéis en las vacaciones? Ejemplo: En las vacaciones nado en el mar y tomo el sol en la playa. No trabajo". Lo importante es, por

tanto, según el manual, introducir el tiempo gramatical que debe ser tratado, independientemente de si su uso es adecuado o no. Es más, otro ejercicio invita a los aprendices a "completar con la forma correcta de los verbos" (presente de indicativo):

1. [Una chica hablando al teléfono en la playa] *Sí mamá (tomar) el sol y (escuchar) música. Pablo (nadar) en el mar y Mario (comprar) helados.*

2. [Una imagen con dos chicos y una chica hablando entre ellos en la playa] *(llegar) los chicos* (Bade et al., 2006a, p. 21).

Otra muestra de *Línea amarilla* es un diálogo de unos treinta turnos de palabra en el que se habla de intenciones y planes futuros y en el que se utiliza únicamente el presente de indicativo, ya que todavía no se ha introducido la perífrasis de futuro formada por ir + infinitivo.

En *¡Vamos! ¡Adelante!* (Arriagada et al., 2014, p. 65) una entrada de un chat entre amigos "En casa los chicos chatean sobre su primer día de colegio" muestra la artificialidad creada con el propósito de incluir a modo de *input* el verbo gustar:

> Chile15: ¡Hola, chicos! ¿Qué tal el primer día de colegio? ¡Qué rollo! Creo que el colegio es muy aburrido. No me gustan los deberes y tampoco los exámenes. Solo me gusta la Expresión Plástica. Me gusta dibujar y me gustan los libros de animales. Me gustan mucho los animales, pero no tengo mascota. Mi padre no permite animales en casa, porque nuestra casa es pequeña. ¡Hasta luego!

En *Contigo* (Cuevas Alcañiz et al., 2016) en un chat de un chico que se encuentra en su casa no se utilizan los pronombres personales de objeto indirecto ni la perífrasis de presente porque la programación los deja para más tarde. Otro ejemplo de carencia de uso de los pronombres de objeto indirecto para la construcción del *input* en el que deben aparecer las formas del presente de indicativo también lo ofrece *Contigo* (Cuevas Alca~iz et al., 2016, p. 39). En este caso el contexto es la consulta de un médico que habla con su paciente (un niño) al que pregunta "¿qué pasa?" (en vez de "¿qué te pasa?"). Más

adelante, en la página 120, en otro diálogo con un médico, este pregunta "¿Qué te pasa?" pues los pronombres de objeto indirecto ya se han introducido. El mismo manual, en la lección dedicada a introducir la forma de presente de los verbos que presentan diptongación, ofrece el siguiente texto, que insiste en la repetición de verbos con cambio vocálico en su raíz en el presente:

> Javier tiene un perro, Berni. Él quiere mucho a Berni y piensa mucho en él. Berni es un buen perro. Los perros a veces muerden, pero Berni no muerde nunca. Javier juega mucho con Berni y a veces pregunta a sus amigos: "*¿Vosotros también queréis jugar con mi perro?*" Y sí, nosotros también queremos jugar con él (Cuevas Alcañiz et al., 2016, p. 42).

Las repeticiones innecesarias para introducir e insistir en una estructura gramatical determinada también están a la orden del día. En *Puente al español* (Feist, 2012, p. 86), por ejemplo, encontramos en un diálogo: "Iker, ¿qué te parece esta camiseta verde de aquí? Es más bonita que aquella roja, ¿no? / Sí, esta camiseta es mucho mejor que la roja que está en el escaparate". Además de presentar un *input* inadecuado a la realidad, muchas veces se exige que se mimeticen estas reiteraciones con el peligro de interiorizarlas. El caso más conocido es el de las repeticiones parciales de enunciados presentados en el primer turno de palabra en el segundo para reaccionar al primero. En *¡Vamos! ¡Adelante!* (Arraigada et al., 2006, p. 120) se da como ejemplo para la realización de un ejercicio: "A: ¿Cómo se llama el chico que lleva una camiseta azul y que está viendo la tele? / B: El chico que lleva una camiseta azul y que está viendo la tele se llama…".

El manual *¿Qué pasa?* (Martos Villa et al., 2007, p. 35) adiestra a los y las aprendientes de tal manera: "En parejas preguntad por las cosas en el dibujo y contestad. Ejemplo: ¿Qué hay en la mesa? / En la mesa hay un estuche", "En parejas mirad vuestra clase. Preguntad y contestad: Ejemplo: ¿Qué hay en la pared? / En la pared hay una pizarra". Continuando con el mismo libro de texto en la página 64 se invita al alumnado a producir por escrito enunciados que incluyen repeticiones parciales de los contenidos en la pregunta en forma de monólogos: "Pregunta por el horario de Lucía. Escribe las preguntas y las respuestas en tu cuaderno. Ejemplo: ¿Cuántas horas de geografía e historia tiene Lucía a la semana? /Tiene tres horas de geografía e historia". Otro ejercicio similar lo encontramos en *Línea verde* (Bade et al., 2006b, p. 122): "En

parejas leed las fechas y preguntad como en el ejemplo. Ejemplos: ¿Qué día celebran los españoles los Reyes Magos? / Celebran los Reyes Magos el seis de enero". O, también en la misma obra en la página 15: "Ejemplo: ¿Qué es 'la ola' en alemán? / La ola, en alemán, es 'die Welle'".

En *Línea amarilla* (Bade et al., 2006a, p. 47) las y los aprendices deben producir lo siguiente: "Escribid cinco preguntas como en el ejemplo (y las respuestas). Ejemplo: Laura y Lukas, ¿escribís un mensaje a Ana Lucía? / No, no escribimos un mensaje a Ana Lucía. Pablo escribe el mensaje". Para ello se ofrecen una serie de nombres propios y una lista con diez verbos. Otro ejemplo de la misma tipología de ejercicios productivos es el siguiente (Bade et al., 2006a, p. 121): "Cristina habla con sus padres y Mario. Completad las respuestas como en el ejemplo. Ejemplo: Cristina: ¿Os puedo preguntar algo? / Mario y los padres: Sí, claro, nos puedes preguntar algo".

No es que no se deba enseñar a no producir tales repeticiones. Se enseñarán cuando sean adecuadas a un contexto determinado. Matte Bon (2004, p. 818) afirma que si enseña a las y los aprendices a reaccionar ante la pregunta "¿Quieres un cigarrillo?" con respuestas como "Sí, lo quiero" o "No, no lo quiero", "no es difícil imaginar las reacciones que producirían estas respuestas en la realidad": se interpretarían como mínimo como signo de descortesía y provocarían una distorsión en el mantenimiento de la comunicación que incluso podría afectar a la relación entre los interlocutores, y ello, sin que el emisor fuera consciente de ello. La repetición innecesaria (la no exigida por el contexto) enseña a los estudiantes a ser antipáticos (por ejemplo ¿Cómo te llamas? Me llamo Pepito. ¿Cuántos años tienes? Tengo doce años. ¿Dónde vives? Vivo en Madrid). La repetición verbal, el no tematizar lo que dice el primer hablante y el responder sin plantear a su vez preguntas se hace en muy pocas ocasiones (por ejemplo en interrogatorios policiales o cuando se quiere mostrar a alguien la inapetencia de continuar la interacción). La artificiosidad de la repetición de este tipo de estructuras tiene como finalidad una práctica puramente gramatical en detrimento de la práctica pragmática. Los ejemplos que se presentan a continuación se centran en la presentación del *input* del verbo gustar y los pronombres de objeto indirecto:

—¡Hola chicas! ¿A vosotras os gusta ir al cine y al museo?
—A nosotras nos gusta el cine, pero no nos gustan mucho los museos.
—¿No? A mí me gustan las dos cosas.
—Vale. A todas nosotras nos gustan las películas (Feist et al., 2012, p. 49).

Pablo: Me gusta el deporte. El surf, el tenis, el fútbol: ¡genial! También me gusta escuchar música.
Laura, ¿te gusta el deporte?
Laura: Sí, a mí también me gusta el deporte, pero no me gusta el fútbol. También me gustan los pueblos de la Costa Brava… y me gustan los helados: ¡¡mmmmmh!! (Bade et al., 2006a, p. 18).

Los ejemplos aportados hasta aquí han ilustrado infortunios o inadecuaciones que afectan a la competencia lingüística o algunos a la pragmalingüística. A continuación, ofrecemos algunos centrados en la sociopragmática. Se trata de muestras de lengua que no se corresponden con su uso real ya sea por razones de forma o de contenido.

(1) Raquel: ¡Hola Celia! / Celia: ¡Hola Raquel! Este es el chico nuevo de Buena Onda.

Raquel: ¡Ah! Tú eres Iker, ¿no? / Iker: Sí, soy Iker, ¿qué tal? / Raquel: Bien, y tú, ¿de dónde eres? / Iker: Soy de San Sebastián. Y vosotras sois de Madrid, ¿no? / Raquel: Sí, somos de Madrid. / Iker: ¿Y quiénes son los locutores de Latinoamérica? / Celia: Pues, son, por ejemplo, Paulina y Gilberto. / Raquel: Sí, Paulina es de México y Gilberto es de Colombia. /

Iker: Ah, muy bien (Feist et al., 2012, p. 19).

(2) Mario: ¿Tomamos un helado? / Laura: Mmmmhhh, los helados me gustan mucho. / Cristina: A mí también. / Pablo: Bien, entonces… ¿compráis vosotras los helados? / Cristina: ¿Por qué nosotras? / Mario:

Porque nosotros trabajamos. / Laura: ¿Trabajáis? / Mario: Sí, sí. Pablo y yo somos los profesores de español de Lukas. ¿Verdad, Lukas? / Lukas: Sí (Bade et al., 2006, p. 19).

(3) Hola, Me llamo María / ¿Tú cómo te llamas? / Juan. ¿De dónde eres? / De Madrid. ¿Y tú? / De Barcelona. / ¿Cuántos años tienes? / Catorce. / ¡Adiós! / ¡Nos vemos! (Klink y Willenbrink, 2010, p. 18).

(4) Mario: Oye, Toni, ¿puedes salir esta noche? / Toni: Sí, claro. Puedo ir al cine o al teatro. / Mario: ¿Al cine? ¿Qué película hay? / Toni: No sé. Vamos a ver la cartelera / Mario: Mira, aquí hay una de Almodóvar, "Todo sobre mi madre". / Toni: Sí, muy bien. ¿Crees que Aurora puede ir con nosotros? / Mario: Sí, creo que sí. ¿Puedes hablar tú por teléfono con ella? / Toni: Más tarde, ahora no puedo, tengo que volver a clase. Hasta luego (Conejo López-Lago, 2010, p. 70).

(5) Hola, ¿qué tal? /. Yo, muy bien. Y tú, ¿cómo estás? / Bien, gracias. / Bueno, ¡hasta luego! / ¡Hasta mañana! (Cuevas Alcañiz et al., 2016, p. 15).

(6) Miguel: Oye, ¿cómo se llama la profesora de francés? / Javier: Ella es la señora Palomar. / Miguel: ¿Y tú? ¿Cómo te llamas? / Javier: Yo soy Javier. Y tú eres el nuevo compañero, ¿no? / Miguel: Sí, me llamo Miguel. / Javier: Oye, ¿te gusta el fútbol, Miguel? A mí y a mis amigos nos gusta mucho. / Miguel: ¡Sí, a mí también! / Javier: ¿Tienes ganas de ir con nosotros a ver un partido el sábado? / Miguel: ¿Con vosotros? ¡Sí, claro! / Javier: Muy bien, nos vemos el sábado (ibíd., 2016, p. 60).

(7) Javi: ¿Tú aprendes baile español? / Elena: Sí, Javi, yo. ¿Y qué? / Javi: Vale, vale …/ Esteban: Oye Javi, y tú ¿dónde vives? / Javi: Pues por aquí cerca, en la calle Ciudad Real. En la esquina hay una hamburguesería. A veces comemos allí. / Elena: ¿Qué? ¿A veces coméis allí? ¿A veces? / Javi: Pues sí, Elena, a veces. ¿Y qué? / Sarah: Chicos, ¡basta ya! Esteban, tú vives en la calle Juanito Santero, ¿verdad? / Esteban: Sí, y allí hay un estadio. / Sarah: Claro, es el estadio de Alicante. / Esteban: Y vosotros, ¿dónde vivís? / Sarah: Vivimos en la calle Pintor Gisbert. Allí, en el cibercafé, leo revistas en alemán y escribo e-mails. Ah, y también hay

> una panadería, la panadería de papá. / Elena: Y aquí en la Plaza de San Blas hay una heladería, ¿ves? ¿Tomamos un helado? / Javi: ¡Sí, yo sí! Y en la heladería también hay horchata. / Esteban: ¡Qué rico! (Balser et al., 2012, p. 23).

Los extractos anteriores muestran un alto nivel de artificialidad discursiva. Fijémonos en las repeticiones innecesarias de 1 (*Sí, soy Iker; Soy de San Sebastián; Sí, somos de Madrid*), 3 (*Puedo ir …*), 6 (*Ella es la señora Palomar; Yo soy Javier; nos gusta mucho*) y 7 (*Vivimos en la calle …*), en las despedidas bruscas y secas que no siguen un guion hispano de 3, 5 y 6, la no diferenciación de ser y llamarse de 6 o la no consideración de ¿qué tal? como parte del saludo de 1 y 5.

Concretamente, vemos cómo en el fragmento 2 la reacción de Laura a la sugerencia de Mario de tomar un helado (*los helados me gustan mucho*) resulta artificiosa. Tal respuesta en un contexto real se interpretaría como la exigencia a una inferencia siguiendo la máxima de información de Grice (1975). La escasa naturalidad del diálogo se acrecienta con la utilización del presente de indicativo (*trabajamos / trabajáis*) que denota habitualidad y que, por su uso en el contexto, acarrea un discurso difícil de comprender (las chicas deben pagar los helados porque los chicos trabajan). El asentimiento final de Lukas con un simple sí no es común en tal contexto.

El diálogo 3 se asemejaría para un nativo hispano a un interrogatorio. La despedida final resultaría un tanto ridícula o divertida en contextos normales o podría incluso ser la ilocución a un estado excepcional del enunciante (prisa o timidez, entre otros). El mismo estilo refleja el fragmento 5. En 4 nos sorprende la reacción de Toni a la pregunta de si puede salir. La pregunta ¿qué película hay? sugiere que la existencia de un solo cine, hecho que resta coherencia al enunciado *aquí hay una de Almodóvar*. La reacción de Toni (Sí, muy bien) sin ningún tipo de comentario no encaja con los guiones de aceptación de propuestas del español.

El diálogo 7 se inicia con una pregunta en presente de indicativo, donde lo natural sería hacerla con una perífrasis de presente con el verbo estar. La máxima de información también se transgrede (*A veces comemos allí; y allí hay un estadio; allí en el cibercafé, leo revistas en alemán y escribo e-mails*.

Ah, y también hay una panadería, la panadería de papá; Y en la heladería también hay horchata.). La reacción final de Esteban *(¡Qué rico!)* no resulta apropiada contextualmente, ni se ajusta a un lenguaje juvenil real.

CONCLUSIONES

Los especialistas dedicados a las lenguas extranjeras debemos elevar el listón que divide tradicionalmente los contenidos estrictamente lingüístico-formales de los contenidos culturales hasta un nivel que incluya contenidos pragmalingüísticos y socioculturales dentro de la enseñanza de lo que se consideraba como lengua. Habrá que ampliar nuestra visión de lengua a la de lenguacultura para integrar las reglas pragmáticas, relegadas por la enseñanza escolar como parte de *lo cultural*, a lo que es la lengua extranjera. La lenguacultura ofrece un constructo dentro de la didáctica que no solo facilita léxico, estructuras lingüísticas y sus normas, ortografía y otros elementos que fomentan la competencia lingüística, sino también unidades de enunciado, su intención, significado y uso, así como las reglas de cortesía y demás elementos pertenecientes a la competencia pragmática, con tal de englobar a esta competencia dentro de la competencia comunicativa y otorgarle el mismo rango que la competencia lingüística. Pocos son los libros de texto utilizados en las escuelas alemanas que respetan la autenticidad del *input* (Barquero, 2020.) De hecho, el *input* confeccionado para los libros de texto de español como lengua extranjera se basa en la intuición y no es fruto de un estudio empírico, ni muestra, por tanto, la manera en que los hablantes se comunican de verdad. Con tal de asegurar la autenticidad serían necesarias muestras naturales y espontáneas de lengua, y, en casos esporádicos, de textos elaborados o modificados basados en información empírica. Los libros de texto deberían fomentar el empleo eficiente de la lengua mediante el uso, en especial, de las formas lingüísticas apropiadas en el contexto adecuado, para ello sería necesario que promovieran el desarrollo de todas las competencias comunicativas en mayor o menor medida según los objetivos de la tarea comunicativa (de lo que se quiere aprender a hacer con la lengua). Dado que la mayoría de ellos ya se encarga de impulsar las competencias de naturaleza lingüística, deberían hacer muchísimo mayor hincapié en aquellas de carácter extralingüístico, sin abandonar un enfoque holístico e integrador de todos los componentes de la competencia comunicativa. Desde este punto

de vista, el *input* presentado en los textos tanto orales como escritos debería ser variado, auténtico, verosímil y no solamente incluir situaciones comunicativas reales entre hablantes nativos del español, sino también entre personas nativas y miembros de la comunidad de habla alemana, además de presentar la información contextual extralingüística suficiente para que el discente fuera capaz de hacer reflexiones metapragmáticas.

Lo mínimo que se puede esperar de un libro de texto de lengua extranjera elaborado para el ámbito escolar es precisamente compensar la falta de inmersión lingüística introduciendo un *input* que muestre las estrategias comunicativas, las reglas de la toma de turno y de intervención, las formas de reaccionar en la lenguacultura meta, así como la integración de diálogos que desvelen las divergencias y similitudes de la cultura meta y de la del país en que se estudia (Windmüller, 2010). Sin una muestra auténtica de la lenguacultura en la que el alumnado perciba explícita o implícitamente todas las reglas o normas que rigen la comunicación en la lengua meta, no se puede esperar un aprendizaje de todas las subcompetencias comunicativas, más bien un dominio anómalo de la competencia comunicativa en su conjunto. En este sentido afirma Schäfer (2003, p. 309) que "no hay que culpar de todo al libro de texto, pero no se puede negar que este ha aportado a no fomentar situaciones en las que el idioma se use realmente de forma comunicativa".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ares Ares, M. A. (2006). *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E/LE*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Arriagada, M., Campagna, L., Cid, C. et al. (2014). ¡Vamos! ¡Adelante! Stuttgart: Klett.

Bade, P., Dietz, M., Honer-Henkel, M. et al. (2006a). *Línea amarilla 1*. Stuttgart: Klett.

Bade, P., Dietz, M., Honer-Henkel, M. et al. (2006b). *Línea verde 1*. Stuttgart: Klett.

Bade, P. et al. (2009). *Fachdidaktik Spanisch*. Seelze: Klett.

Balser, J., Grimm, A., Jorißen, C. et al. (2012). ¡*Apúntate! 2*. Berlín: Cornelsen.

Bardovi-Harlig, K. (1998). Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly, 32*(2), 233-262.

Barquero, A. (2020). *Lengua, cultura, interculturalidad: El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar.* Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Bettoni, C. (2011). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma: Laterza.

Blancafort Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir.* Barcelona: Ariel.

Bever, T. G. (1970): The cognitive basis for linguistic structures. En Hayes, J.K. (ed.): Cognition and the development of Language, 279-362- Nueva York: John Wiley.

Bever, T.G. (1974): The ascent of the specious, or there's a lot we don't know about mirrors. En Cohen, D. (ed.): Explaining linguistic phenomena, 173-200. Nueva York: John Wiley.

Bohnensteffen, M. (2011). Englischlehrwerke und ihre unterrichtliche Verwendung-Ergebnisse einer nicht repräsentativen Umfrage. *Fremdsprachen Lehrenund Lernen, 40*(2), 120-133.

Börner, O. Edelhoff, C., Rebel, K. et al. (2011). Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 40*(2), 31-48.

Boxer, D. (2003). Critical Issues in Developmental Pragmatics. En A. Martínez Flor, E. Usó Juan y A. Fernández Guerra (Eds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching* (pp. 45-67). Castellón: Universitat Jaume I.

Büsgens, G., Drüecke, M., Vidal, M.ª. D. et al. (2010). *A_tope.com*. Berlín: Cornelsen.

Casado Velarde, M. (2006). *Introducción a la gramática del texto del español.* Madrid: Arco Libros.

Cathcart, R. L. (1989). Authentic Discourse and the Survival English Curriculum. *TESOL, 23*(1), 105-126.

Conejo López, E. et al. (2010). ¡Vale *vale! 1.* Bamberg: Buchners.

Cots i Caimons, J. M. (1994). Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación, 11*, 46-51.

Crozet, C. y Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. En J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat y C. Crozet (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education* (pp. 113-125). Melbourne: Language Australia.

Cuevas Alcañiz, Á. et al. (2016). *Contigo 1*. Bamberg: Büchner.

Feist, K. et al. (2012). *Puente al español 1*. Braunschweig: Diesterweg.

Friedrich, P. (1989). Language, Ideology and Economy. *American Anthropologist, 91*(2), 295-312.

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

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

Grice, P. (1975). Logic and conversation. En Cole, P. y Morgan, J.L. (eds.), Syntax and semantics: Speech acts, 41-58. Nueva York: Academic Press.

Grünewald, A. (2011). Förderung der Interkulturellen Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 40*(2), 64-82.

House, J. (2005). Politeness in Germany. Politeness in Germany? En L. Hickey y M. Stewart (Eds.), *Politeness in Europe* (pp. 13-28). Clevedon: Multilingual Matters.

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

Kaplan, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns. *Language Learning, 16*(1-2), 1-20.

Keim, L. (1998). Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerken. En B. Knast y G. Neuner (Eds.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterrichts* (pp. 162-182). Berlín: Langenscheidt.

Klink, H. y Willenbrink, B. (2010). *Rutas Uno*. Braunschweig: Schöningh.

Kramsch, C. (2010). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Harlow: Longman.

Liddicoat, A. J. y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Limberg, H. (2015). Principles for pragmatics teaching. *ELT Journal, 69*(3), 275-285.

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

Malinowski Rubio, M. P. (2000). Algunos de los defectos más frecuentes en los manuales de autores no españoles de español lengua extranjera. En M. Franco Figueroa et al. (Eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 425-432.

Manes, J. y Wolfson, N. (1981). The compliment formula. En F. Coulmas (Ed.), *Conversational Routines: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech* (pp. 115-133). La Haya: De Gruyter.

Marín Amann, S., Schleyer, J., Vicente Álvarez, A. et al. (2010). *Encuentros 1*. Berlín: Cornelsen.

Martinez, H. (2011). Kompetenzorientierung und Lehrwerke für Französisch und Spanisch: Zwischen Tradition und Innovation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 40*(2), 83-105.

Martínez Flor, A. y Usó Juan, E. (2010). The teaching of speech acts in second and foreign language instructional contexts. En A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across Languages and Cultures* (pp. 423-442). Berlín: De Gruyter Mouton.

Martos Villa, P. et al. (2007). *¿Qué pasa? 1*. Braunschweig: Diesterweg.

Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En I. Sánchez Gargallo y J. Sánchez Lobato (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 811-834). Madrid: SGEL.

Miquel López, L. (2004). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *RedELE revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, 2*. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b

Miquel López, L. y Sans Baulenas, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, 0*. Recuperado de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y

O'Connor, M. C. (1996). Managing the Intermental: Classroom Group Discussion and the Social Context of Learning. En D. I. Slobin, J. Gerhardt, , A. Kyratzis et al. (Eds.), *Social Interaction, Social Context, and Language* (pp. 495-509). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pastor Villalba, C. (2005). *Estudio transcultural del texto argumentativo: la carta de queja en español y en alemán*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Peiying, J. (2007). Exploring pragmatic knowledge in college English textbooks. *CELEA Journal, 30*(5), 109-119.

Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios del discurso*. México D.F.: Gedisa.

Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Schäfer, W. (2003). Unterrichten ohne Lehrbuch? Einige unzeitgemäße Bemerkungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 3*, 305-311.

Schmidt, R. (1993). Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics. En G. Kasper y S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics* (pp. 21-42). Oxford: Oxford University Press.

Searle, J. R. (1964). How to derive 'ought' from 'is'. *The Philosophical Review, 73*, 43-58.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R. et al. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Sommerfeld, K. (2011). *Fachmethodik: Spanisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlín: Cornelsen.

Sorace, A. (1988). Linguistic intuitions in interlanguage developments: the problem of indeterminacy. En J. Pankhurst, M. Sharwood Smith y P. Van Buren (Eds.), *Learnability and Second Languages. A book of Readings* (pp. 167-190). Dordrecht: Foris.

Usó Juan, E. (2007). The Presentation and Practice of the Communicative Act of Requesting in Textbooks: Focusing on Modifiers. En E. Alcón Soler y P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 223-243). Dordrecht: Springer.

Vázquez, G. (2009). El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza* e investigación (pp. 117-127). Comillas: Fundación Comillas.

Weier, U. (2005). *Lehrbuch und Realität. Realitätskonstruktionen in Englisch-Lehrbüchern für die Erwachsenenbildung*. Heidelberg: Winter.

Widdowson, H. G. (1982). The Use of Literature. En M. Hines y W. Rutherford (Eds.), *Actas de TESOL'81. Selected Papers from the Annual Conference of Teachers of English to Speaker of Other Languages*. Washington: TESOL, pp. 203-214.

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Wierzbicka, A. (1979). Ethno-Syntax and the Philosophy of Grammar. *Studies in Language, 3*(3), 313-383.

Williams, M. (1988). Language Taught for Meetings and Language Used in Meetings: Is there Anything in Common? *Applied Linguistics, 9*(1), 45-58.

Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de langues. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 21*(1), 3-30.

Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and Tesol*. Massachusetts: Newbury House.