

FERNÁNDEZ MARTÍN, PATRICIA
NÚÑEZ CORTÉS, JUAN ANTONIO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

ANÁLISIS COMPARADO DE ACTOS DE HABLA EN MANUALES DE ELE EN LOS NIVELES A1 Y A2

BIODATA

Patricia Fernández Martín es Doctora en Lengua Española (UCM), Máster en Enseñanza del Español como Lengua Española (Universidad Nebrija), Máster en Investigación en Lengua Española (UCM) y Licenciada en Filología Hispánica (UCM), Lingüística (UAM) y Antropología Social y Cultural (UNED). Lleva años manteniendo dos líneas de investigación: la gramática histórica del español y la enseñanza de la lengua española (ELE/EL2 y ELM/EL1).

Juan Antonio Núñez Cortés es Doctor en Educación (UAM), Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM), Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza del Español como Lengua extranjera (UCM) y Licenciado en Filología Hispánica (UCM). Su línea de investigación se encuentra en la Didáctica de la Lengua, L1 y L2, en concreto, la escritura académica.

Ambos pertenecen al Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es comprobar el grado de aparición de los actos de habla en tanto tales en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. Para ello, en una primera parte se muestra un estado de la cuestión acerca del concepto de acto de habla y del análisis de manuales de ELE. En la segunda parte, se estudian diez manuales diferentes de enseñanza de español, correspondientes a los niveles A1 y A2, atendiendo en esencia a cinco actos de habla representativos de sendos grupos, tal y como se definen en las teorías pragmáticas clásicas: la descripción de objetos como acto de habla asertivo o representativo; el consejo como acto de habla directivo; la expresión de la certeza y la evidencia como acto compromisivo; la felicitación como acto de habla expresivo y la presentación como representante de los actos de habla declarativos. Las principales conclusiones apuntan a que ninguno de los manuales analizados permite un aprendizaje adecuado de todos los actos de habla, si bien hay secuencias didácticas realmente aceptables para trabajar alguno de ellos, que pueden contribuir a que el profesor de idiomas lleve con éxito al aula aspectos esenciales de la pragmática del español.

PALABRAS CLAVE: pragmática, actos de habla, manuales, español como lengua extranjera, español como segunda lengua

The aim of this study is to determine the degree of appearance of the speech acts as such in the Spanish textbooks as a foreign language (according to the Spanish acronym "ELE"). To this end, the first part of the study sets out the concept of the speech acts and the analysis of ELE textbooks. The second part of the study examines ten different Spanish textbooks, corresponding to A1 and A2 levels, considering, essentially, five representative speech acts from working groups, as defined in the classical pragmatic theories: the description of objects as assertive or representative speech act; an advice as directive speech act; the expression of certainty and the evidence as commissive act; the greetings as expressive speech act and the presentation as representative of declarative speech acts. The main conclusions suggest that neither of the analyzed textbooks allow an appropriate learning of all the speech acts, although there are some didactic sequences truly acceptable to work with, which may contribute to a successful exposure by the language teacher in the classroom of the essential aspects of the Spanish pragmatics.

KEY WORDS: pragmatics, speech acts, handbooks, Spanish as a foreign language, Spanish as a second language

1. INTRODUCCIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente trabajo se enmarca en el desarrollo de la competencia pragmática, dentro de la enseñanza de español como lengua extranjera. Se centra en una de las categorías analíticas fundamentales de la pragmática como son los actos de habla, en concreto, en su aparición en ciertos manuales de ELE de los niveles A1 y A2. Teniendo en consideración que el destinatario de este texto está familiarizado con la pragmática y los actos de habla, en esta introducción se hace una somera revisión de su término y de otros aspectos, con el objetivo de delimitar el objeto de estudio. De esta manera, en primer lugar, además de definir el concepto de manual, se presentan investigaciones precedentes que han tenido como finalidad conocer diferentes contenidos de los manuales. En segundo término, junto con una breve conceptualización de 'acto de habla', se exponen algunas investigaciones centradas en su presencia en los manuales de ELE y que han sido de gran utilidad en este trabajo.

1.1. EN TORNO AL CONCEPTO DE MANUAL DE ELE E INVESTIGACIONES PRECEDENTES

Como señala Blanco (2010), es necesario desarrollar instrumentos de análisis y valoración de los manuales y materiales de enseñanza de ELE debido a la proliferación de este tipo de materiales educativos; no solo para facilitar al profesor la selección de los más adecuados, sino también para orientar a los autores para establecer los diferentes criterios o para permitir a las editoriales detectar las posibles carencias en sus métodos. Asimismo es necesario porque proporciona "a los investigadores información sobre las formas de implementación y adaptación de las diferentes teorías sobre la lengua y los modelos metodológicos, así como de sus resultados" (Blanco, 2010:72).

Al respecto, Fernández López explica la diferencia entre el término 'manual' y el de 'material' aplicado a la enseñanza de segundas lenguas. Así, los manuales serían "los instrumentos de trabajo que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos,

gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas [...] y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua” (2004:724). De otra parte, los materiales son aquellos “instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual o específico del aprendizaje de la lengua” (2004:724).

En cuanto a los estudios sobre manuales de español como lengua extranjera, se puede considerar que la atención ha sido profusa en el último cuarto de siglo. Los investigadores han mostrado especial atención por diversos temas vinculados a la didáctica de segundas lenguas (Ezeiza, 2009; Martín Perís, 1996). Así, llama la atención el acercamiento que Rueda (1994) realizó a partir de la sistematización de unas pautas planteadas en el documento *Modern Languages Communication* y en donde examina los temas, las situaciones de comunicación, las habilidades y las funciones lingüísticas de cuatro manuales de español. No obstante, uno de los objetos de interés que ha prevalecido frente a otros es el centrado en el análisis del componente de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos de la lengua. En este marco destacan las investigaciones de Bani y Nevado (2004), Gil y León (1998), Paricio (2005) y Cano (2009). Otro tema que ha suscitado el interés de los investigadores ha sido el del léxico (Pérez de la Cruz, 1997; Vidiella, 2012; Rodríguez, 2013).

Por otro lado, una serie de estudios aborda desde una perspectiva tipológica, pragmática y lingüística los diferentes textos presentes en las unidades didácticas de los manuales (Ares, 2006). También la heterogeneidad de los destinatarios y las diferencias entre los manuales destinados a diferentes poblaciones han sido considerados en varios estudios. Valgan como ejemplo aquellas investigaciones centradas en los manuales destinados a niños

(Garrido, 2005), adolescentes (Rueda, 1994), a estudiantes inmigrantes (Hernández y Villalba, 2013) o a estudiantes chinos (Tiedong, 2012, 2013; Solís, 2013). Por último, cabe destacar otros estudios que se han centrado en cómo motivan los manuales, en concreto, en la comparación de manuales en torno a estrategias de aprendizaje de la lengua y de destrezas de lengua (Vilches, 2001).

1.2. LOS ACTOS DE HABLA EN ELE: INVESTIGACIONES PREVIAS

M^a Victoria Escandell (2004) llama la atención sobre la función de los actos de habla, que son aquellas herramientas básicas de la pragmática que clasifica las intenciones y analiza los recursos lingüísticos que se ponen en marcha para poderlas expresar. En otras palabras, son las unidades básicas de la comunicación, entendida esta esencialmente como una actividad. Esto no implica que los actos de habla sean algo sencillo; más bien al contrario, son lingüísticamente complejos y tienen partes diferenciadas. Así, a partir de la propuesta de Searle (1975), clasifica los actos de habla en los siguientes tipos:

- Asertivos (o representativos): el emisor pretende reflejar el estado de cosas del mundo. Comprende actos como afirmar, referir, explicar, sugerir, presumir, quejarse, etc. Estos actos se evalúan en términos verdadero / falso.
- Directivos: el emisor pretende que el destinatario lleve a cabo una determinada acción. Son actos directivos ordenar, pedir, rogar, aconsejar, recomendar, etcétera.

- Compromisivos: el emisor manifiesta su compromiso de realizar una determinada acción: prometer, asegurar, garantizar, ofrecer, etcétera.

- Expresivos: el emisor manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo: felicitar, agradecer, complacerse, perdonar, insultar, etcétera.

- Declarativos: el emisor produce cambios en el mundo en virtud de la autoridad que le ha sido otorgada. El acto de habla debe hacerse según unas fórmulas ritualizadas: bautizar, casar, inaugurar, dictar sentencia, contratar, etcétera” (Escandell, 2004:188).

La investigación sobre los actos de habla aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera ha atendido a diferentes objetivos. Como ejemplo, cabe destacar en los últimos años algunos como la comparación entre actos de habla concretos de diferentes lenguas desde la perspectiva de la lingüística contrastiva, en concreto, entre el español y el alemán (Siebold, 2006). También han sido variadas las propuestas didácticas para su enseñanza en el marco de esta disciplina y el análisis de su eficacia (Solís, 2005).

Por último, al igual que en este artículo, hay investigaciones en que se han analizado la presencia y enseñanza de los actos de habla en los manuales de enseñanza del español. De esta manera, se han estudiado aspectos pragmáticos en general (De Matos, 2013) y diferentes actos de habla como sugerir (Mosquera, 2008), opinar, aconsejar, ordenar, expresar deseos y hacer peticiones (Alonso, 2005; Arroyo, 2013) o saludar (Pérez Pereñíguez, 2015).

2. METODOLOGÍA Y OBJETO DE ESTUDIO

El objetivo de esta investigación es dar cuenta de la atención prestada a los actos de habla en diferentes manuales de enseñanza de español para extranjeros de los niveles A1 y A2. Para ello, se atiende a cinco actos de habla que representan sendos grupos de la clasificación clásica de Searle (1975), recogida aquí en esencia siguiendo a Escandell (2004). En concreto, los actos de habla que se van a analizar son:

- Acto de habla asertivo o representativo: la descripción de objetos.

- Acto de habla directivo: el consejo.

- Acto de habla compromisivo: la expresión de la certeza y la evidencia.

- Acto de habla expresivo: la felicitación.

- Acto de habla declarativo: la presentación.

Antes de comenzar dicho análisis, cabe hacer una serie de apreciaciones de tipo metodológico.

En primer lugar, en el análisis de los actos de habla se han tenido en cuenta las consideraciones sobre este tema de estudio que se desprenden de una serie de documentos educativos relevantes para la enseñanza de lenguas. En particular, se ha partido de lo expuesto en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006). El motivo principal ha sido la

relevancia actual de estos documentos y la gran incidencia que tienen en los manuales que posteriormente se analizarán. De ahí que se hayan obviado otros documentos, también importantes, pero que tienen más repercusión en otros ámbitos como las *Orientações curriculares para o ensino médio* en el caso de Brasil, los *National Standards in Foreign Language Education* en EE. UU., o el protocolo para la evaluación de materiales y programas elaborado por la *Association de Gestion du Réseau des Centres d'Études des Langues* (AGERCEL, 2000).

Así pues, los actos de habla aquí analizados siguen las directrices marcadas por el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC), en especial el capítulo dedicado a las funciones comunicativas, no siempre coincidentes con los actos de habla *per se*, pero considerados, en lo que sigue, como prácticamente sinónimos a efectos didácticos.

Esto implica, en segundo lugar, que la manera de analizar cada uno de ellos comienza siempre por localizar el enunciado adoptado en dicho PCIC en el índice del manual correspondiente, asumiendo de entrada que todos los materiales se adaptan al mencionado documento, pues así lo indican en el preámbulo inicial. Solamente cuando no se encuentre con exactitud dicha expresión (por ejemplo, "expresar certeza") se acude a la localización de otras semejantes ("expresar probabilidad") y, en última instancia, se lee el manual entero, tratando de encontrar alguna actividad que trabaje, siquiera superficialmente, el acto de habla propuesto. Para nosotros resulta altamente significativo que aparezca de forma explícita el acto de habla en cuestión dentro del índice, porque supone, por un lado, una conciencia de su existencia y, por tanto, un alto porcentaje de acercamiento a una enseñanza estrictamente pragmática de la lengua; y por otro lado, un ajuste *de facto* al susodicho PCIC, ya que

intentamos localizar en cada nivel lo que en este se dice que le pertenece.

En tercer lugar, la selección del nivel A como nivel de análisis se debe a que se trata del nivel que más interés despierta en los alumnos, por ser el primero al que se ha de acceder para conocer el idioma, y por tanto, con el que más materiales cuenta el mercado editorial.

Finalmente, la cantidad de materiales estudiada comprende diez manuales, todos ellos destinados a un público adulto. Siendo naturalmente conscientes de las limitaciones metodológicas que cualquier análisis de materiales conlleva (¿por qué unos manuales y no otros? ¿Por qué un nivel de lengua y no otro? ¿Por qué un elemento lingüístico y no otro? ¿Por qué unos actos de habla y no otros?), se ha seleccionado una muestra considerada representativa del mercado laboral, dentro de aquellos manuales que a priori no centran la esencia de su método exclusivamente en la pragmática, aunque sí lo hagan naturalmente desde premisas comunicativas. Hemos, pues, seleccionado cuatro manuales de nivel A1 (*Embarque 1*, *Nuevo Prisma A1*, *ELE Actual A1* y *Pasaporte A1*), tres de nivel A2 (*ELE Actual A2*, *Prisma Continúa* y *Nuevo Avance 2*) y tres que comprenden ambos niveles (*En acción 1*, *Español lengua viva 1* y *ECO 1*), por lo que se deja abierta la puerta a futuros análisis que abarquen manuales de otras editoriales, de otros niveles de lengua (B1, B2, C1, C2) y, naturalmente, de otros actos de habla, en particular, o de cualquier otro elemento lingüístico, en general.

3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ACTOS DE HABLA EN LOS MANUALES DE ELE EN LOS NIVELES A1 Y A2

3.1. UN ACTO DE HABLA ASERTIVO O REPRESENTATIVO: LA DESCRIPCIÓN DE OBJETOS

Los actos de habla asertivos o representativos, evaluados en términos de verdadero o falso y considerados esenciales para reflejar un estado de cosas (Searle, 1975:461-462; Escandell, 2004:188), comprenden, entre otros, la descripción de objetos, considerada una macrofunción comunicativa y no una simple función como puede ser el dar consejos o información (Instituto Cervantes, 2006:§3.2).

Así, dentro de una unidad didáctica (en adelante, UD) dedicada a las compras de ropa se inserta la descripción de objetos en *ECO 1* (pp. 106-115). La secuencia didáctica ofrece diversas actividades que van mostrando al estudiante el léxico especializado de la ropa (pp. 106-107), incluido en los diálogos típicos del contexto comercial (p. 108), con otras características útiles para describir cualquier objeto, como los colores y los tejidos (p. 109). De forma muy controlada, se le pide al estudiante que describa de forma oral la ropa que llevan tres personas de una imagen propuesta y el personaje de un cuadro de Miró. Posteriormente, se plantea una actividad de comprensión oral: el estudiante ha de escuchar un diálogo en el que se habla sobre las plantas del supermercado que los interlocutores visitan (p. 109). Tras la reflexión metalingüística correspondiente (pp. 110-111), se sigue practicando la descripción de la ropa con actividades más lúdicas y dinámicas (p. 112), hasta terminar la UD con una comprensión lectora sobre los diseñadores de moda hispanos (p. 113) y una supuesta revista de moda llamada *Tijeras* (p. 114).

También en *Embarque 1* se opta por este contexto situacional para introducir la descripción de objetos. En concreto, en la UD 15 (pp. 134-140) se presenta el léxico de la ropa y sus correspondientes sintagmas adyacentes (p. 134), para posteriormente describir unas fotos, escuchar un pase de modelos y decidir, con el compañero, qué ropa llevar en la maleta para un viaje (p. 135).

Llama la atención el hecho de que no haya una función explícita de “describir objetos” ni en *ELE Actual A1* (pese a tener una UD entera, la sexta, titulada “Objetos”), *Nuevo Prisma A1* ni en *Pasaporte A1*, lo que probablemente se deba a que se ha decidido incorporarlo con detalle en los respectivos manuales de A2 o, simplemente, se considera fácilmente relacionable con el resto de descripciones (personas, lugares, acciones...).

A diferencia de los manuales anteriores que contextualizaban este acto de habla en el ámbito de las compras, en el manual *Español lengua viva 1* la descripción de objetos se inserta dentro del campo semántico de la casa, presente en la UD 6 (pp. 71-80). Comienza esta con una actividad de léxico en la que se debe asociar la imagen con el término adecuado y luego escuchar descripciones de forma oral, para relacionarlas con las imágenes correspondientes (p. 72). La siguiente sección se llama expresamente “Describir objetos” y comienza con el juego de las adivinanzas con respecto a las imágenes anteriores. Tras una reflexión sobre las estrategias que emplean los alumnos a la hora de referirse en español a una palabra que desconocen, se les pide que averigüen a qué objetos hacen referencia ciertas descripciones escritas en el libro y que hagan posteriormente lo mismo con el resto de la clase (p. 73). Las siguientes secciones se centran en practicar los pronombres posesivos a partir de objetos cotidianos (p. 74), presentar el contexto de las compras de objetos domésticos (p. 75), familiarizarse con los

manuales de instrucciones (p. 76), describir su casa (p. 77), reflexionar sobre la artesanía hispana a través de una actividad de comprensión lectora (p. 78) y hablar sobre los tipos de vivienda en España y en sus respectivos países (p. 79).

La descripción de objetos se incluye, en *Prisma Continúa*, en la UD 7 (pp. 89-100), centrada en la enseñanza de la expresión de los hábitos y la descripción en el pasado. Así, en la primera sección se muestran los principales usos de dicho tiempo verbal en contraste con el presente (pp. 90-93) y luego, en la segunda, se centra la comparación en la escuela pasada y la escuela actual (pp. 93-94). En la tercera sección se ofrece una serie de vocabulario a partir de la biografía de Pablo Neruda, lo que da pie a trabajar distintos sintagmas descriptivos de personas (pp. 95-96). En la siguiente sección se amplía el vocabulario sobre acciones, personas, transportes y objetos cotidianos en relación con la Historia (pp. 97-98). Por último, en la cuarta sección se busca la motivación del estudiante tratando el tema de algunos descubrimientos importante para la Humanidad. Así, los alumnos tienen que describirlos a partir de unas imágenes y pensar las circunstancias que los permitieron. En la última actividad se retoma el valor de hábito en el pasado del pretérito imperfecto, a partir de una comprensión auditiva (pp. 98-100).

En el *Nuevo Avance 2* la descripción de objetos aparece sobre todo en la UD 3 (pp. 33-48). En concreto, se le dedica la quinta sección (pp. 41-45), en la que directamente se le pide al alumno que describa un animal, un objeto o un lugar para que sus compañeros lo adivinen. Las actividades siguientes centran la atención en lo realizado por los compañeros recientemente, en adivinar de qué cuadro se trata uno elegido por el grupo, en responder a unas preguntas de un diálogo coloquial y en la selección, por parte del

alumno, de una escuela de español apropiada para su amiga Margarita, que le ha escrito anteriormente con dicha consulta.

De forma semejante, en *ELE Actual A2* la descripción de objetos consta en la UD 14 (pp. 168-177), inserta dentro del contexto de hacer un regalo. Así, en la primera parte, se ofrece una serie de léxico tanto de nombres que denotan objetos variados, como de verbos que indican acciones cotidianas y se les pide que las relacionen. Después se sigue trabajando léxico, pero pasa a estar compuesto, en concreto, de adjetivos que sirven para describir los objetos antes trabajados, a lo cual se llega en una serie de actividades lúdicas (pp. 168-169). La siguiente secuencia didáctica se centra en la expresión de la posesión (pp. 170-171) y en recapitular las estrategias comunicativas sobre la descripción de objetos (p. 171), con el objetivo de hablar de los sentimientos que le provoca alguno de los mejores regalos recibidos en su vida (pp. 172-173).

Esta misma línea se sigue en la UD 8 de *En acción 1* (pp. 90-99), donde se contextualiza la compra de un regalo dentro de una fiesta de cumpleaños (véase § 3.4). La secuencia de actividades es muy similar a la de *ELE Actual A2*: una tarea de léxico sobre objetos que se pueden comprar como regalo, un debate por parejas sobre cuál es el más apropiado para dos personas con necesidades específicas (p. 96) y una actividad lúdica, “el amigo invisible”, para asentar conocimientos (p. 97).

En síntesis, el acto de habla asertivo que subyace a la descripción de objetos puede o bien no aparecer explícitamente en algunos manuales (*ELE Actual 1*, *Nuevo Prisma A1*, *Pasaporte A1*), o bien aparecer ligado a diferentes contextos: el de la compra de ropa (*ECO 1*, *Embarque 1*), el de la casa (*Español lengua viva 1*), el de los

hábitos en el pasado (*Prisma Continúa*) o el del regalo (*En acción 1, Nuevo Avance 2, ELE Actual 2*).

3.2. UN ACTO DE HABLA DIRECTIVO: EL CONSEJO

El acto de habla directivo seleccionado, entendido como aquel en el que el emisor pretende que el destinatario desarrolle una determinada acción (Escandell, 2004:188), es el de aconsejar, que en el PCIC se entiende solo existente en el nivel A2 (Instituto Cervantes, 2006:§4.18).

Si bien lo esperable sería que en un A1 no apareciera este acto de habla de ninguna manera, como ocurre aparentemente en *Pasaporte A1* y en *ELE Actual A1*, no obstante, en el *Nuevo Prisma A1* se incluye una sección, dentro de la UD 8 (pp. 78-87). En ella, se ofrece la enseñanza de ciertas fórmulas para dar consejos (así consta también en el índice), a partir de la reflexión sobre el propio aprendizaje de la lengua española, tema que aparentemente no tiene que ver con el del resto de las secciones de la misma UD, centradas en la elaboración de planes y concierto de citas (pp. 78-83, 86-87). Así, en la sección objeto de estudio, se le muestra al estudiante un test acerca de los deseos y expectativas del aprendizaje de español, que luego puede compartir con sus compañeros. Tras una comprensión auditiva en la que varios extranjeros exponen su opinión sobre la manera de aprender el idioma (p. 84), se le vuelve a pedir al estudiante que compare los métodos escuchados con los suyos propios, que reflexione sobre la forma gramatical de expresar lo dicho y que utilice ciertas fórmulas para aconsejar a su compañero la mejor manera de estudiar español (pp. 85-86).

La misma función comunicativa se relaciona, en la UD 15 del manual *ECO 1* (pp. 146-155), con las de pedir permiso o cualquier otra cosa y prohibir. Así, se parte de una situación real en el aeropuerto, en la que el estudiante debe escuchar diversos avisos de megafonía y relacionarlos con textos e imágenes (pp. 146-147), para luego mostrarle varios pares adyacentes pregunta-respuesta, que ha de asociar, por separado, con las funciones de pedir permiso, pedir un favor, aceptar y negar, lo que sin duda otorga una perspectiva interactiva a la lengua (p. 148). Después de unas actividades para trabajar léxico (pp. 148-149), se ofrece el correspondiente foco en la forma gramatical (imperativo afirmativo y negativo, perífrasis de obligación y diminutivos) y se le proponen las prácticas controladas de pedir permiso, prohibir acciones o hacer sugerencias (pp. 150-152). Cierran la UD un par de textos, cuya explotación didáctica contiene actividades de comprensión lectora y de contenido léxico y gramatical (pp. 153-155).

De forma semejante, se puede deducir que el acto de habla de aconsejar se encuentra relacionado con el de dar instrucciones (pp. 86-89), en la UD 10, o con el de expresar obligación (pp. 100-101), en la UD 11, en cuyo caso sí tendría cabida dicha función en *Embarque 1*, pese a ser de nivel A1. En efecto, la función de dar instrucciones se contextualiza en el tema de la ciudad, que primero se presenta con su léxico (lugares públicos [p. 86], adverbios y adjetivos para describirla [p. 87]) y luego se muestra de forma interactiva mediante la necesidad de indicar el camino al compañero (p. 88-89). La expresión de la obligación se relaciona con las recetas de cocina: primero se presenta una serie de alimentos (p. 100), luego se le da los ingredientes para hacer gazpacho (por escrito) y un guacamole (de forma oral) y finalmente se le pide que explique una receta de su país (p. 101).

En *En acción 1* aparece el acto de habla de aconsejar dentro del mundo de la compra de ropa. En concreto, se parte de un texto con consejos sobre el vestido, sobre el que el alumno ha de opinar de forma oral, primero, y por escrito, después (p. 112). El mismo texto se utiliza para solicitarle que recomiende a distintas personas la forma de vestir, dependiendo del contexto en que se vaya a encontrar en cada momento (pp. 112-113).

Por su parte, *Español lengua viva 1* enseña al estudiante a dar consejos dentro del entorno laboral en la UD 12 (pp. 139-147). En este caso, se comienza ofreciendo unas actividades de comprensión lectora centradas en las ofertas de trabajo y la situación laboral en España (pp. 140-141), y se continúa ampliando el input lingüístico con una comprensión auditiva (p. 142) y un modelo de currículum vitae (p. 143). Los consejos en sí mismos se introducen a partir de una lista en la que se ofrecen varios para realizar entrevistas de trabajo y se propone al estudiante que discuta con un compañero sobre la aceptabilidad de cada uno. Dentro de la misma página que compone la sección, el alumno cuenta a su izquierda con las fórmulas gramaticales de dar consejos, si bien lo cierto es que lo único que ha de hacer es escuchar la opinión de un experto y comparar en parejas las respuestas a tres preguntas relacionadas con la forma de comportarse en las entrevistas de trabajo (p. 144), que es el núcleo de la siguiente sección (p. 145). La UD termina con una comprensión lectora sobre dos Premios Príncipe de Asturias (p. 146) y un test que se busca que dé lugar a un debate en pequeños grupos o por parejas sobre el mercado laboral en los distintos países (p. 147).

Por lo que respecta a *Prisma Continúa*, "dar consejos" aparece tanto en la UD 11 como en la 12. No obstante, en esta el consejo no consta con tanta claridad como parece sugerir el índice, puesto que

se centra más en dar órdenes y expresar deseos que en proponer comportamientos al interlocutor, como se hace en la UD 11.

En efecto, esta comienza con una imagen que representa una situación convencional en un bar que sirve para repasar la forma del condicional simple, a través de los diálogos que los alumnos deben completar (pp. 138-140). Una vez se ha practicado su empleo para formar hipótesis en el pasado (p. 141), se introduce el acto de habla de aconsejar (pp. 142-144): tras traer de nuevo al discurso a un personaje de la situación anterior, Aries, que escribe una carta con un problema sentimental, se le ofrece al estudiante una serie de exponentes funcionales que luego ve en los consejos que otras personas han dado a dicho personaje. Después, por parejas deben responder con su propia solución a Aries y, finalmente, abrir el abanico de posibilidades con un juego de roles en el que el alumno A tiene una serie de problemas para los que pide consejo al alumno B, que a su vez tiene otra serie de problemas que dependen de la ayuda del alumno A. Finalmente, se retoma la presentación y la práctica del valor del futuro en el pasado (p. 145), enfocadas más bien a la peticiones corteses (pp. 146-147).

En la UD 7 del *Nuevo avance 2* (pp. 93-104) la contextualización comienza con una actividad de comprensión auditiva basada en ciertos carteles publicitarios cuya principal función es conmovier al lector, bien para realizar lo sugerido, bien para comprar el producto anunciado (p. 93). Después, se les ofrece una serie de preguntas para el diálogo y se pasa a la presentación gramatical del imperativo, su uso y su práctica (pp. 93-95). Dicha práctica está formada por actividades que van de lo más controlado a lo menos controlado (pp. 96-97), obligando al alumno siempre a prestar atención tanto a la forma gramatical como a la colocación de los clíticos (pp. 98-99). La siguiente fase consiste en introducir una situación real en un hotel

(p. 100), pedirle al alumno que dé consejos para algo diferente a lo realizado en las primeras actividades (p. 101), proponer un debate sobre la publicidad (p. 101), enlazando así con el principio de la UD, y seguir trabajando la función de dar consejo, mediante una actividad de comprensión auditiva y otra de lectura, todos ellos hechos siempre en imperativo (pp. 102-104). En la tarea final el estudiante ha de redactar una nota para su vecino con todo lo que tiene que hacer en su ausencia (p. 104). Al respecto, cabe preguntarse si el hecho de que en las instrucciones se indique que debe emplear el imperativo puede ser muestra de que esa situación no exige dicha forma verbal más que en situaciones comunicativas muy concretas (“Te vas una semana de viaje. Escribe una nota [en imperativo] a tu vecino/a [no está en casa en este momento] con las cosas que tiene que hacer [...]”).

En *ELE Actual A2* se incluye el acto de sugerir dentro del contexto médico de la UD 2 (pp. 20-31). En concreto, tras las típicas actividades sobre el léxico de la salud (estados de ánimo [p. 20], enfermedades [p. 21], el cuerpo humano [p. 23] y dolores básicos [p. 24]) y la reflexión gramatical sobre el verbo doler (p. 24), se les muestra una serie de remedios (p. 25) que reaparecen en una comprensión auditiva de las que deben extraerlos (p. 26), con el objetivo final de pedirle al compañero que le dé algún consejo para que se sienta mejor (p. 27). Todo ello parece coherente con el hecho de que en *ELE Actual A1* no se enseña de forma explícita este acto de habla.

En síntesis, se aprecia que este acto de habla ya se enseña de forma contextualizada (*En acción 1, Español lengua viva 1, ELE Actual A2*); ya no aparece como tal (*Pasaporte A1, ELE Actual A1*); ya se diluye entre otros (*ECO 1, Embarque 1, Prisma Continúa*); o se trabaja partiendo de la gramática (*Nuevo Prisma A1, Nuevo Avance 2*).

3.3. UN ACTO DE HABLA COMPROMISIVO: LA EXPRESIÓN DE LA CERTEZA Y LA EVIDENCIA

Se entiende por acto de habla compromisivo aquel en que el emisor expresa su compromiso con la realización de una determinada acción (Escandell, 2004:188). Por ello, se considera que una de las funciones comunicativas en que este acto de habla tiene lugar para los niveles A del *Marco* (Consejo de Europa, 2002) es la de expresar certeza y evidencia (Instituto Cervantes, 2006:§2.13), que en el A1 se muestra mediante las oraciones declarativas, especialmente referentes a terceras personas (por ejemplo, *Mi hermana se llama Luisa*); y en el A2 con dos exponentes como son *Estoy seguro de que (Estoy seguro de que he estado aquí antes)* y *Sé que (Sé que puedo aprobar el examen; Sé que va a llamar)*.

En los manuales de A1 analizados no aparece como tal este acto de habla. Ni en *Embarque 1*, ni en *ELE Actual A1*, ni en *Pasaporte A1*, ni en *Nuevo Prisma A1* se encuentra de forma explícita, igual que sucede tanto en el manual *ECO 1* como en *Español lengua viva 1*, lo que no deja de ser sorprendente porque estos dos fusionan los contenidos de A1 y A2. Si bien es cierto que en *ECO 1* se dedica la última UD a expresar predicciones mediante el futuro simple, de la misma manera que en *Español lengua viva 1* se conceptualiza la función comunicativa como “Expresar esperanza”, lo cierto es que en ninguno de los dos casos se ofrecen actividades que permitan al alumno comprender el grado de certeza que expresa con cada enunciado que profiere.

Sin embargo, en *En acción 1* consta la función “Expresar probabilidad” en la segunda UD (pp. 22-31), pero posteriormente es complejo determinar qué actividades trabajarían dicho acto de

habla, si se compara con la claridad existente, por ejemplo, en la secuencia didáctica de *ELE Actual A2*.

En efecto, la manera de trabajar dicho acto de habla en este manual es completa, no solo porque conste explícitamente, en el índice correspondiente, la función “expresar certeza y evidencia”, para la primera UD (pp. 10-19), sino también porque tiene una secuencia didáctica expresamente dedicada a ello (pp. 13-15) y, para repararlo, en la UD 9 (pp. 106-115). En aquella se comienza con unas breves muestras de lengua con distintos grados de certeza, primero de forma escrita (se le pide al alumno que pregunte al profesor la diferencia entre los distintos exponentes funcionales [p. 13]) y después de forma oral (se le pide al alumno que escuche seis conversaciones, las relacione con sendas imágenes y después anote la palabra que, en cada una, indica el grado de probabilidad [p. 14]). La práctica más libre permite al alumno expresar su grado de seguridad con respecto a la realización, por parte del compañero, de ciertas actividades que, finalmente, ha de confirmar preguntándole (p. 15).

En el *Prisma Continúa* lo que más se acerca a la enseñanza de este acto de habla, tal vez, es la función “hacer conjeturas” de la UD 10 (pp. 123-136), si bien se enfoca a la formación de hipótesis sobre el futuro, donde la certeza es mucho más débil y, por tanto, menos comprometida lingüísticamente con el hecho que se expresa. En la última sección de dicha UD se introduce la estructura condicional {*si* + presente simple + futuro simple}, lo que enlaza con la siguiente UD, focalizada en la creación de conjeturas en el pasado (véase § 3.2).

En el *Nuevo avance 2*, por su parte, se expone como elemento funcional “expresar probabilidad / inseguridad”, hecho que ocurre

en la UD 9 (pp. 117-128) mediante el empleo del futuro simple (pp. 118-119), como ocurría en *Prisma Continúa*. La certeza, tal y como se comprende en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), no se muestra en dicha UD ni en el resto del manual, tal vez porque se haya enseñado en el nivel anterior o se pretenda enseñar en el siguiente.

En resumen, pues, caben tres formas de trabajar este acto de habla en los manuales analizados: de forma explícita (*ELE Actual A2*); de ninguna forma (*Embarque 1*, *ELE Actual A1*, *Pasaporte A1*, *Nuevo Prisma A1*) y diluido con otros actos de habla (*ECO 1*, *Español lengua viva 1*, *En acción 1*, *Prisma Continúa*, *Nuevo avance 2*). Esta ausencia generalizada puede deberse a dos motivos. Por un lado, se parte de la base de que cualquier enunciado supone cierto compromiso con su verdad, lo que tiene lugar desde el momento en que el alumno se presenta el primer día de clase. Por otro lado, puede haber algún motivo didáctico relacionado con la idea de que la expresión de la certeza y sus distintos grados conlleve un aprendizaje mucho mayor de la lengua, porque es un concepto gradual que precisa mayores recursos de los que tiene el usuario de nivel básico del *Marco* (Consejo de Europa, 2002).

3.4. UN ACTO DE HABLA EXPRESIVO: LA FELICITACIÓN

Dentro de los actos de habla expresivos, que son aquellos en los que el hablante manifiesta su estado de ánimo con respecto a algún hecho de la realidad, se ha seleccionado el de la felicitación, que en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006:§5.16) aparece representado, para el nivel A1, con el simple exponente funcional de *Felicidades* y para el A2 con algunas formas más como *¡Muy bien!*, *(Muchas) felicidades* o *Enhorabuena*.

En *En acción 1* no consta ninguna actividad para trabajar la felicitación, pese a que cuenta con una UD, la octava (pp. 90-99), en la que se dedican tres actividades a hablar de las celebraciones familiares. El enfoque, sin embargo, es sociocultural y no pragmático: se muestran unas fotos y se le pide al alumno que conjeture sobre lo que celebran (p. 98). Después se habla de las ocasiones especiales que requieren hacer un regalo, y se pregunta sobre cuándo ocurre esto en su cultura y qué tipo de objetos se regalan. Una comprensión auditiva sobre la forma de celebrar situaciones especiales por parte de un español y una hondureña y la consiguiente pregunta al alumno cierran la secuencia didáctica (p. 99), sin haber explotado una conversación real en una situación ficticia, que bien podría haber mostrado distintas formas de felicitar.

En *ELE Actual A1*, *Nuevo Prisma A1*, *Pasaporte A1*, *ECO 1* y *Embarque 1* tampoco se ha localizado ninguna actividad que permita trabajar este acto de habla. En cambio, el manual de Español lengua viva 1 contiene, en su UD 3 (pp. 37-46), la función comunicativa "Felicitar el cumpleaños", que es trabajada de forma explícita y cuidadosa dentro del contexto de la familia (p. 38), el árbol genealógico (p. 39), la descripción física de personas (pp. 40-41) y las invitaciones (p. 42). Así, se dedica una sección específica (p. 45) a ofrecer los exponentes funcionales que actúan en el ritual sociopragmático del cumpleaños (entrega de regalo, felicitación, aceptación del regalo) y después se fomenta el debate sobre el concepto actual de la familia por medio de dos lecturas (p. 44) y una definición de los tipos de familia en el siglo XXI (p. 45).

Con respecto a A2, llama la atención, por ejemplo, que el *Nuevo avance 2*, pese a contener una UD dedicada a la interacción con amigos (pp. 104-116) y otra a la preparación de una fiesta (pp. 117-128), no ofrezca ninguna actividad para trabajar la función de la

felicitación de forma explícita, como sucede igualmente con *Prisma Continúa*, que también tiene una UD (pp. 75-88) dedicada, entre otros, a expresar sorpresa, entusiasmo, decepción, desilusión y a hacer cumplidos, pero no los utiliza para trabajar la felicitación, más allá de una mención aislada en un diálogo situado al principio de la secuencia didáctica sobre la que no se reflexiona (p. 77).

Y llama la atención porque en *ELE Actual A2* sí aparece una secuencia didáctica expresamente dedicada a la felicitación, inserta en la séptima UD que, significativamente, se titula "¡Feliz cumpleaños!" (pp. 82-93), siguiendo el estilo de *Español lengua viva 1*. En dicha secuencia se ofrece una muestra de lengua de forma oral y escrita, que reproduce una situación real de entrega de regalo, felicitación, apertura del envoltorio y agradecimiento. De dicha muestra de lengua se extraen las fórmulas más estereotipadas y se le pide al estudiante que las repita. Tras responder a unas preguntas, el alumno A debe ofrecer al alumno B una serie de objetos que debe aceptar o rechazar siguiendo el esquema de la situación vista (p. 87).

En conclusión, la aparición del acto de habla seleccionado tiene lugar de forma explícita en dos de los manuales de A2 analizados (*Español lengua viva 1* y *ELE Actual A2*), inserto dentro de todo el contexto sociopragmático que conlleva, mientras que no merece ninguna atención explícita y metalingüística en el resto de los manuales (*En acción 1*, *ELE Actual A1*, *Nuevo Prisma A1*, *Pasaporte A1*, *ECO 1*, *Embarque 1*) pese a contener, en algunos casos, ciertas UD que podrían facilitar su inserción (*Nuevo avance 2*, *Prisma Continúa*).

3.5. UN ACTO DE HABLA DECLARATIVO: LA PRESENTACIÓN

Pese a la dificultad que entraña encontrar actos de habla declarativos en los niveles seleccionados, se asume que el hecho de presentarse y de presentar a alguien, típico de A1 y de A2, respectivamente (Instituto Cervantes, 2006:§5.4), cumple los dos requisitos necesarios para ello (Searle, 1975): son actos de habla con una muy fuerte raigambre sociocultural, para los cuales se precisa un conocimiento de la lengua muy concreto, al estar tremendamente protocolizados; y en su práctica se emplean expresiones lingüísticas que alteran necesariamente el status del objeto al que refieren (de ser alguien desconocido para el interlocutor a ser alguien conocido por él), siempre que sean proferidas por la persona con la autoridad correspondiente (el intermediario, para presentar a alguien; uno mismo para presentarse a sí mismo).

En la primera UD (en realidad, la segunda, puesto que hay una denominada “kilómetro cero”), formada por ocho secciones (pp. 17-26), de *Español lengua viva 1*, se aprovecha el acto de habla de presentarse para introducir la presentación de otro. En las dos primeras se prepara al estudiante para presentarse, hablando de su profesión (p. 18) y haciéndole reflexionar sobre el empleo de tú o usted (p. 19). En la tercera se le pide que relacione dos diálogos con sus respectivas imágenes, que complete otros dos precisamente con los exponentes funcionales necesarios para presentar a otro, que escuche una audición para corregir sus hipótesis y que presente a su compañero ante el resto de la clase, con una identidad diferente a la real (p. 20). El resto de secciones se encarga de enseñar los números de 0 a 100 (p. 21), otros datos personales (p. 22), los servicios que ofrece la escuela (p. 23), las lenguas de España e Hispanoamérica (p. 24; Fernández Martín, 2013, 2014) y las costumbres antroponímicas españolas (p. 25).

En *ECO 1* se le dedica a la presentación de uno mismo la sexta actividad de la primera UD (pp. 6-15), en la que se le pide al alumno que responda a las preguntas “¿Cómo te llamas?” y “¿De dónde eres?”, tras haberle mostrado numerosos ejemplos de pares adyacentes pregunta-respuesta, tanto en forma escrita como en forma auditiva (pp. 6-7). De semejante manera, la presentación de terceros se da en una actividad inserta dentro de una UD, la cuarta, dedicada a las profesiones (pp. 36-45), en la que simplemente se le pide al alumno que presente a su compañero siguiendo el modelo mostrado en esa misma actividad (p. 42), sin aparente relación con la anterior, en la que solo tiene que preguntarle a qué se dedica, ni con la posterior, en la que se le pide que haga a su amigo una entrevista de trabajo.

Mucho más explícita es esta función en *En acción 1*, donde se ofrece una breve secuencia didáctica de presentación de otros en la UD 3 (pp. 38-39), si bien se va preparando al estudiante para hacerlo desde las dos primeras UD. La primera (pp. 12-21) se centra en darle las herramientas adecuadas para saludar y presentarse (p. 13), como la lengua, la nacionalidad, el presente de indicativo (p. 16) y el alfabeto (p. 17); se le enseña a expresar los motivos por los que quiere aprender español (pp. 18-19) y se le hace reflexionar sobre ciertos aspectos culturales hispánicos (pp. 20-21). Todo ello se complementa en la siguiente UD (pp. 22-31), centrada en expresar los intereses académicos (p. 26), la dirección (p. 27) y otros datos personales (pp. 28-31) relevantes para presentar a otros, como de hecho se propone en una actividad en la que, por grupos, han de completar una tabla con el nombre, la ocupación y el lugar de origen de sus compañeros que, después, al cambiar de grupo, deben explicar a los nuevos compañeros (p. 29). Sin embargo es en la tercera en la que se ofrece una secuencia didáctica con el acto de

habla en cuestión: como muestra de lengua, el alumno accede a la lectura de la escena en que una estudiante presenta a sus padres a distintas personas en su fiesta de graduación (p. 38), lo que da pie para trabajar tanto situaciones formales como informales. Después se le pide al alumno una actividad controlada que se corrige con una comprensión auditiva, todo lo cual permite la invención de una identidad nueva sobre la que practicar la presentación propia y la ajena (p. 39), como se hacía en *Español lengua viva 1*.

Algo semejante ocurre en *ELE Actual A1*, donde se ofrece el acto de presentarse en la primera UD (pp. 10-17) y el de presentar a otros, en la cuarta (pp. 38-47). En concreto, la primera UD comienza con unas muestras de lengua que, al repetirlas, permiten expresar simplemente el nombre (p. 10) y su consecuente deletreo (p. 11), seguido de los apellidos (p. 12) y unas fórmulas básicas de despedida (p. 13), todo lo cual se afianza con unas actividades de carácter lúdico (pp. 14-17). En la cuarta UD se sigue un esquema semejante, del que cabe destacar las dos primeras páginas: las muestras de lengua abarcan dos modelos de presentación de otro (uno formal y otro informal), con su puesta en práctica (p. 38); la copia de cuatro diálogos bajo su respectiva imagen y su posterior corrección mediante la escucha (p. 39). El resto de actividades comprenden otros contenidos como el vocativo (p. 40), la diferencia entre tú y usted (p. 41), los saludos básicos (p. 42) y los hipocorísticos (p. 43).

Embarque 1 ofrece el acto de habla de presentarse en el primer módulo. La primera UD se centra en el nombre y los apellidos, mediante actividades que comienzan con la enseñanza del deletreo de los nombres de los pasajeros de un barco (pp. 8-9), siguen con un diálogo escrito del que se debe extraer el nombre y la forma gramatical que le corresponde (p. 10) y termina con las formas de los saludos y las despedidas, con sus necesarias prácticas controladas (p.

11), centradas también en la forma gramatical (p. 12). La segunda UD, centrada en la nacionalidad, ofrece una estructura muy semejante (pp. 14-19). Termina el módulo con un refuerzo de gramática (pp. 20-21) y una comprensión lectora de tipo cultural (pp. 22-23). La función de presentar no aparece en este manual, aunque consta su existencia en la primera UD de *Embarque 2*.

El *Nuevo Prisma A1* ofrece en la primera UD la función tanto de presentarse como de presentar a otros (pp. 8-16). En la primera sección, se parte de una audición de varios diálogos y una actividad para distinguir entre palabras que sirven para saludar y palabras que sirven para presentarse (p. 8). Tras las correspondientes prácticas controladas, en las que se tienen que presentar por grupos y decidir qué pronombre utilizar (p. 9), hay una presentación de los países hispanohablantes sobre un mapa y una comprensión auditiva, más amplia que la primera, en la que se presentan varias personas (p. 10). La segunda sección se centra en el alfabeto (pp. 10-11); la tercera en los adjetivos de nacionalidades (pp. 11-14) y la cuarta retoma el objetivo de las presentaciones, pero esta vez lo aplica a terceros: a partir de cuatro diálogos en que se saludan y se presentan varias personas, que el estudiante ha de relacionar con las imágenes correspondientes (p. 14), se le pide que sistematice en una tabla las fórmulas de saludo, respuesta y presentación propia y ajena, tanto en contextos formales como informales (p. 15). Después de mostrar algunas abreviaturas típicas de las fórmulas de tratamiento (pp. 15-16), el estudiante debe poner en práctica de forma oral lo aprendido, mediante la elaboración de diálogos relativamente controlados en que ha de presentar a dos compañeros en una situación inventada (p. 16).

Pasaporte A1, por su parte, ofrece la presentación propia en la primera UD (nacionalidad, nombre y apellidos, alfabeto, familia [pp.

8-13]) y la ajena en la séptima (pp. 46-53). Esta se encuentra dentro del ámbito profesional, en la que el estudiante debe indicar, en una tabla, si los diálogos que tiene escritos son formales o informales y, a su vez, si cada exponente funcional sirve para dirigirse a la persona, presentarla, saludarla o reaccionar ante el saludo. Después, de forma muy controlada, se le pide que haga lo propio tras inventarse un puesto de trabajo y la persona que lo ocupa (p. 50). A esta tarea se llega tras presentar el organigrama de una empresa (p. 46), diversas fórmulas de tratamiento a modo de vocativo (p. 47), los demostrativos en contexto (p. 48) y las formas básicas de identificar personas (pp. 48-49).

Por lo que respecta a los manuales de A2, encontramos como objetivo funcional expreso el presentar a otro en la UD 2 del *Prisma Continúa* (pp. 23-34). En concreto, nos interesa resaltar la tercera sección (pp. 29-34), que sigue muy de cerca los patrones del *Español lengua viva 1*. Así, se comienza con una carta de agradecimiento que actúa a modo de comprensión lectora y modelo de escritura, a la que el alumno ha de responder mientras interactúa con los compañeros sobre el contenido de la carta que escriba, adivinando qué es lo que le han regalado (p. 29). En la siguiente actividad tiene que relacionar cuatro diálogos con sendas imágenes en las que los hablantes presentan a otra persona a un tercero (p. 30) y, tras asociar ciertos adjetivos con sus antónimos y trabajar brevemente la descripción física, se le pide que cada estudiante presente a los demás a su compañero (p. 31). Esta actividad sirve, a continuación, para crear una secuencia completa sobre la manera en que se saluda en España y cómo conviene responder a ello (pp. 31-34), por lo que se puede interpretar que la presentación de otros se concibe, en el fondo, como la primera fase de un saludo o como un pretexto para hacerlo.

En el otro extremo del posible continuum se encuentra el *Nuevo avance 2* que carece de actividades que trabajen el acto de habla visto en este apartado, pese a contar, como ya dijimos, con dos unidades didácticas que se podrían prestar a ello (véase § 3.4). En esta misma línea aparece *ELE Actual A2*, al no ofrecer ninguna actividad que permita fácilmente presentarse a sí mismo o presentar a otro, probablemente porque ya se haya visto en el nivel anterior.

Se aprecia, por tanto, que prácticamente todos los manuales analizados ofrecen el acto de habla de presentarse, aunque no se haga referencia a él de forma explícita. Además, los que fusionan A1 y A2 en un único libro aprovechan a enseñar las dos formas del acto: *Español lengua viva 1* lo hace en la misma UD, mientras que *ECO 1* y *En acción 1* lo hacen en distintas UD. Los manuales de nivel A1 pueden optar (*ELE Actual A1*, *Nuevo Prisma A1*, *Pasaporte A1*) o no (*Embarque 1*) por incluir la presentación de otros, pese a que se trata de un contenido de A2 según el PCIC. Precisamente por esto debería aparecer en todo manual de A2 (*Prisma Continúa*), si bien no es así (*ELE Actual A2*, *Nuevo avance 2*), probablemente porque se supla con lo impartido en el nivel anterior.

4. ANÁLISIS SINTÉTICO: YUXTAPOSICIÓN Y COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis realizado consta de numerosas limitaciones metodológicas (la selección de los manuales, la exclusión de los destinados a jóvenes, la elección de un acto de habla y no de otro...) que constituyen, a su vez, el inicio de nuevos trabajos de investigación que sigan profundizando en la enseñanza de ELE, con el objetivo de hacerla más contextualizada para lograr una mayor eficacia.

En efecto, la mayoría de los manuales analizados enseñan los actos de habla dentro del concepto de función comunicativa, lo que implica una contextualización suficiente para que llegue al alumno de español con éxito, si bien no todos ellos muestran el mismo grado de interés por trabajar todos los actos de habla de forma explícita, es decir, poniéndolos conscientemente en el índice y dedicando, como mínimo, una actividad a su enseñanza.

Por este motivo, tras el análisis realizado parece conveniente sintetizar la adecuación de cada manual al trabajo en el aula desde una perspectiva pragmática, esto es, una perspectiva que tenga en cuenta el acto de habla en sí y todo el contexto sociocultural que necesariamente lo rodea para poder apre(he)nderlo.

En la siguiente tabla, pues, se muestra la interpretación de cada secuencia de actividades relacionadas con los actos de habla estudiados, tal y como se ha explicado con detalle en los respectivos apartados del trabajo. Cuando en la celda correspondiente aparece un guion (-), se está indicando, para ese manual, que no se han localizado actividades que trabajen de forma explícita el acto de habla en cuestión. Cuando se escribe una X, se entiende que la manera de trabajarlo es implícita, esto es, en el manual existe alguna actividad que lo tiene por objetivo, siquiera de manera indirecta, pero la ausencia de referencia explícita en el índice puede suponer una falta de interés, consciente o inconsciente, de señalar que se está atendiendo de manera concreta a un acto de habla determinado, lo que implica un alejamiento del enfoque pragmático prototípico. Las dos X indican que aparece de forma explícita, pero la forma de trabajarlo no se corresponde con la más adecuada desde el enfoque de la teoría clásica de los actos de habla mostrado aquí (§ 1), bien por cuestiones didácticas, bien porque se diluye en demasía

con otros actos de habla. Finalmente, las tres X significan que se trabaja de forma explícita y, a nuestro juicio, adecuada.

		ACTO DE HABLA ASERTIVO O REPRESENTATIVO	ACTO DE HABLA DIRECTIVO	ACTO DE HABLA COMPROMISIVO	ACTO DE HABLA EXPRESIVO	ACTO DE HABLA DECLARATIVO
Nivel Marco (PCIC)	Manual	Describir objetos (§ 2.1)	Dar consejo (§ 2.2)	Expresar certeza y evidencia (§ 2.3)	Felicitar (§ 2.4)	Presentar(se) (§ 2.5)
A1	<i>Embarque 1</i>	XX	XX	-	-	XX
	<i>Nuevo Prisma A1</i>	-	XX	-	-	XXX
	<i>ELE Actual A1</i>	-	-	-	-	XXX
	<i>Pasaporte A1</i>	-	-	-	-	XX
A1-A2	<i>En acción 1</i>	XXX	XXX	X	-	XXX
	<i>Español lengua viva 1</i>	XXX	XX	-	XXX	XXX
	<i>ECO 1</i>	XX	XX	-	-	XX
A2	<i>ELE Actual A2</i>	XXX	XXX	XXX	XXX	-
	<i>Prisma Continúa</i>	XX	XXX	X	X	XXX
	<i>Nuevo avance 2</i>	XX	XXX	X	X	-

La principal conclusión que merece la pena destacar, desde la perspectiva de la práctica docente, es que no existe el manual perfecto, ya que ninguno de los analizados ofrece tres X en todas las celdas. Esto implica, naturalmente, la necesidad de comprenderlos

como perfectamente complementarios en lo referente a la enseñanza de los distintos actos de habla: lo que se muestra extremadamente útil en uno de ellos puede ser, en el mismo, completamente inexistente.

Así, a modo de ejemplo, el manual con más X es *ELE Actual A2*, que ofrece, en efecto, una perspectiva muy comunicativa de la lengua. Esta ventaja puede contrarrestar el posible inconveniente de la falta de reflexión metalingüística que sí ofrecen otros manuales, tal vez en demasía, como *Nuevo avance 2*, cuya forma de presentar el acto del aconsejar se considera más que aceptable, si bien no cabe entenderlo así en el resto de las funciones comunicativas estudiadas.

En el otro extremo se encuentran los dos manuales que carecen de cuatro de los cinco actos de habla, esto es, *ELE Actual A1* y *Pasaporte A1*. El primero, por lo menos, tiene tres X en el acto de habla declarativo, mientras que el segundo apenas llega a las dos X en ese mismo acto de habla, que por cuestiones evidentes no podría faltar de ninguna manera en un manual de nivel A1.

Aunque se considera que algunas secuencias didácticas de *En acción 1* y de *Español lengua viva 1* tienen una gran calidad, desde una perspectiva general no atienden a todos los actos de habla: son altamente adecuadas las formas de presentar los asertivos, directivos y declarativos (y en el caso del segundo manual, también el expresivo), pero carecen de herramientas suficientes para que el alumno aprenda de forma eficaz el acto de habla compromisivo (y expresivo, en el caso de *En acción 1*).

En un punto intermedio se encuentra el resto de los manuales, con tres actos de habla parcialmente trabajados y dos prácticamente ausentes (*Embarque 1*, *ECO 1*); con todos los actos de habla

presentes en el manual pero con una explotación didáctica bastante pobre (*Prisma Continúa*) o con dos actos de habla existentes, uno inserto en una forma didáctica brillante y el otro en una algo menos aceptable (*Nuevo Prisma A1*).

5. CONCLUSIONES: HACIA UNA REFLEXIÓN INTEGRADORA DEL ANÁLISIS

Como conclusión, cabe resaltar, en primer lugar, que la confusión que se da en el plano teórico entre los conceptos de función comunicativa y acto de habla, por un lado, y el hecho, precisamente, de que se enmarquen demasiado las expresiones lingüísticas en situaciones verosímiles, por otro, puede plantear la duda razonable de si el alumno es realmente capaz de extrapolar sin error los actos de habla correspondientes a otras situaciones en que sean igualmente relevantes. En otras palabras, a la vista del hecho de que cada manual escoge el contexto en que se emplea un acto de habla, cabe simplemente cuestionarse si le queda realmente claro al alumno que ese producto lingüístico está atado a la situación solo hasta un punto, que es precisamente en el que empieza el acto de habla.

Así, se sospecha que la diferencia entre, por ejemplo, concebir la descripción de objetos dentro del mundo de la ropa (*ECO 1*), concebirla en el ámbito doméstico (*Español lengua viva 1*) o en la adquisición de regalos (*ELE Actual A2*), es perfectamente accesible para estudiantes occidentales, que sin duda van a entender la posibilidad de extrapolar el acto de habla a otros contextos semejantes. La duda se encuentra en las cuestiones que se pueden plantear los estudiantes no occidentales, que presentan constantemente diferencias de hábitos y costumbres y tienen, en

ocasiones, cierto temor a generalizar actos de habla que creen que no son universalizables, aunque sí lo sean (por ejemplo, expresar certeza), o a la inversa, a considerar como demasiado generales actos de habla que solo valen para contextos muy marcados (por ejemplo, felicitar).

Asimismo, se ha podido demostrar que la clasificación clásica de Searle se ajusta, en mayor o menor medida, a la filosofía subyacente en la actual enseñanza de lenguas, dejando de lado la ya mencionada confusión entre función comunicativa y acto de habla. De hecho, se han encontrado, con mayor o menor acierto, ejemplos de los cinco tipos de actos de habla en los dos niveles iniciales analizados, bien en un(os) manual(es), bien en otro(s), lo que sin duda permite deducir la posibilidad de que sea así siempre en el resto de los niveles del *Marco* (Consejo de Europa, 2002). Esto implica, en esencia, que todos los tipos de actos de habla se pueden enseñar en todos los niveles de lengua, aplicando siempre, naturalmente, las consideraciones didácticas oportunas.

No se puede inferir del análisis que un método más centrado en la forma o en el contenido, más focalizado en la expresión oral que en la escrita, por ello, sea más o menos pragmático, en el sentido de que respete con mayor tino los actos de habla estudiados. Al final, la fidelidad a la pragmática clásica se encuentra, en el fondo, en la fidelidad al mismo *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, la cual se puede llevar a cabo desde una perspectiva más gramatista o más pragmatista. Además, el presente análisis está impregnado de dicho documento, porque es la guía que se ha tenido en cuenta, pese a intentar estudiar los actos de habla desde la perspectiva clásica, lo que implica plantearse cuestiones metodológicas como la relación entre función comunicativa y acto de habla, como se ha dicho anteriormente. Y por otra parte, la escasa representación o incluso la

ausencia de un acto de habla en un manual, excusable por su aparición en otro manual de nivel anterior o posterior, supone alejarse ligeramente del PCIC, en especial cuando se supone que se está siguiendo este al pie de la letra a la hora de determinar los niveles en que conviene enseñar tal o cual expresión.

Esta idea conlleva comprender la flexibilidad de los manuales como esencia de la diversidad con la que el docente cuenta y que le permite elegir, en cada caso, la actividad más adecuada al ritmo de la clase, a los intereses del grupo, a las condiciones del centro, etc., de donde se deduce que puede ser útil fusionar A1 y A2 en un solo libro (*ECO 1, Español lengua viva 1, En acción 1*) para ciertos contextos de aprendizaje, y puede ser más enriquecedor mantenerlos separados (*Embarque 1, Nuevo Prisma A1, ELE Actual A1, Pasaporte A1, Prisma Continúa, Nuevo Avance 2, ELE Actual A2*), siempre que se equilibre la correspondencia entre los objetivos ahí establecidos y los propuestos por el PCIC.

Finalmente, cabe recordar, naturalmente, que sería enriquecedor ampliar el análisis aquí ofrecido atendiendo a manuales más recientes; a todo tipo de material complementario que se centre, por ejemplo, en la enseñanza de las destrezas orales y escritas, diversas actividades de la lengua y con distintas competencias por objetivo; a niveles superiores a los estudiados (B1, B2, C1, C2); a los manuales empleados en el español con fines específicos; a los que vayan dirigidos a un público diferente al adulto, como puede ser el infantil y el juvenil o a adultos de lenguas y culturas concretas; y por supuesto, a otros actos de habla distintos a aquellos con los que se ha trabajado, pues la pragmática es sin duda la clave de la lengua y, por ello, ha de convertirse también en la clave de su enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, E. "Peticiónes en español. Aproximación a la pragmática de interlengua". *Artifara* [en línea], 2005, 5 [11 de febrero de 2017]. Disponible en la web:

<http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista5/testi/peticiones.asp>

ISSN: 1594-378X

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.

Arroyo, L. (2013), "Estudio de los actos de habla en el manual Destino Erasmus 1 y 2: la importancia de la competencia pragmática", en Contreras Izquierdo, N. M. (ed.), *XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, págs. 91-98. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiv.htm

[11 de febrero de 2017]

Bani, S. & Nevado, A., "Aproximación a la cortesía verbal en los manuales de E/LE", *Artifara* [en línea], 2004, 4 [11 de febrero de 2017]. Disponible en la web:

<http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista4/testi/cortesias.asp>

ISSN: 1594-378X.

Blanco, A. (2010), "Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes", *RESLA*, 23: 71-91.

Cano, M. V. (2009), *Análisis de contenidos socioculturales y sociolingüísticos de seis manuales de ELE editados en Francia*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes.

De Matos, A. (2013), *Los aspectos pragmáticos en manuales suecos de español como lengua extranjera. Su contribución al desarrollo de la competencia pragmática en el bachillerato*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Escandell, M^a V. (2004), "Aportaciones de la pragmática", en Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs. 179-197.

Ezeiza, J. (2009), "Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado", *marcoELE*, revista de didáctica ELE, 9, julio-diciembre, 1-58.

<http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales>

Fernández López, M^a C. (2004), "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs. 715-734.

Fernández Martín, P. (2013), "El papel de las otras lenguas en la clase de español", *Revista de Filología Asturiana*, 13: 71-106.

Fernández Martín, P. (2014), "La conciencia lingüística en la clase de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3: 31-61. Disponible en la web:

<http://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/292414>

[11 de febrero de 2017]

Garrido, M^a C. (2005), "Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños", *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 13: 64-79.

Gil, M. & León, P. (1998), "El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales", *REALE*, 9-10: 87-105.

Hernández, M. y Villalba, F. (2003), "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes", *Carabela*, 53: 133-160.

Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

[11 de febrero de 2017]

Martín Peris, E. (1996), *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral (PhD). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Mosquera, C. (2008), *Los actos de habla en la enseñanza del español como lengua extranjera: el caso de la sugerencia*. La Rioja: Universidad de La Rioja.

Paricio, M. S. (2005), "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis", *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, 15: 133-144. Disponible en la web:

<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>

[11 de febrero de 2017]

Pérez de la Cruz, N. (1997). "Análisis léxico de manuales de español para extranjeros", en Moreno Fernández, F.; Gil Bürmann, M. y Alonso, K. (eds.): *VIII Congreso Internacional de la ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, págs. 631-643. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm

[11 de febrero de 2017]

Pérez Pereñíguez, A. I. (2015), *Saludos en el aula de E/LE: El efecto de la instrucción explícita en la toma de consciencia pragmática*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Rodríguez, E. (2012), *El tratamiento del léxico en manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Rueda, M^a J. (1994), "Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera", *REALE*, 2: 79-114.

Searle, J. R. (1975), "Una taxonomía de los actos ilocucionarios", en Valdés Villanueva, L. M. (comp.) (1999): *La búsqueda del significado* Madrid: Tecnos, págs. 453-479.

Siebold, K. (2006), "¿Cómo se piden las cosas? Estudio pragmatolingüístico de las peticiones en español y en alemán", en

Mourón Figueroa, C.; y Moralejo Gárate, T. (coords.) *Studies in contrastive linguistics. Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference. Santiago de Compostela, septiembre de 2005*, págs. 953-960.

Solís Casco, I. M^a (2005), "La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos", en Álvarez, A. *et al.* (eds.): *XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, págs. 607-615. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm

[11 de febrero de 2017]

Tiedong, Y. (2012), *Consideraciones metodológicas acerca del español como lengua extranjera para alumnos chinos a través de manuales*. Alicante: Universidad de Alicante.

Solís, I. (2013), "Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes". *SinoELE. Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 8. Disponible en la web:

http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf

[11 de febrero de 2017]

Vidiella, M. (2012). "El enfoque léxico en los manuales de ELE", *Marco ELE – Suplementos*, 12: 1-85. Disponible en la web:

<http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>

[11 de febrero de 2017]

Vilches, M. (2011), *El desafío de motivar a los alumnos de ELE. Análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE en torno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación*. Goteburgo: Universidad de Goteburgo.

MATERIALES DIDÁCTICOS ANALIZADOS

Alonso Cuenca, M.; & Prieto Prieto, R. (2012), *Embarque 1. Curso de español para extranjeros. De crucero por... Libro del profesor*. Madrid: Edelsa.

Alonso Cuenca, M. & Prieto Prieto, R. (2012), *Embarque 2. Curso de español para extranjeros. De crucero por... Libro del profesor*. Madrid: Edelsa.

Borobio, V. (2011), *ELE Actual A2. Curso de español para extranjeros A1*. Madrid: SM.

Cerrolaza Aragón, M. *et al.* (2007), *Pasaporte A1. Español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Equipo Nuevo Prisma (2012), *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros A1*, Madrid: Edinumen.

Equipo Prisma (2003), *Prisma. Método de español para extranjeros. Continúa. A2*. Madrid: Edinumen.

Gómez S. & Oliva, M. A. (eds.) (2007). *Español lengua viva 1. A1-A2*. Madrid: Santillana.

González Hermoso, A. & Romero Dueñas, C. (2004) *ECO. Curso modular de español lengua extranjera 1. A1 + A2*. Madrid: Edelsa.

Moreno, C. *et al.* (2009). *Nuevo Avance 2. Curso de español*. Madrid: SGEL.

Sánchez Lobato *et al.* (2005), *Nuevo Español sin Fronteras (A1-A2)*. Madrid: SGEL.

Verdía, E. (coord.) (2005). *En acción 1. Curso de español*. Madrid: En clave / ELE.

FECHA DE ENVÍO: 13 DE FEBRERO DE 2017