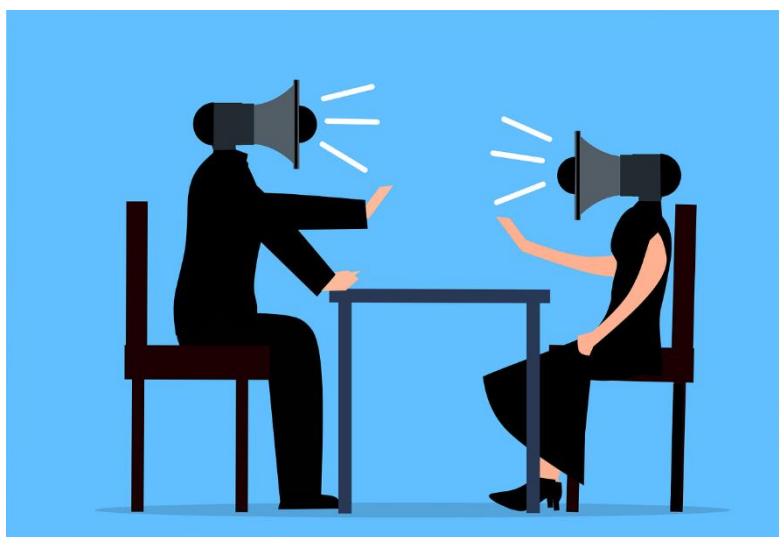


**ESCUELA DE DOCTORADO – DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**ESTUDIO CONTRASTIVO DE OCHO COMPONENTES CULTURALES  
BASADO EN CINCO TIPOS DE ACTOS DE HABLA EN UNA SELECCIÓN  
DE MANUALES DE ELE Y CLE**



Tesis doctoral de

Kaiyu Yang

Directora

Dra. Patricia Fernández Martín

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Departamento de Filologías y su Didáctica

Madrid, febrero de 2022

## **AGRADECIMIENTO**

Han pasado 8 años desde que me mudé a Madrid. Nunca dije que sería fácil vivir sola en un país extranjero, especialmente al no saber prácticamente nada de español ni de su cultura en aquella época. Ha sido un camino lleno de desafíos y escollos, empezando por enfrentarme a mis carencias en lo que al español se refiere y, a pesar de los pesares, llegando a completar una tesis doctoral. Ha sido un camino largo y enfangado, y haber podido llegar hasta aquí es algo que incluso ahora me cuesta creer. Tampoco fue sencillo culminar con éxito este proyecto. Sin embargo, he sido muy afortunada por tener siempre a mi lado a personas tan especiales que me han apoyado y ayudado a lo largo de este camino. Su infatigable ayuda ha hecho que haya podido acabar este proyecto, y es por ello que les debo un profundo agradecimiento, de todo corazón.

En primer lugar, me gustaría agradecer a Patricia Fernández Martín, directora de este trabajo y persona de gran sabiduría, todo el esfuerzo y tiempo dedicado a ayudarme a llegar al punto en el que me encuentro. No ha sido un proceso nada sencillo, especialmente teniendo en cuenta las dificultades añadidas que todos hemos encontrado durante la pandemia ligada a la COVID-19. Sin su ayuda, sus ganas de transmitirme tantos conocimientos y su dedicación, no habría logrado un objetivo tan importante como es el de culminar el desarrollo de mi tesis con éxito.

Mil palabras nunca bastarán para mostrar un agradecimiento a toda una vida, un agradecimiento que dirigido a quienes han forjado mi camino. A mi familia, a mis padres, que han sido siempre mi motor y mi mayor apoyo. Su amor, paciencia y buenos valores han sido el pilar central que me ha ayudado a trazar mi camino. A mis amigos María Jesús y Cristian, compañeros, profesores Nestor Tsai y Miquel y personas especiales en mi vida porque me han enseñado que había vida más allá de la tesis.

Toda la ayuda que me han brindado ha cimentado una base de gran importancia y ha sido fundamental para la culminación de mi tesis doctoral. A Dios, por guiarme en mi camino y por permitirme lograr mi objetivo. Y, por supuesto, a mi querida Universidad UAM, por permitirme concluir con éxito esta etapa de mi vida. Gracias por la orientación, la formación profesional y por guiarme en el desarrollo de esta investigación.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	1
RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN .....	18
PARTE I. MARCO TEÓRICO .....	25
CAPÍTULO 1. LA COMUNICACIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA .....	27
1.1 El concepto de competencia comunicativa .....	27
1.2 El desarrollo de la competencia comunicativa.....	28
1.2.1 El modelo de Hymes (1971).....	29
1.2.2 El modelo de Canale y Swain (1980, 1983).....	30
1.2.3 El modelo de J. van Ek (1986) .....	34
1.2.4 El modelo de Bachman (1990).....	35
1.2.5 El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995).....	37
1.2.6 El modelo del <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> (2002)	
.....	45
1.2.6.1 El desarrollo de las competencias comunicativas en MCER .....	45
1.2.6.2 Las competencias comunicativas de la lengua según el MCER .....	46
1.2.6.3 Las limitaciones de MCER .....	50
1.3 La comunicación intercultural.....	52
1.3.1 El concepto de comunicación intercultural .....	54
1.3.2 Los componentes de la competencia comunicativa intercultural.....	57
1.3.3 La cultivación de la conciencia intercultural.....	60
1.4 Síntesis .....	63
CAPÍTULO 2. LA BASE PRAGMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN .....	66
2.1 El concepto de Pragmática .....	66
2.2 Otros conceptos relacionados con la pragmática .....	74
2.2.1 El concepto de enunciado.....	74
2.2.2 Las características de enunciado performativo .....	77
2.2.3 El significado, la fuerza y la intención .....	77
2.3 El concepto de acto de habla .....	81
2.3.2 Tipos de actos de habla.....	87
2.3.3 Limitaciones de la teoría de los actos de habla .....	90
2.4 Elementos extralingüísticos y otros factores .....	93
2.4.1 El principio de cooperación de Grice y las máximas (1975) .....	93

2.4.2 El principio de cortesía de Leech (1983) .....	96
2.4.3 Acciones que amenazan la imagen pública de Brown y Levinson (1978, 1987) .....	103
2.5 Síntesis .....	111
CAPÍTULO 3. CULTURA E IDENTIDAD .....	114
3.1 Cultura e identidad .....	114
3.1.1 El concepto de cultura .....	115
3.1.2 La identidad.....	121
3.2 Las dimensiones culturales.....	127
3.2.1 El estudio de las dimensiones culturales .....	128
3.2.2 Las diferencias entre oriente y occidente .....	134
3.2.2.1 Culturas de la vergüenza y culturas de la culpabilidad .....	135
3.2.2.2 Colectivista e individualista .....	137
3.2.2.3 Modelo de asociación organizativa y modelo de asociación diferencial .....	141
3.2.2.4 La norma de los ritos y la norma de la ley .....	147
3.3 La cultura en la comunicación .....	150
3.3.1 La cultura de contexto alto y la cultura de contexto bajo en la comunicación.....	150
3.3.2 La comunicación de contexto alto y la comunicación de contexto bajo .....	152
3.4 La cultura en la enseñanza de idiomas .....	154
3.4.1 Los marcos de enseñanza cultura en lenguas extranjeras.....	157
3.4.2 Las limitaciones de la enseñanza de la cultura en lenguas extranjeras .....	160
3.4.3 La didáctica de la cultura.....	163
3.5. Síntesis .....	168
PARTE II. METODOLOGÍA .....	172
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	173
4.1 Objetivos de la investigación .....	174
4.2 Diseño de la investigación.....	176
4.2.1 La selección del corpus .....	177
4.2.2 Descripción del corpus .....	179
4.2.3 Diferencias generales entre los manuales de ELE y CLE.....	201
4.2.4 Problematicación y dificultades de delimitar los manuales analizados .....	205
4.2.5 Limitaciones de los actos de habla recogidos .....	210
4.3 Fases de la investigación .....	211
4.3.1 Metodología empleada .....	211
4.3.2 Los contenidos del nivel básico del <i>Marco Común Europeo de Referencia</i>	

<i>para las lenguas</i> (MCER) .....	212
4.3.3 Las funciones comunicativas del <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> (PCIC) .....	215
4.3.4 Los actos de habla analizados en la dimensión pragmática .....	221
4.3.5 Los actos de habla analizados en la dimensión cultural .....	224
4.4 Tabla de análisis de actos de habla .....	226
4.5 Síntesis .....	231
PARTE III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	233
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DESDE LA DIMENSIÓN PRAGMÁTICA .....	234
5.1 Análisis de la dimensión pragmática .....	235
5.1.1 Análisis del acto asertivo: describir la ropa.....	235
5.1.2 Análisis del acto directivo: aconsejar .....	251
5.1.3 Análisis del acto compromisivo: ofrecer e invitar.....	276
5.1.4 Análisis del acto expresivo: felicitar .....	306
5.1.5 Análisis del acto declarativo: presentarse.....	317
5.2 Síntesis cualitativa.....	351
5.3 Síntesis cuantitativa.....	354
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DESDE LA DIMENSIÓN CULTURAL.....	359
6.1 Análisis de conciencia colectiva e individual.....	359
6.1.1 El uso de la primera persona del plural .....	360
6.1.2 El modo de expresar las emociones .....	367
6.2 Análisis de la expresión de la incertidumbre.....	374
6.3 Análisis de la orientación a corto plazo y la orientación a largo plazo .....	389
6.4 Análisis de los actos rituales desde la perspectiva de la cortesía .....	396
6.4.1 Las fórmulas de tratamiento .....	396
6.4.2 El saludo .....	402
6.4.3 La respuesta a un cumplido .....	412
6.5 Análisis de la expresión de la disculpa entre la cultura de la vergüenza y la cultura de la culpa.....	420
6.6 Síntesis cualitativa.....	436
6.7 Síntesis cuantitativa.....	440
PARTE IV. CONCLUSIONES.....	452
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, LIMITACIÓN DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	453
7.1 Una vuelta a los objetivos .....	454
7.2 Una vuelta a los objetivos específicos.....	457

7.3 Las conclusiones de la investigación de la dimensión pragmática .....	458
7.4 Las conclusiones de la investigación de la dimensión cultural.....	466
7.5 Limitación del estudio.....	478
7.5.1 Limitación del corpus.....	478
7.5.2 Limitación de los actos de habla analizados .....	480
7.6 Futuras líneas de investigación .....	482
Fuentes: manuales de español como lengua extranjera.....	484
Fuentes: manuales de chino como lengua extranjera .....	485
BIBLIOGRAFÍA.....	486

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de ELE (nivel A1).....	236
Tabla 2. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de ELE (nivel A2).....	236
Tabla 3. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de ELE (nivel A1+A2).....	237
Tabla 4. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de CLE (nivel A1).....	241
Tabla 5. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de CLE (nivel A2).....	242
Tabla 6. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de CLE (nivel A1 +A2).....	248
Tabla 7. El acto de habla directivo “aconsejar ” en los manuales de ELE (nivel A2) .....	251
Tabla 8. El acto de habla directivo “aconsejar ” en los manuales de ELE (nivel A1 y A2).....	252
Tabla 9. El acto de habla directivo “aconsejar ” en los manuales de CLE (nivel A1) .....	256
Tabla 10. El acto de habla directivo “aconsejar ” en los manuales de CLE (nivel A2) .....	259
Tabla 11. El acto de habla directivo “aconsejar ” en los manuales de CLE (nivel A1 + A2).....	267
Tabla 12. El acto de habla compromisivo “ofrecer e invitar” en los manuales de ELE (nivel A1) .....	277
Tabla 13. El acto de habla compromisivo “ofrecer e invitar” en los manuales de ELE (nivel A2) .....	277
Tabla 14. El acto de habla compromisivo “ofrecer e invitar” en los manuales de ELE (nivel A1+ A2) .....	279
Tabla 15. El acto de habla compromisivo “ofrecer e invitar” en los manuales de CLE (nivel A1) .....	282
Tabla 16. El acto de habla compromisivo “ofrecer e invitar” en los manuales de CLE (nivel A2) .....	291
Tabla 17. El acto de habla compromisivo “ofrecer e invitar” en los manuales de CLE (nivel A1 y A2) .....	298
Tabla 18. El acto de habla expresivo “felicitar” en los manuales de ELE ( nivel A2) .....	307



Tabla 19. El acto de habla expresivo “felicitar” en los manuales de ELE ( nivel A1+A2).....	307
Tabla 20. El acto de habla expresivo “felicitar” en los manuales de CLE ( nivel A1 .....	308
Tabla 21. El acto de habla expresivo “felicitar” en los manuales de CLE (nivel A2) .....	313
Tabla 22. El acto de habla declarativo “presentarse” en los manuales de ELE (nivel A1).....	317
Tabla 23. El acto de habla declarativo “presentarse” en los manuales de ELE (nivel A2).....	318
Tabla 24. El acto de habla declarativo “presentarse” en los manuales de CLE ( nivel A1).....	323
Tabla 25. El acto de habla declarativo “presentarse” en los manuales de CLE ( nivel A2).....	342
Tabla 26. El acto de habla declarativo “presentarse” en los manuales de CLE (nivel A1+A2).....	346
Tabla 27. Síntesis de la dimensión pragmática desde la perspectiva cuantitativa..	354
Tabla 28. El uso de la primera persona del plural en los manuales de ELE (nivel A1, A2, A1+A2).....	361
Tabla 29. El uso de la primera persona del plural en los manuales de ELE (nivel A1, A2, A1+A2).....	363
Tabla 30. Expresar entusiasmo, alegría y satisfacción según los manuales de ELE estudiados (nivel A).....	367
Tabla 31. Expresar tristeza, descontento o decepción según los manuales de ELE estudiados ( nivel A).....	368
Tabla 32. Expresar aburrimiento según los manuales de ELE estudiados (nivel A) .....	368
Tabla 33. Expresar sorpresa y extrañeza según los manuales de ELE estudiados (nivel A).....	368
Tabla 34. Expresar preocupación según los manuales de ELE estudiados (nivel A) .....	369
Tabla 35. Expresar entusiasmo, alegría y satisfacción según los manuales de CLE estudiados (nivel A).....	369
Tabla 36. Expresar tristeza, descontento o decepción según los manuales de CLE estudiados (nivel A).....	370
Tabla 37. Expresar sorpresa y extrañeza según los manuales de CLE estudiados (nivel A).....	371
Tabla 38. Expresar preocupación según los manuales de CLE estudiados (nivel A) .....	371

Tabla 39. Expresar preocupación según los manuales de CLE estudiados (nivel A)	372
Tabla 40. El acto de expresar incertidumbre en los manuales de ELE ( nivel A1)	374
Tabla 41. El acto de expresar incertidumbre en los manuales de ELE (nivel A2).	374
Tabla 42. El acto de expresar incertidumbre en los manuales de ELE ( nivel A1 +A2)	377
Tabla 43. El acto de expresar incertidumbre en los manuales de CLE ( nivel A1)	378
Tabla 44. El acto de expresar incertidumbre en los manuales de CLE ( nivel A2)	379
Tabla 45. Análisis de la orientación a corto plazo y la orientación a largo plazo en los manuales de CLE (nivel A)	389
Tabla 46. El de uso de pronombres de cortesía	397
Tabla 47. El acto de habla saludar en los manuales de ELE ( nivel A1, A2, A1+A2).	402
Tabla 48. El acto de habla saludar en los manuales de CLE ( nivel A1, A2, A1+A2).	403
Tabla 49. La respuesta de un cumplido en los manuales de ELE ( nivel A1, A2, A1+A2).	412
Tabla 50. La respuesta de un cumplido en los manuales de CLE ( nivel A1, A2, A1+A2).	414
Tabla 51. La expresión de la disculpa en los manuales de ELE ( nivel A1, A2, A1+A2).	421
Tabla 52. La expresión de la disculpa en los manuales de ELE ( nivel A1, A2, A1+A2).	424
Tabla 53. La forma de pedir disculpa según los manuales de ELE y CLE (nivel A1 y A2):	432
Tabla 54. Síntesis de la dimensión cultural desde la perspectiva cuantitativa	440
Tabla 55. Las diferencias del uso de describir la ropa.	459
Tabla 56. Las diferencias del uso de aconsejar	460
Tabla 57. Las diferencias del uso de ofrecer e invitar	461
Tabla 58. Las diferencias del uso de felicitar	463
Tabla 59. Las diferencias del uso de presentarse.	466
Tabla 60. Las diferencias del uso de la primera persona del plural.	467
Tabla 61. Las diferencias de expresar las emociones	468
Tabla 62. Las diferencias de expresar la incertidumbre	469
Tabla 63. La orientación a corto plazo y la orientación a largo plazo.	471
Tabla 64. Las fórmulas de tratamiento	472
Tabla 65. El uso de saludar	474
Tabla 66. El uso de responder a un cumplido	475
Tabla 67. El uso de pedir disculpa.	476

## RESUMEN

En la actualidad, la globalización de la sociedad es evidente en múltiples niveles, pues no solo influye sobre la economía, la política, la cultura, sino que también afecta al ámbito educativo. Dentro de este, la enseñanza de idiomas desempeña un rol importante pues estos constituyen esenciales herramientas en la comunicación. Con el fin de adaptarse a las nuevas realidades, las editoriales se han comprometido a desarrollar y mejorar el diseño de los materiales para adaptarlos a las necesidades comunicativas de los alumnos. Sin embargo, no todos los manuales de enseñanza de lenguas lo hacen de la misma manera.

Este es, precisamente, el objetivo principal de la presente Tesis Doctoral, que presenta un estudio consistente en mostrar la visibilidad que tiene la pragmática en los manuales de enseñanza de lenguas. Concretamente, busca analizar las diferentes maneras en que se plasman determinados actos de habla en los manuales de nivel básico de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y en los de enseñanza de chino como lengua extranjera (CLE), tomando como premisa teórica el concepto de competencia comunicativa y como asunción metodológica las diferencias culturales en que se inserta cada uno de los contextos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras indicadas. Para ello, se emplea una mezcla de técnicas de recogida y análisis de datos tanto cualitativas como cuantitativas, a partir de una adaptación de la clasificación de los actos de habla de Austin y Searle, de las premisas básicas del *Marco Común Europeo de Referencia*, del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y del *Hanyu Shuiping Kaoshi*.

La forma de operar consiste, pues, en analizar determinados actos de habla desde dos dimensiones diferentes con el fin de explorar la manera en que se plasman en los manuales seleccionados las diferencias culturales entre la enseñanza de la lengua española y la enseñanza de la lengua china. Así, entre los manuales de ELE seleccionados para el análisis se encuentran cuatro de nivel A1 (*Aula internacional 1*, *Embarque 1+*, *Etapas equipo china A1.1*, *A1.2*), dos

de nivel A2 (*Español sin fronteras, Etapas equipo china A2.1*) y cinco manuales que constan de ambos niveles (*Gente hoy 1, En acción 1, Nuevo sueña/走遍西班牙, Español lengua viva 1, Español moderna 1/现代西班牙语*). Para la enseñanza de CLE, hemos seleccionado ocho manuales de China mayormente publicados por Hanban (*新实用汉语 New Practical Chinese Reader 1-2; 当代中文 Contemporary Chinese 1-2; 标准教程 HSK 1-3; 今日汉语 El chino de hoy 1*) y dos manuales de Taiwán (*当代中文课程 1- 2/ A Course in Contemporary Chinese 1- 2*).

En cuanto a los actos de habla elegidos, dentro de la dimensión de pragmática el análisis se centra en el acto asertivo de describir la ropa, el acto directivo de aconsejar, el acto compromisivo de ofrecer e invitar, el acto expresivo de felicitar y el acto declarativo de presentarse. En la dimensión cultural, por su parte, dicho análisis toma como base cinco categorías construidas sobre las teorías de Fei y Hofstede, quienes defienden que las diferencias culturales son observables a través del comportamiento, el pensamiento y la interacción entre los hablantes y el mundo. Dichas categorías son: individualismo vs. colectivismo (uso de la primera persona plural y modo de expresar emociones); evitación de la incertidumbre (expresión de la incertidumbre); orientación a corto plazo y orientación a largo plazo (expresión del futuro); actos rituales y cortesía (fórmulas de tratamiento, saludos y respuestas a cumplidos); vergüenza vs. culpa (petición de disculpas).

Los resultados registran una serie de similitudes y diferencias en los manuales de ELE y CLE en el tratamiento de los actos de habla seleccionados, así como las ventajas y desventajas en la organización y la metodología de enseñanza. En el análisis de la dimensión pragmática, el estudio muestra que generalmente todas las variables aparecen en los manuales recogidos, por ejemplo, el uso del acto de asertivo de describir la ropa es muy parecido en ambos idiomas. Frente a esto, se deja entrever que la metodología de enseñanza en los manuales de CLE es más tradicional y carece de funciones para desarrollar la competencia sociolingüística y pragmática, como sucede en los manuales de ELE, más centrados en actividades comunicativas. Desde una

perspectiva práctica, consideramos que en los manuales de CLE aún existen dificultades para desarrollar los objetivos de nivel básico correspondientes al MCER, dado que, aunque muchos de ellos utilizan el MCER como referencia para elaborar un currículo o un programa para un curso de chino, la realidad es que se trata de un objetivo nada fácil de conseguir. Así, por ejemplo, según el MCER, para alcanzar el nivel A1 se requieren 500 palabras, mientras que el nuevo HSK considera suficiente que los alumnos tengan un vocabulario de entre 150 y 300 palabras, lo que implica casi diez por ciento de las 3500 palabras más utilizadas en chino.

Por otra parte, el análisis realizado desde la dimensión cultural da cuenta de la existencia de diferentes componentes culturales en los textos de ELE y CLE. Por ejemplo, la forma de mostrar en los manuales los actos rituales desde la perspectiva de la cortesía es diferente en la cultura china y en la cultura española: en la primera, se piden disculpas por vergüenza, del mismo modo que la forma de saludar y la manera de presentarse están relacionadas con la conciencia colectiva, mucho más individualista en la cultura española. De forma similar, en la cultura china se utiliza claramente la cortesía negativa, como ser pesimista, para responder a un cumplido, pues de esta manera se evita el comportamiento amenazante, mientras que los datos de los manuales de ELE estudiados son muy limitados, por lo que en general es difícil detectar las formas de responder a un cumplido en la enseñanza de esta lengua.

En conclusión, el idioma y su forma de enseñarlo son productos de la cultura, por lo que la forma de plasmarlos en los distintos manuales de enseñanza de sus respectivas lenguas es también diferente, lo que, a su vez, permite defender que el uso del idioma, nuestra conciencia y nuestros comportamientos están relacionados con la cultura aprendida. De ahí que el rol de profesor sea muy importante en el proceso de enseñanza de idiomas, puesto que debe ponerse en el lugar de las necesidades de los aprendices extranjeros, es decir, debe tener un determinado nivel de conciencia intercultural para entender las dificultades de los alumnos durante su aprendizaje y para saber cómo ayudarlos. En otras palabras, el profesor siempre debe ser lo suficientemente flexible como para modificar su forma de enseñar y mostrar una variedad

auténtica de los distintos materiales didácticos, así como dominar cómo comunicarse con los alumnos de diferentes culturas, todo ello con el fin último de atender al principio de cooperación y otras reglas socioculturales como la expresión de la cortesía que ayuden a reducir el fracaso pragmático y a lograr el éxito comunicativo entre hispanohablantes y sinohablantes en cualquier lugar del mundo.

**Palabras clave:**

Español como lengua extranjera, chino como lengua extranjera, análisis de discurso, actos de habla, análisis de materiales.

## **Abstract**

Currently, the globalization of society is evident at multiple levels. Globalization not only influences the economy, politics, and culture, but also the educational field. Within this field, language teaching plays an important role as language skills are essential tools in communication. In order to adapt to globalization, many publishers have committed to developing and improving the design of teaching materials to better address students' communicative needs. However, not all language teaching materials are designed in this way.

Understanding the effects of globalization on language teaching materials is precisely the main objective of this Doctoral Thesis, which presents a study of pragmatics in language teaching materials. Specifically, this thesis seeks to use various methods to analyse certain speech acts that are reflected in basic level textbooks for teaching Spanish as a foreign language (SSL) and in basic level textbooks for teaching Chinese as a foreign language (CSL), not only taking the concept of communicative competence as a theoretical premise but also taking situations based on cultural differences found in SSL and CSL textbooks as methodological assumptions. To do this, the analysis is conducted with a mixture of both qualitative and quantitative data collection, based on the theories of the Austin and Searle's speech acts classification, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the Curricular Plan of the Instituto Cervantes and the Hanyu Shuiping Kaoshi.

For this thesis's investigation, speech acts from two dimensions are analysed to determine the cultural differences in some selected Spanish materials and Chinese materials. For SSL textbooks, selected materials include four level A1 textbooks (Aula internacional 1, Embarque 1+, Etapas equipo china A1.1, A1.2), (Español sin fronteras, Etapas equipo china A2.1), two level A2 textbooks (Español sin fronteras, Etapas equipo china A2.1) and five textbooks that consist of both levels A1 and A2 (Español sin fronteras, Etapas equipo china A2.1). For CSL textbooks, selected materials include eight Chinese textbooks which are mostly published by

Hanban (新实用汉语 New Practical Chinese Reader 1-2; 当代中文 Contemporary Chinese 1-2; 标准教程 HSK 1-3; 今日汉语 Chinese Today 1) and two textbooks from Taiwan (当代中文课程 1-2/ A Course in Contemporary Chinese 1-2).

Regarding the pragmatic dimension of chosen speech acts, the analysis focuses on the assertive act: describing clothes; the directive act: giving advice, the compromising act: offering and inviting; the expressive act: congratulating; and the declarative act: self-introduction. In the cultural dimension of chosen speech acts, this analysis is based on five categories which are built on the theories of Fei and Hofstede, who argue that cultural differences are observable through human behaviours, thoughts and the interaction between speakers and the world. Therefore, analysis categories are: individualism vs. collectivism (the use of the first person plural and expressions of emotion); uncertainty avoidance (expressions of uncertainty); short-term orientation and long-term orientation (expressions of future); ritual action and courtesy (form of address, greetings and responses to compliments); shame vs. guilt (expressions of apology).

The results demonstrate a series of similarities and differences in selected speech acts in the SSL and CSL teaching materials that have been used, as well as some advantages and disadvantages in the organizational design and teaching methodology. In analysing the pragmatic dimension, the study shows that generally all the objectives appear in the collected teaching materials. For example, the use of the assertive act (describing clothes) is very similar in both languages. In addition, the study suggests that the teaching methodology in CSL materials is more traditional and lacks communicative functions for developing sociolinguistic and pragmatic competence. This differs from SSL teaching materials, which focus more on communicative activities. From a practical perspective, it has been considered that there are still more difficulties in developing basic level objectives corresponding to the CEFR in CSL materials. Although many publishers of CSL textbooks use the CEFR as a reference to develop curricula or as a program for Chinese courses, the reality is that creating CEFR-based teaching



materials is not an easy goal to achieve. For example, according to the CEFR, 500 words are required to reach level A1, while the new HSK considers that it's sufficient for students to learn between 150 and 300 words, which implies almost ten percent of the 3,500 words that are most used in Chinese.

Regarding chosen speech acts in the cultural dimension, the analysis determines that different cultural components exist in the SSL and CSL texts. For example, the ways that textbooks demonstrate ritual actions from the perspective of courtesy is different in Chinese culture and in Spanish culture. In Chinese, speakers apologize when embarrassed and use methods of greeting and self-introduction related to the collective conscience, while speakers are much more individualistic in Spanish culture. Moreover, in Chinese culture, negative politeness is clearly used, such as using the strategy of being pessimistic when responding to a compliment. By doing this, threatening situations can be avoided. In Spanish, the studied data found in this part of SSL materials is very limited. Therefore, it is difficult to determine the ways to respond to a compliment in Spanish.

In conclusion, language itself and the methods of teaching language are products of culture, so the methods of embodying them in different teaching materials also varies. This, in turn, allows us to determine that the use of language, our conscience and our behaviours are related to our culture. Therefore, the role of teacher is very important in the language teaching process, since the teachers must put themselves in place to meet the needs of foreign learners. The teacher must have a certain level of intercultural awareness to understand the difficulties of foreign learners during their learning and know how to assist them. In other words, the teacher must always be flexible enough to modify teaching methods and show a genuine variety of teaching materials, as well as have the capacity to communicate with students from different cultures, all with the ultimate goal of serving the cooperation principle and other socio-cultural rules, such as knowing courtesy expressions, that can help reduce pragmatic failure and achieve communicative success between Spanish and Chinese speakers around the world.

Keywords:

Spanish as a foreign language, Chinese as a foreign language, discourse analysis, speech acts, material analysis.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la globalización de la sociedad es evidente en múltiples niveles, puesto que no solo influye en la economía, en la política y en la cultura, entre otros, sino que también afecta en el ámbito educativo. Consecuentemente, el idioma desempeña un rol importante como herramienta de la comunicación. Por una parte, cuando se aprende un idioma extranjero normalmente los estudiantes ponen su foco de atención en la pronunciación, en el vocabulario y en la gramática y, sin embargo, tienden a ignorar la importancia de los factores comunicativos, culturales y pragmáticos en el proceso de aprendizaje del idioma. Esto es así, porque, en realidad, la relevancia de la cultura no fue mencionada en los métodos de enseñanza de idiomas hasta los años 90 (Abella, 2004). Por tanto, los estudiantes avanzan de manera paulatina en su aprendizaje lingüístico porque les faltan los conocimientos relacionados con la competencia comunicativa e intercultural, es decir, los alumnos pueden tener unos niveles correctos en gramática y léxico, pero sus enunciados no se acercan al lenguaje natural o a la forma natural de hablar. De este modo, consideramos que las competencias comunicativas, en lo que atañe a la pragmática, y la cultura son el factor determinante que puede afectar directamente al nivel de español/chino como lengua extranjera.

Por otra parte, debido al desarrollo de *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), en los últimos diez años, los materiales de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) han llegado alcanzar un nivel notable en la promoción cultural y en la comunicación intercultural. Sin embargo, el material proporcionado por las empresas editoriales chinas no cumple con las expectativas de desarrollo y mejora en su diseño, a pesar de haberse comprometido a adaptarse a la nueva realidad imperante, poniendo especial interés a la enseñanza de chino como segunda lengua (CLE). Asimismo, estas empresas editoriales chinas parecen no estar preparadas para el mercado, hecho que pudiera ser un motivo para seguir el MCER como referencia de enseñanza de una lengua extranjera. No obstante, el MCER no está

diseñado para el mundo no occidental (Fernández Martín, 2009), pues se encuentra etnocéntricamente diseñado para la enseñanza de lenguas europeas, lo cual genera dificultades para diseñar los materiales de enseñanza de chino como idioma extranjero.

Generalmente, los materiales de CLE no son tan flexibles y pragmáticos como los de ELE, ya que los factores pragmáticos, comunicativos y culturales no reciben suficiente atención. Asimismo, se da cuenta de que la forma de enseñar los componentes culturales chinos es muy estandarizada, es decir, se enseñan dichos componentes culturales en un bloque como conocimientos culturales y la mayoría de los contenidos se centran en la cultura de manera aislada, hecho que elide la consideración de la parte pragmática, incluyendo los componentes culturales en las conversaciones y textos, pero sin indicar claramente su uso. De este modo, los aprendices extranjeros no pueden familiarizarse con el contexto del uso del habla, lo que puede provocar malentendidos. Por eso, se hace necesario depender de la forma de enseñar de los profesores, quienes no suelen enseñar pragmática porque no es tan fácil como enseñar gramática debido, sobre todo, a su pauperizada conciencia y formación intercultural. A diferencia, entonces, de lo que sucede en CLE, en los manuales de ELE, los temas relacionados con la cultura son más abiertos y se engloban los componentes de cultura con mayúsculas tales como arte e historia, la cultura a secas como un estándar cultural y la kultura con K que está relacionada con término de argot y coloquial (Miquel y Sans, 2004), sin embargo, estos conceptos son más limitados en CLE.

En relación con el punto anterior, la literatura científica ha evidenciado, en diversos estudios e investigaciones, la importancia de la comunicación, de la pragmática y de la cultura en la clase de idiomas. A saber, los temas de los manuales de CLE son más limitados que los de ELE y menos amplios. Especialmente, desde la perspectiva de la educación, el método de enseñar los idiomas extranjeros en China es más tradicional (Yang, 2012), es decir, se centra en el competente gramatical y deja de lado el oral y el pragmático. De este modo, en enfoque tradicionalista puede ejercer influencia tanto el diseño de los materiales como el método de

enseñanza de idiomas.

Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es analizar las diferencias entre los manuales de nivel básico de ELE y de CLE, incluyendo su forma de diseñar y enseñar, más concretamente, la parte pragmática. En suma, se va a analizar determinados actos de habla que exploran las diferencias culturales entre España y China, a través de determinados manuales de ELE y CLE, así como los valores y el impacto generado en el propio idioma.

Como consecuencia, de forma simplificada, se puede afirmar que los objetivos principales de esta investigación son 1) analizar y resumir las características y rasgos fundamentales de los manuales de nivel inicial de tanto de ELE como de CLE; 2) comparar de forma general los manuales seleccionados en el apartado 1) para encontrar tanto las semejanzas como las diferencias entre ellos y 3) comparar de forma específica la manera en que se muestran en ellos los actos de habla y los contenidos comunicativos desde las perspectivas pragmática y cultural, según los marcos de enseñanza de idiomas, en concreto, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCER; Consejo de Europa, 2002), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (en adelante, PCIC; Instituto Cervantes, 2006) y el *Hanyu Shuiping Kaoshi* (en adelante, HSK, 1984, 2010), que es la prueba estandarizada de competencia en mandarín estándar de la República Popular China para hablantes no nativos. Para ello, se sigue una metodología tanto cualitativa como cuantitativa centrada en el análisis de discurso.

En cuanto a la premisa de esta tesis doctoral, se puede dividir en tres partes:

P1: El uso de los idiomas, la forma de pensar y los comportamientos están relacionados con la cultura.

P2: El idioma es producto de una cultura y la forma de expresar los actos de habla es diferente según las diferentes culturas.

P3: El MCER no encaja en HSK.

Estas premisas llevan al planteamiento de las hipótesis, sintetizadas a continuación:

H1: Se aprecian las diferencias en la forma de tratar los actos de habla en los distintos textos entre los materiales de enseñanza español como lengua extranjera y enseñanza de chino como lengua extranjera.

H2: Según las diferencias culturales, el uso de actos de habla y su forma de enseñar también son diferentes en los materiales de enseñanza de español como lengua extranjera y enseñanza de chino como lengua extranjera.

H3: Estas diferencias en la presentación de los manuales y en los actos de habla están relacionados, directamente, con diferentes metodologías de enseñanza de idiomas en la tradición china y en la tradición hispánica.

A través de las premisas y las hipótesis, siguientemente, se presentan los objetivos generales (OG) de esta investigación, de los que se derivan los objetivos específicos (OE) (ver apartado 4.1).

La estructura de la tesis se muestra en la siguiente tabla:

Estructura		Objetivos generales	Objetivos específicos
Parte 1		Marco teórico	
Parte 2		El diseño de la investigación	
Parte 3	Dimensión pragmática	Resultado de análisis de dimensión pragmática	Acto de habla 1 Acto de habla 2 Acto de habla 3 Acto de habla 4 Acto de habla 5
	Dimensión cultural	Resultado de análisis de dimensión cultural	Ítem 1: el uso de la primera persona del plural.

			<p>Ítem 2: el modo de expresar las emociones.</p> <p>Ítem 3: la expresión de la incertidumbre.</p> <p>Ítem 4: la orientación a corto plazo y la orientación a largo plazo.</p> <p>Ítem 5: las fórmulas de tratamiento formal.</p> <p>Ítem 6: el saludo.</p> <p>Ítem 7: La respuesta a un cumplido.</p> <p>Ítem 8: la expresión de la disculpa entre la cultura de la vergüenza y la cultura de la culpa.</p>
Parte 4		<p>Conclusión</p> <p>Limitaciones</p> <p>Propuesta</p>	

La tesis consta de cuatro partes. En la primera, se establecen los tres pilares que sustentan el marco teórico que sirve de base para la presente investigación. El primer apartado se centra en el estudio de la pragmática; incluye el desarrollo de la pragmática, el concepto de actos de habla, los elementos extralingüísticos y factores tales como el principio de cooperación, la

cortesía y acciones que amenazan la imagen pública. El segundo apartado trata del estudio de la competencia comunicativa y los distintos modelos de enseñanza. A continuación, se concreta en la idea de la comunicación intercultural. El último apartado del primer capítulo se ocupa del estudio relacionando con la cultura, que se puede dividir en dos subapartados. Por un lado, el primer subapartado se centra en el concepto de cultura e identidad, e incluye las diferencias de dimensiones y los componentes culturales entre el mundo oriental y el occidental. Por otro lado, en el siguiente subapartado, se expresa la influencia de la cultura en la comunicación y en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque sociocultural. Al final de cada capítulo, se presenta una síntesis, que reflexiona sobre los puntos principales.

La segunda parte consta de cuatro capítulos. En el primero de ellos se exponen los objetivos de este estudio, el cual se enmarca en varios objetivos generales y específicos. En el segundo se realiza el diseño de la investigación, la cual describe los diferentes aspectos del diseño de la investigación y la relaciona con los objetivos que se pretenden cumplir, así como dar respuesta a las preguntas planteadas: por una parte, la justificación de selección del estudio de los manuales, y por otra parte, la problematización de delimitar los corpus analizados. En el tercer capítulo, se trata la metodología empleada y los marcos de enseñanza de idiomas como lenguas extranjeras, tales como los contenidos del nivel básico del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, 2002) y las funciones comunicativas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2007), además, para llevar a cabo la investigación, se realiza una metodología tanto cualitativa como cuantitativa, más concretamente, se muestra una serie de los verbos/actos de habla analizados como objetivos de análisis de la dimensión pragmática y la dimensión cultural. En el último capítulo, para cumplir con la investigación de una forma cuantitativa, se expone una serie de tablas como prototipo para clasificar y recoger los datos.

En la tercera parte no solo se presenta, en detalle, los resultados de la de investigación, sino que también es un capítulo específico de discusión sobre el análisis de los actos de habla y en el que se pone de manifiesto el debate sobre los resultados. Asimismo, se muestran los



textos y su ubicación según los manuales recogidos. El estudio de los datos se divide en tres apartados principales. El primero de ellos se ocupa de los datos de la dimensión pragmática que consta de cinco tipos de actos de habla (acto asertivo: describir la ropa; acto directivo: aconsejar; acto compromisivo: ofrecer e invitar; acto expresivo: felicitar; acto declarativo: presentar). El segundo apartado expone los datos de la dimensión cultural, que consiste en una serie de objetivos específicos relacionados con ocho componentes socioculturales y su uso del lenguaje. Por último, dentro de cada apartado, se realiza una síntesis que muestra el resultado y discusión de análisis de los actos de habla recogidos desde la perspectiva cuantitativa, y cualitativa.

Finalmente, se ofrece una conclusión que contiene un resumen de los resultados más relevantes de la investigación y las relaciones analíticas que de ellos se derivan. Allende, se incluyen también las limitaciones, dificultades del análisis y las propuestas sobre la investigación de futuro.

# **PARTE I. MARCO TEÓRICO**

Esta primera parte, que se divide en tres apartados, contiene los pilares teóricos que sirven de fundamento para la presente investigación. En el primero de ellos, se centra en la comunicación, proceso fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa. Para comprender este concepto, se hace necesario revisar una serie de modelos de competencia comunicativa, muchos de los cuáles llaman la atención sobre su relación con aspectos socioculturales, por lo que se considera necesario atender también a la comunicación intercultural. De ahí que, por un lado, mostremos el concepto y los componentes de la competencia comunicación intercultural y, por otro, enseñemos la necesidad de cultivar la conciencia intercultural.

El segundo capítulo, se realiza un breve recorrido histórico a través de los diversos documentos relacionados con el desarrollo de la pragmática que incluyen el desarrollo de los actos de habla, su definición y su categoría, su fuerza e intención; la definición de enunciado y otros elementos extralingüísticos y factores que pueden influenciar el uso del lenguaje, incluyendo sus limitaciones.

El último capítulo de este capítulo dirige la atención a la cultura, la identidad, el estudio de las dimensiones culturales y las diferencias entre el mundo oriental y el occidental. Al igual que se enseña en el capítulo anterior que la competencia sociocultural empeña un rol importante en la competencia comunicativa, en este apartado, mencionamos la cultura en la enseñanza de idiomas, más concretamente, la competencia sociocultural e intercultural en los marcos de enseñanza idiomas, su didáctica y limitaciones.

## **CAPÍTULO 1. LA COMUNICACIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA**

Como se ha señalado anteriormente, el objetivo de este capítulo es profundizar la competencia comunicativa y su desarrollo. Para ello, se muestran tres apartados. En el primero, se trata el concepto de competencia comunicativa, dada la necesidad de posicionarse con respecto a lo que consideramos la esencia de la tesis. En el segundo, se trata el desarrollo de la competencia comunicativa basado en modelos diferentes. El último, se trata de la comunicación intercultural y los componentes relacionados.

### **1.1 El concepto de competencia comunicativa**

El estudio de competencia comunicativa en los últimos años ha influido en la enseñanza de lenguas y la adquisición de segundas lenguas profundamente. Así, ha habido un gran interés en la investigación sobre la competencia comunicativa en relación con la adquisición de segundas lenguas, tanto en relación con los objetivos de programas en las didácticas en el aula como con la elaboración de exámenes y manuales. De acuerdo con Cenoz (1996), el concepto de competencia comunicativa está directamente relacionado con el de la adquisición o aprendizaje de lenguas, aunque ofrece un marcado carácter interdisciplinar. Según el MCER (2002), la competencia comunicativa de una persona consiste en la capacidad de comportarse de forma adecuada y eficaz en una determinada interacción. Esto implica un conjunto de reglas que contienen no solo la gramática lingüística como léxico, fonética, semántica sino también las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural durante la comunicación. Dicho de otra manera, esta competencia no solo trata del conocimiento de la lengua sino también de la habilidad de usarla y hacerla efectiva durante el acto de comunicación. Asimismo, es necesario que un hablante se comunique en un contexto significativo culturalmente (Gumperz, 1972). En realidad, ¿cómo sabemos si esta persona es capaz de comunicarse con éxito? Puede ocurrir que la dificultad no se encuentre en el nivel de la segunda lengua sino en su conocimiento del mundo o en la diferencia cultural (por ejemplo, ser cortés). Así que, ¿cuáles son los componentes de competencia comunicativa y cómo definimos la

cultura? Por estos motivos, seguidamente se trata el desarrollo de competencia comunicativa que incluye modelos distintos tal y como el modelo fundamental de Canale y Swain (1980, 1983) (véase apartados 1.2.1;1.2.2;1.2.3;1.2.4;1.1.2.5;1.2.6), y el concepto y los componentes relacionados con la comunicación intercultural (Rodrigo 1999; Escandell 2007; Wang 2007).

## **1.2 El desarrollo de la competencia comunicativa**

Para dar a conocer el desarrollo de la competencia comunicativa, hemos elegido algunos modelos significativos para justificar los componentes comunicativos importantes. De cada uno de ellos se señalan las definiciones, las ventajas y las dificultades. Primero, empezamos por el modelo de Hymes (1971) que plantea aspectos relacionados con el uso de la lengua y desarrolla una teoría apropiada con los estudios de lingüística, la comunicación y la cultura para el uso de la lengua (véase el apartado 1.2.1) y el modelo de Canale y Swain (1980, 1983) que es el más influyente en los estudios posteriores (véase el apartado 1.2.2). En segundo lugar, J. van Ek (1986) fue inspirado por Canale pero añade los componentes de la competencia sociocultural y social (véase el apartado 1.2.3). En tercer lugar, diferente a los otros es el modelo de Bachman (1990), que divide el concepto de la competencia comunicativa en dos partes que son la competencia organizativa y la competencia pragmática (véase el apartado 1.2.4). Después, el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) presta atención en la enseñanza de lengua extranjera (L2) tanto en la pedagogía como en el diseño de los materiales cuya competencia de acción sería un marco completo y detallado para clase de L2 (véase el apartado 1.2.5). Finalmente, el modelo de *Marco Común Europeo de la Referencia para las Lenguas* (2002) recopila los aportes relevantes de todos los predecesores y contribuyen al desarrollo de la enseñanza de idiomas como segunda lengua en Europa (véase el apartado 1.2.6).

### **1.2.1 El modelo de Hymes (1971)**

De acuerdo con Hymes (1971), la competencia comunicativa es la capacidad de formar enunciados apropiados socialmente siguiendo una gramática correcta. Este concepto surge en contraste con el concepto de competencia lingüística desarrollado por la teoría de la gramática generativa de Chomsky (1957), centrada no en el uso del lenguaje ni en el de la adquisición o del aprendizaje de lenguas, sino en las reglas gramaticales, es decir, no se focaliza en la capacidad de utilizar las lenguas en la comunicación interpersonal que hace abstracción de los rasgos socioculturales o multiculturales de la situación de uso. Campbell y Wales (1970) critican que la competencia en la gramática generativa no considere los elementos del contexto sociolingüísticos, ya que para producir o comprender enunciados no solo se necesita la habilidad lingüística o gramatical sino algo más, que los permita interpretar como apropiados y aceptables dentro del contexto en el que tienen lugar. El modelo de Hymes (1971) indica cuatro aspectos para examinar si una determinada expresión está comunicativamente bien establecida:

- I) es formalmente posible (y en qué medida lo es), es decir, sigue unas determinadas reglas gramaticales y está relacionada con la cultura de la comunidad de habla;
- II) es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; se plantea aquí si esta persona es capaz de emitir, recibir y procesar la comunicación con las condiciones normales.
- III) es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua en las distintas situaciones de comunicación;
- IV) se da en la realidad (y en qué medida se da); dicho de otra manera, si este enunciado resulta factible, apropiado y posible formalmente, además de estar usado por los miembros de la comunidad de habla.

Así pues, la competencia comunicativa de Hymes (1971) es el conjunto del conocimiento general que incluye la habilidad para el uso del lenguaje que posee un hablante u oyente. Esta competencia incluye, además, los factores relativos a las distintas situaciones en que los

hablantes pueden utilizar diferentes registros, pues estos factores también incluyen las características de los interlocutores y nos unen en la comunicación (Blas Arroyo, 2005). Así que la competencia comunicativa tiene un carácter interpersonal y además gran fuerza como herramienta organizadora en las ciencias sociales porque a través de su investigación no solo podríamos acceder a personas de distintos estatus o conocer hábitos en la alternancia de turnos sino también el uso de la lengua en contextos sociales específicos (Saville-Troike, 1989). Sin duda, se ofrece igualmente una relación con la adquisición de la primera y la segunda lengua.

### **1.2.2 El modelo de Canale y Swain (1980, 1983)**

Canale y Swain (1980) proponen tres competencias principales interrelacionadas para apoyar la comunicación comunicativa, como son la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Tres años después, este modelo fue modificado por Canale (1983), donde elaboró el concepto de competencia sociolingüística y la diferenció de la competencia discursiva. De ahí que su teoría afecte al estudio de la metodología y la pedagogía comunicativa de segunda lengua posteriormente, así como en el desarrollo de la lingüística aplicada y la importancia de la influencia de la pragmática y el análisis del discurso. Canale (1983) indica que las cuatro áreas de competencias distintas solo sirven para ilustrar qué son los componentes que conforman el concepto de competencia comunicativa. Además, proyecta los contenidos y límites dentro de las cuatro áreas de las competencias comunicativas.

A continuación, se mencionarán los cuatro componentes que constituyen los niveles de análisis de (Canale, 1983, pp. 63-83):

#### **I) La competencia gramatical**

«Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones» (1983, p.63).

El conocimiento de las reglas de la gramática de determinada lengua en todos sus niveles que incluyen vocabulario, formación de oraciones, pronunciación y semántica. Más concretamente, no solo tiene la capacidad de codificar o descodificar mensajes sobre las reglas de la gramática, sino también es capaz de comprender y emitir producciones de lengua en uso. Aunque se refiera al mismo concepto de la competencia gramática visto anteriormente, lo describe de manera distinta y llama la atención directamente sobre la enseñanza de la segunda lengua, en cuyo campo la competencia gramatical será una preocupación importante.

## II) La competencia sociolingüística

Se trata de si los enunciados están producidos adecuadamente en los contextos diferentes y según el contexto, cuyas condiciones dirigen el uso de las expresiones. En primer lugar, el sentido de un enunciado adecuado depende de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas o convenciones de la interacción. En segundo lugar, está relacionado con la adecuación del significado y la adecuación de la forma. De hecho, ambos están contruidos con tres elementos como son funciones comunicativas, como ordenar, quejarse e invitar; actitudes, como la cortesía y la formalidad; y todas las demás concepciones acerca de las características de una situación dada. El contexto sociolingüístico se caracteriza no solo por representarse por medio de una forma verbal sino también no verbal. Esto implica que su concepción por hablantes puede desempeñar un papel importante en un momento determinado pero su concepto analítico (por los investigadores) puede tener un valor limitado respecto al aspecto creativo e impredecible de la comunicación. Sin embargo, existe una tendencia común a asumir en muchos programas de segundas lenguas que la competencia sociolingüística es menos importante que la competencia gramatical y para el autor, eso es un fenómeno extraño. Desde su punto de vista, la corrección gramatical de los enunciados es más importante que la adecuación en la comunicación real. Asimismo, ignora el hecho de que la competencia sociolingüística es importante en la interpretación del enunciado, en otras palabras, sin duda que la función comunicativa y la



actitud son los elementos decisivos en la interpretación de enunciados por su significado social. A partir de los supuestos anteriores, no sabemos más acerca de los modos en que las funciones comunicativas se llevan a cabo en las diferentes lenguas, los aprendientes [de segundas lenguas] a menudo no lograrán sus objetivos comunicativos en la lengua de destino, y ni ellos ni sus profesores entenderán por qué (Blum-Kulka, 1980, p.40 citado por Canale, 1983).

### III) La competencia discursiva

Está relacionada con las formas gramaticales y los significados para lograr un discurso tanto hablado como escrito en diferentes tipos de texto. Por ejemplo, una narración oral o escrita, un ensayo argumentativo y un artículo científico, etcétera. Así que las frases en el texto se unen estructuralmente y facilitan la interpretación durante la comunicación, además, un texto se consigue por medio de la cohesión en la forma y en el significado. La cohesión es importante en la competencia discursiva que sirve para establecer conexiones entre las frases individuales, ideas, diferentes significados y también para indicar la comprensión de un texto que si esta lógica cronológicamente. Asimismo, aunque en una conversación, la respuesta del oyente sea adecuada gramatical y sociolingüísticamente, puede ser incoherente, por ejemplo, en relación con la pregunta del hablante (Widdowson, 1978 apud Canale, 1983).

La diferencia entre el modelo de 1980 y el de 1983, que es el modelo posterior, separa la competencia sociolingüística de la competencia discursiva. Según su modelo de competencia comunicativa (1980), se considera la competencia discursiva subordinada a la competencia sociolingüística. «Por su parte, la competencia sociolingüística incluirá reglas socioculturales de uso para la producción de enunciado adecuado a la situación de comunicación, así como reglas de discurso que cohesionan y dan coherencia a grupos de enunciados» (Muñoz, 2017, p.117). Más tarde, se reformulan los componentes con el propósito de diferenciar entre una competencia sociolingüística y una competencia discursiva porque «se preocupa por la adecuación de las formas y de los significados a las convenciones socioculturales», además, por «el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto

trabado hablado o escrito en diferentes géneros» (Canale, 1983 [1995, p.68], citado por Muñoz, 2017, p.118). Así que, el principio del discurso limita la forma gramatical de las expresiones que podrían aparecer en la pregunta del hablante. De este modo, se propone el concepto de conocimiento y habilidad discursiva que puede distinguirse de la competencia gramatical (forma) y la competencia sociolingüística (coherencia). Además, las reglas gramaticales que se hacen referencia a la cohesión y las reglas sociolingüísticas funcionan con la coherencia. Por lo tanto, las reglas discursivas deben ser claras con el fin de distinguirse de las reglas gramaticales y de las reglas sociolingüísticas porque están interrelacionadas.

#### IV) La competencia estratégica

Se amplía el concepto de competencia estratégica con las características compensatorias tanto verbales como no verbales para favorecer el efecto retórico de los enunciados. En general, esta competencia se usa por dos razones:

- A. Para compensar los fallos en la comunicación. Es normal que haya condiciones limitadas en la comunicación real. Por ejemplo, la falta de conocimiento de una forma gramatical o no puede recordar la palabra exacta. Dicho de otra manera, alguna competencia puede ser insuficiente que otras áreas de competencia comunicativa.
- B. Para favorecer la efectividad de la comunicación como hablar con una forma lenta, baja o retórica.

Aunque las estrategias no se limitan a resolver problemas gramaticales, el valor de la comunicación real también involucra a otros problemas como los de naturaleza sociolingüística, según la cual los alumnos no están seguros de cómo interactuar con los demás hablantes según su posición social y los de naturaleza discursiva para conseguir la coherencia en un texto. Con el objetivo de comunicarse de manera eficaz en las clases de segunda lengua, las estrategias comunicativas son cruciales pero universales, pues se adquieren con la primera lengua (Terrell, 1977 citado por Canale, 1983). Así, Swain y Canale (1980) explican que, aunque es una estrategia universal que se usa durante la

comunicación en la primera lengua (como es la paráfrasis), se debe enseñar a los alumnos cómo aplicar la estrategia en la segunda lengua, pues hacerles reflexionar sobre ella puede ayudarles a lograr una comunicación eficaz.

### **1.2.3 El modelo de J. van Ek (1986)**

El modelo de J. van Ek (1986) también está centrado en la enseñanza de lengua y basado en las cuatro competencias de Canale (1983), si bien añade la competencia sociocultural y la competencia social, además, hace una distinción entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social. Para él, los aprendientes deben tener la capacidad de reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia etcétera.

A estas cuatro competencias de Canale (1983), J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social. A continuación, explicaremos cada una de estas dos competencias:

#### I) La competencia sociocultural

La competencia sociocultural consiste en utilizar una lengua determinada en un contexto sociocultural y ser capaz de emplear las formas del lenguaje apropiadas en contextos diferentes con el fin de conseguir el efecto comunicativo deseado. Dicho de otra forma, se utiliza una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla:

Algunas consideraciones de la competencia sociocultural según J. van Ek (1986):

- a) El marco de conocimiento es un conjunto de estructuras cognitivas basadas en experiencias pasadas de un individuo que se forma a las percepciones para ayudar a procesar, organizar, interpretar las informaciones y experiencias nuevas. Dicho de otra manera, es un marco creado sobre la base de la experiencia personal del mundo vivido

en una cultura dada, en cuya forma el individuo organiza el conocimiento que obtiene del mundo y luego lo utiliza para interpretar la información y relacionar con las nuevas experiencias.

- b) La comunidad de habla se refiere a un grupo social que comparte una misma variedad de lenguas y con diferentes usos. A través de la comunicación entre los miembros de la comunidad se estructura y se desarrolla la vida social del grupo.

El marco de conocimientos y la comunidad de habla de un individuo pueden ser diferentes a los de otras personas. Así que la competencia sociocultural abarca tres campos principales que son: el campo de las referencias culturales de diverso orden; el campo de las rutinas y usos convencionales de lengua; y el campo de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

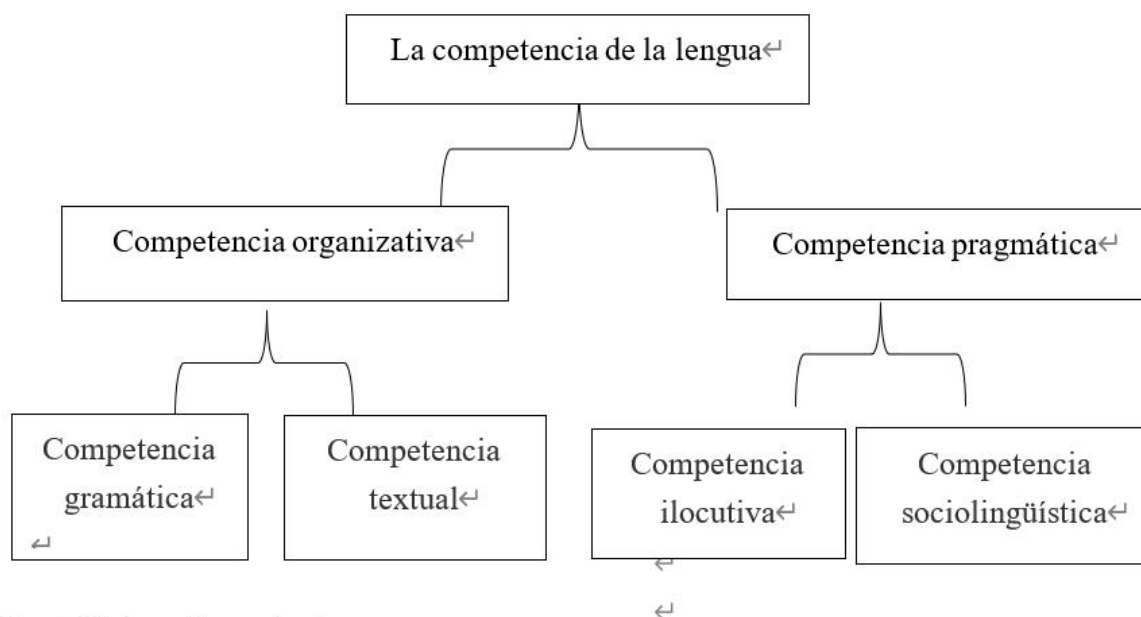
## II) La competencia social

El concepto de la competencia social trata de la capacidad de usar las estrategias sociales apropiadas con el fin de llegar al objetivo comunicativo propuesto.

### **1.2.4 El modelo de Bachman (1990)**

Uno de los componentes básicos que se reconocen dentro de la competencia comunicativa es la competencia pragmática. Bachman (1990) estableció distintas dimensiones de la competencia comunicativa, cuyo modelo influencia la adquisición de segunda lengua y el área de la evaluación de lenguas. Según su modelo, se distinguen competencia organizativa y competencia pragmática. La primera está formada por la competencia gramatical y la competencia textual mientras la segunda comprende la competencia ilocutiva junto con la competencia sociolingüística:

Figura: El modelo de Bachman (1990)



Fuente: Elaboración propia

A continuación explicaremos los aspectos de la competencia organizativa y la competencia pragmática de este modelo:

#### I) Competencia organizativa

El concepto trata de las habilidades de organizar la estructura formal de la lengua. Es decir, la organización de las frases en la comunicación que sirve para referir a personas, ideas u objetivos. De este modo, se forman y reconocen enunciados gramaticales correctos. Además, para tener un enunciado organizado se requieren dos tipos de habilidades como son la competencia gramatical y la competencia textual: la competencia gramatical se refiere a la competencia de uso de la lengua; la competencia textual es la cohesión, la organización retórica y el conocimiento de las convenciones para formar un texto. En general, la competencia textual de Bachman (1990) es similar a la competencia discursiva de Canale (1983), aunque la presenta de forma más elaborada (Cenoz, 1996).

#### II) Competencia pragmática

La competencia pragmática consta de dos componentes que son la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística: la primera tiene relación con signos, reglas discursivas y referentes; la segunda trata de las relaciones entre los interlocutores, adecuación, naturalidad, referencias culturales y contexto de comunicación. Bachman (1990) cree que la competencia pragmática incluye a la sociolingüística. Sin embargo, Canale (1983) considera que la competencia sociolingüística incluye a la pragmática.

A continuación, detallamos los conceptos entre la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística según el modelo de Bachman (1990):

a) Competencia ilocutiva:

Es el análisis de las condiciones pragmáticas, a través de las que sabemos si un enunciado es adecuado o no. Consisten en las relaciones entre los enunciados que incluyen el conocimiento de las funciones del habla y los actos de habla.

b) Competencia sociolingüística

Este componente es similar al concepto de «competencia sociolingüística» de Canale y Swain (1980).

### **1.2.5 El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)**

El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) ofrecen cinco áreas que son competencia discursiva, competencia lingüística, competencia de acción, competencia sociocultural y competencia estratégica. Diferente del modelo de Canale y Swain (1983), la descripción de los componentes de su competencia comunicativa es más completa y detallada, aunque el concepto se acerca a las anteriores. Cabe resaltar la adición de la competencia de acción que es una competencia para transmitir y comprender la intención comunicativa mediante la realización e interpretación de los actos de habla. Además, en este modelo el nivel de la competencia discursiva está apoyado por la competencia lingüística, la competencia sociocultural y la competencia accional. Es decir, si las tres competencias se reúnen darían

forma al discurso. Después, con la competencia estratégica se puede negociar y resolver los problemas con el fin de tener una comunicación eficaz. Asimismo, desde una perspectiva didáctica en L2 se considera que la competencia de acción es una parte importante del conocimiento de interacción.

Dada la innovación que supone la competencia accional y la relevancia de la competencia sociocultural para nuestro trabajo, nos centramos en ellas a continuación:

I) La competencia accional

Se trata de transmitir y comprender la intención comunicativa con la forma lingüística cuya forma esté basada en el conocimiento de lingüística, frases que conllevan fuerza ilocutiva (actos de habla). Por lo tanto, la competencia accional está relacionada con la «*interlanguage pragmatics*» que implica «*the study of nonnative speakers' use and acquisition of linguistic action patterns in a second language*» (Kasper y Blum-Kulka, 1993, p.3 citado por Celce-Murcia et al., 1995, p.17). Por lo tanto, su concepto de la competencia de acción está restringido por la comunicación oral. Más concretamente, se explica que los actos de habla se han discutido bajo la competencia sociolingüística en el campo de la lingüística aplicada porque se considera que la verbalización lingüística de las funciones del lenguaje muestra una variación contextual como función de la variable intercultural y sociolingüística (Kasper y Blum-Kulka, 1993 citado por Celce-Murcia et al., 1995). Sin embargo, la explicación está cerca de la de Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) creen que dentro de un concepto complejo como es el componente pragmático/sociolingüístico, sería útil separar la dimensión que está asociada de la intención de acción y esta del factor sociocultural. Consideran que el concepto de competencia en la acción no es igual que el conocimiento sociocultural cuyas reglas y normas están asociadas con una conciencia de las variables contextuales.

A través de los casos de estudio señalan que la forma de tanto enseñar como aprender los actos de habla de un alumno son diferente en lengua materna (L1) y lengua extranjera (L2). Por lo tanto, el concepto de competencia en la acción podría ser una guía útil para una investigación

más definitiva. Además, con la competencia de acción, un hablante sería capaz de combinar y secuenciar los conocimientos del lenguaje para formar patrones de acción complejos, es decir, en la comunicación de cada lenguaje cuya frecuencia de las funciones del lenguaje esta determinada por formas convencionales, raíces de oraciones, expresiones y estrategias formuladas, de este modo, si un hablante con un sentido desarrollado de competencia de acción estará al mando de un amplio repertorio de esos fragmentos (1995).

Asimismo, en la aplicación educativa, el sistema de funciones del lenguaje a menudo está separado por las variables contextuales y estilísticas. Por ejemplo, las secciones de convenciones de cortesía y conocimiento de antecedentes socioculturales fueron separadas. También demuestran la dificultad de proporcionar especificación de componentes para la competencia de acción porque nadie puede dar una definición explícita sobre qué son las funciones del lenguaje<sup>1</sup> (Berns, 1990 citado por Celce-Murcia et al., 1995). Además, afirman que existe una dificultad al definir el concepto, pues, si se observa desde una perspectiva práctica, sería posible elaborar una lista válida con las funciones de lenguaje que son más comunes. Su propósito sería hacer una presentación clara y simple como guía práctica para profesores, editorial de materiales y redactores de exámenes, pues la existencia de varias listas de este tipo que se han utilizado en la enseñanza de idiomas ha ofrecido resultados efectivos.

Ya sabemos, que la competencia accional comprende dos componentes principales, de los que uno es el conocimiento de actos de habla y el otro es el conocimiento de funciones del lenguaje. Definitivamente, los dos son importantes, porque han formado la base lingüística para la teoría inicial del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

---

<sup>1</sup> La teoría de las funciones del lenguaje fue propuesta por el lingüista Karl Bühler (1918), cuyos componentes son la función expresiva, la apelativa y la referencial. Luego, fue desarrollada por distintos autores desde perspectivas distintas como Roman Jakobson (1963), Michael Halliday (1978) y J. L. Austin y su discípulo John Searle (1962, 1969), etcétera.



Nos proponemos exponer las condiciones de la competencia accional de este modelo:

- A. El lenguaje consta de siete áreas significativas: intercambio interpersonal, información, opiniones, sentimientos, persuasión, problemas y escenarios futuros (Celce-Murcia et al., 1995).

Los componentes sugeridos del conocimiento de funciones de lenguaje son los siguientes (1995, p. 22):

1. Intercambio interpersonal: saludar y despedir; presentarse; identificarse; extender, aceptar y rechazar invitaciones y ofertas; hacer y romper compromisos; expresar y reconocer gratitud; elogiar y felicitar; reaccionar al discurso del interlocutor (mostrar atención, interés, sorpresa, simpatía, alegría, incredulidad, decepción),.
  2. Información: preguntar y dar información; informar (describir y narrar); recordar; explicar y discutir.
  3. Opiniones: expresar y comprender opiniones y actitudes; acuerdo y desacuerdo; aprobar y desaprobar; mostrar satisfacción e insatisfacción.
  4. Sentimientos; expresar y conocer sentimientos (amor, felicidad, tristeza, placer, ansiedad, enfado, vergüenza, dolor, alivio, miedo, enfado, sorpresa, etcétera).
  5. Persuasión: sugerir, pedir e instruir; dar órdenes, asesorar y advertir; persuadir, alentar y desanimar; pedir, conceder y negar permiso.,
  6. Problemas: quejarse y criticar; culpar y acusar; admitir y negar; arrepentirse disculparse y perdonar.
  7. Escenarios futuros: expresar y conocer deseos y esperanzas; expresar y suscitar planes, metas e intenciones; prometer; predecir y especular; discutir las posibilidades y capacidades de hacer algo
- B. El segundo componente principal de la competencia de acción se refiere al conocimiento de los actos de habla (*speech act seats*). Para poder utilizar las funciones del lenguaje en contexto, los estudiantes deben estar familiarizados con la forma en que los actos de habla

individuales se integran en el nivel superior del sistema de comunicación, por lo tanto, enseñar la competencia de acción también implica conocer cómo los actos de habla y las funciones del lenguaje pueden ser utilizados en situaciones de la vida real. Asimismo, los citados autores mencionan un problema de los estudios de actos de habla, como por ejemplo, que no se han examinado todos los datos ni han sido descritos adecuadamente, por consiguiente, aún existen trabajos de actos de habla son potencialmente interesantes y útiles.

## II) La competencia sociocultural

Se define como el conocimiento que posee un hablante que sirve para expresar mensajes con formas adecuadas en un contexto sociocultural durante la comunicación. Los factores están interrelacionados con la variación en el uso del lenguaje y la pragmática. Así, la lengua no solo es un sistema de codificación con el que se produce la comunicación sino también un canal de organización social importante que relaciona la cultura de las comunidades donde se utiliza con la identidad de un individuo. De acuerdo con Nunan, «*only by studying languages in its social and cultural contexts, will we come to appreciate the apparent paradox of language acquisition: that it is at once a deeply personal and yet highly social process*» (Nunan 1992, p. 23 citado por Celce- Murcia et al., 1995, p.23). Dicho autor indica que normalmente las clases de idiomas para extranjeros en todo el mundo no preparan de una manera eficiente a los alumnos para hacer frente a la complejidad del uso del lenguaje en la vida real. Entonces, resulta que los alumnos se pueden malinterpretar o cometer errores como fuera de contexto (*out-of-context*) cuando están aplicando el conocimiento de su L1 a la L2. Así, los que aprenden la L2 deben ser conscientes de la existencia de la sociedad y la cultura; si no lo son, un error o fallo de comunicación es mucho más grave que un error lingüístico. Asimismo, Nunan (1992) explica que es difícil definir y aumentar la conciencia sociocultural porque los patrones de reglas y normas socioculturales no se han analizado adecuadamente. Además, las reglas y normas socioculturales ya están arraigadas en nuestra propia identidad. Por lo tanto, resulta muy difícil

cambiar nuestros comportamientos.

Según el modelo de Celce-Murcia *et al.* (1995), la competencia sociocultural consta de cuatro factores como los siguientes:

- a) Los factores del contexto social están relacionados con los participantes en la interacción y la situación comunicativa. Más concretamente, incluyen los componentes como edad, género, profesión, estado, distancia social y relaciones entre varios participantes que conocen y se sirven para determinar la forma de hablar entre ellos (Preston, 1989; Brown y Levinson, 1987; Celce- Murcia *et al.*, 1995). Las variables situacionales involucran los aspectos tanto temporales como físicos de la interacción. Es decir, está relacionado con el tiempo o duración y la ubicación, además de la dimensión social de la situación.
- b) Los factores estilísticos incluyen variedades de instrucciones explícitas como convenciones de cortesía, grados de formalidad, etcétera. Es decir, presentan las características principales de varios estilos y registros para los estudiantes. Por ejemplo, las estrategias de cortesía se pueden presentar fácilmente como *input* para la enseñanza de idiomas.
- c) Los factores culturales constan de tres componentes principales, como son el conocimiento de antecedentes socioculturales de la comunidad lingüística objetivo; la conciencia de los dialectos principales o regionales diferentes y la conciencia intercultural.

Nos dirigimos al explicar los tres componentes principales de los factores culturales:

- El conocimiento de antecedentes socioculturales de la comunidad lingüística objetivo se refiere a los conocimientos de la vida, las costumbres y las tradiciones, así como tanto la historia como la literatura de la lengua objeto. A través de las categorías separadas de van Ek y Tim (1991) que puede ser útil y tener una comunicación integral completamente con los miembros de la comunidad objetiva (J. van Ek y Tim, 1991 citado por Celce- Murcia *et al.*, 1995):

*Sociocultural background knowledge of the target language community ...living conditions (way of living, living standards); social and institutional structure; social*

*conventions and rituals; major values, beliefs, and norms; taboo topics; historical background; cultural aspects including literature and arts (1995, p.24).*

- La conciencia de los dialectos principales o regionales diferentes que muestra las existencias de diversas variedades regionales estándares.
  - La conciencia intercultural consiste en tantas conciencias culturales específicas. Por eso, los aprendices del idioma deben tener una conciencia intercultural porque la adquisición de un segundo idioma y la «adquisición de una segunda cultura» (Robinson, 1991) están vinculados y son inseparables.
- d) Los factores comunicativos no verbales tienen un carácter que conlleva una proporción significativa de significado social. Debido a las acciones no verbales que operan en gran medida a un nivel inconsciente, ocurre que los hablantes de L2 no puedan darse cuenta de sus errores comunicativos, por consiguiente, se puede fomentar, sin desearlo que adquieran señales no verbales inapropiadas.

El término se divide en cinco componentes (Celce- Murcia et al., 1995, p.25; Calsamiglia y Tusón Valls,1999):

- Movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico (*Kinesic behaviour or body language*) implica señales no verbales tales como movimientos, expresiones faciales, gestos, contactos visuales, etcétera, que sirven para regular los turnos o para indicar al interlocutor que está acuerdo con lo que dice el hablante.
- Elementos proxémicos (*Proxemic factors*) se refiere al uso del espacio de los hablantes, como la distancia física entre las personas.
- Conducta táctil (*Haptic factors*) se considera la forma de conducta corporal en la comunidad lingüística objetiva. Además, igual que los elementos proxémicos, pueden ser fuentes profundas de una tensión intercultural.

- El paralenguaje (*Paralinguistic factors*) incluye los sonidos acústicos y ruidos no vocales que dan al mensaje profundidad afectiva y funciona como señales de canal de retorno.
- Silencio (*Silence*): normalmente lleva un significado determinado social y culturalmente.

Aunque obtengamos el concepto de competencia sociocultural, los aprendices todavía tienen problemas en las diferentes funciones comunicativas entre los estilos de interacción de la L1 y la L2. Así que, para conseguir el conocimiento pragmático necesario, se requiere un enfoque pedagógico diferente, como puede ser el que se adquiere a través de la observación y el análisis en un contexto social completo en vez de enseñar cómo formar los contextos de interacción solamente (Kramsch, 1993, p.49 citado por Celce-Murica et al., 1995, p.25). No obstante, lo anterior, el concepto de la competencia sociocultural podría ser aún demasiado amplio y contar con algunas limitaciones, si bien, en cualquier caso, un profesor debe tener en cuenta si presenta sus propios valores o preferencias como absolutos y las consecuencias de estas elecciones para los alumnos en el proceso de la enseñanza de las normas socioculturales. Además, los objetivos de este modelo de competencia comunicativa no alcanzan, todavía, a mejorar la didáctica de la lengua y a ayudar a los metodólogos de enseñanza de idiomas y autores de materiales. Por lo tanto, es necesario analizar las necesidades comunicativas de los aprendizajes (Celce-Murica et al., 1995).

Habiendo revisado los diferentes aportes de los modelos Hymes (1971), de Canale y Swain (1980, 1983), de J. van Ek (1986), de Bachman (1990), de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) que han contribuido a enriquecer el desarrollo de comunicación comunicativa. A continuación, expilcaremos el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como un aporte muy significaitivo e integral para la enseñanza/ el aprendizaje de segunda lengua, aunque también presenta algunas limitaciones.

## **1.2.6 El modelo del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002)**

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002), el concepto de la competencia comunicativa consta de tres componentes: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüistas y las competencias pragmáticas (véase el apartado 1.2.6.1). Para profundizar la idea, explicaremos su desarrollo y los requisitos de cada competencia (véase el apartado 1.2.6.2). Tras exponer los principales puntos sobre ellas, ofrecemos algunas limitaciones de las competencias de MCER (véase el apartado 1.2.6.3).

### **1.2.6.1 El desarrollo de las competencias comunicativas en MCER**

Para desarrollar el objetivo general de las competencias comunicativas, hay que pensar cómo llegamos a los objetivos específicos tales como el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Según el MCER, los objetivos específicos para el desarrollo de las competencias comunicativas son los siguientes (2002, pp. 146-153):

#### a) El desarrollo de las competencias lingüísticas

Se trata de considerar cómo seleccionar los elementos del vocabulario, la gramática, la pronunciación y la ortografía para que los alumnos dominen la L2.

#### b) El desarrollo de la competencia sociolingüística

Se enseña que el desarrollo de la competencia sociolingüística del alumno se puede transferir desde su propia experiencia de la vida social. Por eso, en esta parte se debe enfocar hacia cómo utilizar una L2 auténtica y adecuada al entorno social; cómo seleccionar los textos socioculturales para contrastar los componentes entre la sociedad de origen y la sociedad meta; cómo dirigir la atención del alumno a los contrastes sociolingüísticos en el proceso de aprendizaje; cómo se debe analizar, explicar, corregir los errores de alumnos; y cómo se debe enseñar, en general, de manera explícita el componente sociocultural en la clase de L2.

### c) El desarrollo de las competencias pragmáticas

Se indica que el desarrollo de las competencias pragmáticas del alumno se transfiere a partir de la educación y la experiencia de L1. Así que, para desarrollar las competencias pragmáticas de L2, se orienta a aumentar la complejidad de la estructura del discurso y las funciones de los textos tanto aducto (*input*) como educto (*output*); establecer tareas para alcanzar la complejidad de modelos; realizar actividades prácticas para aumentar la conciencia; y la didáctica en el ejercicio de las funciones y la estructura del discurso.

### **1.2.6.2 Las competencias comunicativas de la lengua según el MCER**

La competencia comunicativa según el MCER consta de tres componentes que son las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas, las competencias pragmáticas. Más concretamente, los detalles y los requisitos de los contenidos de cada una de las competencias:

- I. «Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones» (2002, p.13). Según el MCER, los sistemas lingüísticos son complejos y nunca se realiza una descripción completa como un sistema formal para la expresión de significados. Por lo tanto, su objeto sería clasificar los componentes principales de la competencia lingüística como el conocimiento de los recursos formales para utilizarlos. Así que distingue seis categorías lingüísticas como la competencia léxica; la competencia gramatical; la competencia semántica; la competencia fonológica; la competencia ortográfica y la competencia ortoépica (2002, pp.106-115). A partir de estos componentes, se pueden formular enunciados bien formados y significativos para la descripción del contenido lingüístico.

II. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales como el conocimiento y las destrezas necesarias para acercar la dimensión social del uso de la lengua. Está relacionado con la competencia sociocultural, más concretamente, está incluido en cinco componentes tales como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales; las normas de cortesía; las expresiones de la sabiduría popular; las diferencias de registro; el dialecto y el acento (2002, pp. 116-118).

- a) Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales son el uso y la elección del saludo, las formas de tratamiento e interjecciones y convenciones para los turnos de palabra. Normalmente, los marcadores difieren según las lenguas y las culturas distintas, dependiendo de distintos factores, como, por ejemplo: el estatus, la cercanía de la relación y el registro del discurso, etcétera.
- b) Las normas de cortesía tanto positiva como negativa socialmente son relevantes en distintas situaciones de uso y culturas diferentes. También es una fuente habitual de malentendidos cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente. Más concretamente, los componentes socioculturales regulan el uso de la lengua que se trata de la cortesía y su forma de entender y presentar las relaciones entre ellos dentro de un entorno determinado.
- c) Las expresiones de sabiduría popular son refranes, modismos, comillas coloquiales y expresiones de creencias/actitudes/valores que contribuyen de forma significativa a la cultura popular. También en la vida cotidiana se pueden encontrar las tarjetas, los graffiti, los carteles de los lugares de trabajo, etcétera.
- d) Las diferencias de registro vinculadas a las situaciones de uso apropiadas y a la elección de ciertas formas lingüísticas. Es decir, «se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos» (2002, p.117). Los niveles de formalidad son solemne, formal, neutral,



informal, familiar, íntimo y dentro de ellos lo apropiado es un registro neutral, lo cual conviene utilizar adecuadamente para evitar una interpretación inapropiada.

- e) El dialecto y acento tratan de la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos a través de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico y el grupo profesional. Así, dentro de los marcadores está incluido el léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, las paralingüística y el lenguaje corporal. Es normal que las distintas regiones tengan sus peculiaridades lingüísticas y culturales. En efecto, se suelen notar en las personas que viven una vida puramente local junto con la clase social, el trabajo y el nivel educativo. Las diferencias son claves significativas respecto a las características del interlocutor. Si llevamos estos conocimientos al aula, se pueden reducir los estereotipos con el desarrollo de distintas destrezas en los alumnos. Así que se debe ser consciente de las connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y de constancia.

III. «Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia» (2002, p.14).

Seguidamente, explicaremos en qué consisten cada uno de los componentes de la competencia pragmática (2002, pp.120-125):

- a) La competencia discursiva es la capacidad de ordenar oraciones para producir fragmentos coherentes de lengua. Igualmente, para obtener esta capacidad se requieren conocimientos para detectar los temas y ser flexible ante las circunstancias; saber las relaciones de causa y efecto; tener la capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de la cohesión lógicamente tal y como se da en el desarrollo de descripciones y narraciones y la

organización temática o del texto (cómo se elaboran y desarrollan las informaciones de los estilos distintos).

b) La competencia funcional es la capacidad no solo de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones concretas sino también qué funciones comunicativas se precisan para mantener una interacción social. Por eso, se requieren las competencias de comprender los procesos y las destrezas implicadas. Así, la competencia funcional se puede dividir en tres conocimientos que son las microfunciones, las macrofunciones y los esquemas de interacción: las microfunciones son categorías para el uso funcional de enunciados breves que sirven para mantener una interacción; las macrofunciones se refieren las categorías para «el uso funcional del discurso hablando o del texto escrito que consisten en una secuencia de oraciones» (2002, p.123) tales como competencias de descripción, narración, comentario, etcétera; los esquemas de interacción que se refiere a la capacidad de interactuar y realizar acciones en los modelos de interacción social.

c) La competencia organizativa que se funciona según esquemas de interacción y transacción.

Estos componentes de la competencia pragmática, si bien se han explicado de manera separada, estas se encuentran estrechamente interrelacionadas, conformando sus características e identidad del hablante.

### **1.2.6.3 Las limitaciones de MCER**

Si bien el MCER ha contribuido de una manera integral al conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua, también deja entrever algunas limitaciones, que explicaremos a continuación. Las competencias de MCER se definen de manera genérica porque no están relacionadas específicamente con la comunicación. Es decir, las competencias generales consisten en otros factores como su conocimiento del mundo, adquirido a través de la socialización; incluyen también la capacidad de movilizar ese conocimiento para desenvolverse dentro de una sociedad, así como las actitudes y percepciones individuales que le guían al relacionarse socialmente y categorizar sus experiencias (Amenós Pons et al. 2019).

En general, las definiciones del componente funcional del MCER constituyen una vía directa de enlace entre el conocimiento del mundo incluido dentro de las competencias generales del individuo y las comunicativas y el conocimiento lingüístico, pero hay alguna parte se ve poco afectado. El componente lingüístico abarca no solo los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y morfosintácticas, sino también «la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos» (Amenós Pons et al. 2019, p.162). Tampoco se menciona al componente estratégico en los procesos de uso de la lengua, ni en los de su enseñanza, aprendizaje o evaluación, y desde la perspectiva pragmática se ofrece una visión muy limitada, porque se restringe a la teoría de los actos de habla y a su articulación en el discurso. Además «las implicaciones de competencia y subcompetencias que pasan fácilmente inadvertidas si se toman estas por separado, pero en cambio dicha arquitectura resulta mucho más coherente si se toma en su totalidad, considerando las conexiones entre las partes» (Amenós Pons et al. 2019, p.162).

Según el estudio de EL2 basando en las circunstancias de inmigrantes, Fernández Martín (2007) indica que hay que redefinir el concepto de subcompetencia ortográfica y ortoépica, en la cual, se afirma que la competencia ortoépica es un producto cultural artificial que está creado

por motivos sociales. Así que no se considera necesaria para comunicación (oral). Dicho de otra manera, para una comunicación exitosa, el nivel fonológico es más importante que la competencia ortográfica y ortoépica (2009), no porque sea en sí más relevante sino porque es previo (por oral y natural) al ortoépico que es escrito y, por tanto, aprendido posteriormente. Asimismo, llama la atención sobre la competencia sociolingüística del MCER y su relación con la enseñanza de español como segunda lengua, porque se trata de conocimiento sociocultural e identitario español, cuyos componentes pueden provocar malentendidos comunicativos o tener efectos negativos sobre el aprendizaje de español, en primer lugar. Según los análisis de ciertos manuales de ELE, la mayoría de los libros de textos con objetivos sociolingüísticos contienen contenidos que trabajan «la diversidad lingüística y cultural, los estilos individuales de aprendizaje o la situación del español en el mundo» (Fernández Martín, 2014, p.42), por lo que «cabría perfectamente una reflexión sociolingüística en las unidades didácticas adecuadas» (2014, p.42). En segundo lugar, conviene hacer seriamente una diferencia para la enseñanza de las lenguas entre la lengua de aprendizaje (artificial) y la lengua de comunicación (natural), porque las definiciones y las características son distintas. Igualmente, «el desconocimiento de lengua artificial y lengua natural puede implicar serios problemas e interacciones entre los extranjeros y los nativos» (2014, p.47), por lo que los alumnos deben de ser conscientes de las dos.

Para terminar, también, conviene recordar que el concepto de competencia comunicativa tiene su origen en el concepto de competencia lingüística que surge dentro del marco de la gramática generativa de Chomsky (1957) y que posteriormente también ha influido en las teorías de antropología y sociolingüística. Por lo tanto, se trata de un concepto que está relacionado con la adquisición de segundas lenguas o enseñanza de lenguas, lo que implica que tiene un carácter interdisciplinar (Cenos, 1996). Además, el marco de competencia comunicativa ha proporcionado una base integrada basada en principios para diseñar un programa de idiomas (Celce-Murcia et al, 1995). Por eso, podemos considerar que la

competencia comunicativa tiene una profunda influencia en la enseñanza de lenguas y más específico en el diseño de los materiales.

En el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente, en la enseñanza y el aprendizaje de L2, la competencia relacionada con lo sociocultural es un componente importante que todo docente debe tener en cuenta debido a la diversidad procedencia de alumnado. A continuación, explicaremos aspectos relevantes a la comunicación intercultural.

### **1.3 La comunicación intercultural**

Debido al desarrollo de la globalización, en los últimos años ha habido un significativo aumento de la conciencia intercultural que afecta, naturalmente, a la comunicación intercultural. Aunque una persona nace, lógicamente, en una comunidad de vida, las sociedades modernas del siglo XXI se caracterizan por un pluralismo cultural. Es decir, no solo forma parte de una cultura originaria (en la que ha nacido) sino también se gesta una identidad en un territorio compartido (en el que se ha criado). Por este motivo, tal vez en estos tiempos más que nunca es difícil establecer cuáles son las fronteras culturales o los criterios de diferenciación cultural. Por eso, podemos considerar que la comunicación intercultural está en todas partes en nuestra vida. Así, aunque se hayan mencionado las destrezas y las habilidades interculturales en los componentes generales del MCER (2002), en este apartado vamos a centrarnos en los componentes para formar la conciencia intercultural.

De acuerdo con Rodrigo Alsina, «la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas, que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas, se han intentado comunicar» (1999, p.19). Dado que las personas están socializadas en formas y contenidos distintos se produce una situación de interculturalidad, por eso, ha prestado atención a esta cuestión en los estudios de la comunicación intercultural después de la Segunda Guerra Mundial. En estos casos, el objetivo principal trataba de conocer la cultura de distintos pueblos para ser capaz de comunicarse y negociar con otros para el desarrollo de industria y comercio,

el sistema político y económico, la educación, etcétera. Además, se consideraba un instrumento estratégico importante. Simultáneamente, se han ido creando organizaciones internacionales para resolver la necesidad de comunicación entre los distintos pueblos y culturas como la ONU, UNESCO, etcétera. De hecho, la expresión *intercultural communication* fue mencionada primera vez en el libro *The Silence Language* de Edward T. Hall en 1959. El antropólogo Edward T. Hall fue uno de los pioneros en los años cincuenta que llamó atención sobre la necesidad de tomar conciencia sobre la comunicación intercultural y la comunicación transcultural. Por esta razón, el concepto de comunicación intercultural ha tenido muchas definiciones, naturalmente desde distintas perspectivas, con un factor común: «los estudios de comunicación intercultural tratan de comprender qué sucede cuando las personas de diferentes culturas se reúnen, interactúan y resuelven los problemas en distintas interrelaciones» (Casmir y Asunción-Lande, 1989, p.278 citado por Rodrigo Alsina, 1999, p.24). Esto es, desde una perspectiva educativa, la lengua no es solo una herramienta de comunicación sino también un puente entre distintas visiones del mundo. Así que se postula una visión universal de la lengua en educación. Es decir, el objetivo de estudiar una lengua no solo es adquirir una competencia tanto lingüística como comunicativa sino ir más allá, hasta conseguir una competencia intercultural (Rodrigo, 1999).

### 1.3.1 El concepto de comunicación intercultural

El concepto de comunicación intercultural está formado por dos conceptos principales: comunicación y cultura. El primero se define habitualmente como «transmitir información por medio del lenguaje (o por medio de un código); es ponerse en contacto con otros» (Escandell, 2005, p.10). En otras palabras, es transmitir la información por medio de un código (lenguaje) y este código es un requisito principal para la comunicación. El objeto de comunicación sería influir en los demás, expresar pensamientos, sentimientos, emociones y realizar actividades específicas, etcétera. El proceso de la comunicación, por su parte, consta de siete componentes que son «código, mensaje, emisor, referente, receptor, canal y contexto» (2005, pp.10-11). Igualmente, estos aspectos, que determinan el uso del lenguaje, también se dirigen si la comunicación se ha producido con éxito. Las lenguas tanto habladas como escritas desempeñan un papel importante en la comunicación. Es decir, son códigos. Así, los humanos se comunican codificando y decodificando mensajes que contienen información. Sin embargo, para interpretar la información transmitida y la intención comunicativa, no solo se depende del conocimiento del código lingüístico sino también se requieren los conocimientos extralingüísticos y del mundo.

Por lo que respecta al segundo concepto, entendemos por cultura «*culture is a verb*» (Street, 1993). En efecto, de acuerdo con el autor Street, la cultura es el conjunto de prácticas comunicativas en las que las personas demuestran qué tipos de particulares son o a qué grupos particulares pertenecen, como podemos observar en algunas destrezas y capacidades según la forma de vestirse o resolver los asuntos, etcétera. Además, la adquisición de estas destrezas no solo se relaciona con el aprendizaje o con la inteligencia individual, sino también según su forma y experiencia de convivir e interactuar con otras personas en este grupo particular. Entonces, *culture is a verb* significa algo que se hace. Por otra parte, la forma en que las personas lo hacen puede ser diferente en momentos o circunstancias diferentes. Así que se

evoluciona en el grupo social y se cambia con el tiempo a medida que se transmite de generación en generación (1993). La idea de *culture is a verb* disfruta de algunas significaciones importantes para el estudio de la comunicación intercultural. Es decir, si queremos comprender la comunicación intercultural, no deberíamos centrarnos solo en la cultura a la que pertenecen sino enfocarnos en qué y cómo están haciendo las cosas e intentar entender qué tipo de herramientas tienen a su disposición para hacerlo (Scollon, Scollon y Jones, 2012). Aquí explicamos la noción de cultura brevemente, aunque es un concepto que desarrollamos con detalle en el capítulo tres.

Según Rodrigo (1999), la comunicación intercultural es el desconocimiento que se tiene sobre la otra cultura. A medida que el hablante se va relacionando con personas de distintas culturas va tomando conciencia de qué tipo de conocimiento le falta en la comunicación intercultural. El sentido de desconocimiento se refiere a todas las diferencias de otra cultura. Es decir, ya que se trata de una persona de otra cultura, debe ser distinto. Pero esto no significa que deban negarse las diferencias, ni tampoco sentirse orgulloso o inferior a las culturas consideradas, equivocadamente, mejores y peores, sino que hay que entenderlas a todas como igualmente importantes y hay que situarlas en su nivel real y superficial. A partir del momento en que se siente diferente por pertenecer a una cultura específica, se obstaculiza la comunicación intercultural y se corre el riesgo de desembocar en una situación de discriminación. Entendemos por cultura como una forma de vida social y el conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a su acción social (Díaz de Rada, 2010), aunque es un concepto que desarrollamos con detalle en el capítulo tres. La verdad es que todos somos iguales, especialmente desde una perspectiva cultural.

Desde una perspectiva ética, se considera que todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. Porque somos iguales y todos somos distintos, es decir, somos iguales porque somos seres humanos, pero también somos distintos desde la perspectiva cultural en las manifestaciones culturales, las formas de comportarse, pensar, etcétera. Por eso, hay que



aprender a convivir con las diferencias. De hecho, se pueden reducir los malentendidos y conflictos culturales en la comunicación intercultural, cultivando la conciencia de comunicación intercultural. «La única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales» (1999, p.68).

Durante la comunicación intercultural es posible que los hablantes sufran por las dificultades que incluyen las diferencias culturales como los valores, las formas de hablar, pensar y comportarse, etcétera. Debido a estas diferencias culturales, se pueden producir malentendidos, dados a su vez por información excesiva o insuficiente durante el proceso de comunicación intercultural. Así, por ejemplo, en la cultura occidental, la edad es un aspecto personal, por lo que no suele ser un tema adecuado para el diálogo. Sin embargo, la cortesía oriental, considera más las condiciones personales como instrumentos para construir *ranking* y posiciones en una organización, fenómeno que está influenciado por el confucianismo cuyos valores controlan la forma de hablar y de comportarse con los demás en determinadas circunstancias ,como dejar los derechos de conversación previos a los mayores sobre los más jóvenes, o a los hombres sobre las mujeres (Pan, 2000). Así, el tema de edad es bastante común en los países asiáticos porque es una forma de mostrar la amistad y el cariño por las personas, es decir, para disminuir la distancia entre los interlocutores. De allí, si notamos las diferencias culturales, entonces pueden preverse los conflictos fácilmente y evitar, así, tener fallos durante la comunicación intercultural (Wang, 2017). Algo fundamental, como señala Servaes (1989), es dejar de ignorar el concepto cultural como elemento básico de la la comunicación.

### **1.3.2 Los componentes de la competencia comunicativa intercultural**

Al conseguir la competencia comunicativa intercultural, se detectan, tres factores principales que afectan los requisitos de la competencia comunicativa intercultural como son los niveles de emotivo, el cognitivo y el conductual. Según la definición propuesta por Chen y Starosta, la competencia intercultural interpersonal es una habilidad para negociar los significados culturales y elaborar las conductas comunicativas con formas apropiadas y efectivas que reconocen los interactuantes de diferentes identidades en un entorno específico (Chen y Starosta, 1996 citado por Rodrigo, 1999). Además, una comunicación es eficaz cuando se llega a un grado de comprensión aceptable y suficiente para los interlocutores en vez de tener una comunicación perfecta ni satisfactoria. Así que, según la definición, sabemos que para conseguir que una comunicación intercultural sea apropiada y efectiva hay que prestar atención a los requisitos del emotivo, el cognitivo, y el conductual (Chen y Starosta, 1996 citado por Rodrigo, 1999).

A continuación, se muestran los factores principales que afectan a la competencia comunicativa intercultural:

I) El término emotivo implica una capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales en el proceso de las interacciones interculturales. Dicho de otra manera, está relacionada con la inteligencia emocional y la competencia emocional, con la capacidad de manejarse en las distintas situaciones y con la forma apropiada de expresar nuestras emociones y de entender las emociones de otras personas. Es decir, hay que ser sensible para reconocer y respetar las diferencias culturales, además, las incertidumbres y el sentimiento de ansiedad que causa emociones negativas y pueden afectar la comunicación eficaz y disminuir nuestra capacidad comunicativa o causar malentendidos frecuentemente.

Según el análisis de casos realizados de E/L2 (Fernández Martín, 2019b), es bastante complicado interactuar y tratar con otras personas de la forma satisfactoria. Las emociones de los alumnos pueden venir provocadas por factores exteriores cuyos componentes no pueden

controlar los profesores; igualmente las emociones pueden ser producidas por las actividades diseñadas de L2. En estos casos, los profesores no pueden controlar lo que les sucede a los estudiantes, así que no pueden hacer nada para remediarlo, ni tampoco poder evitar esta situación. Esto implica, entonces, que desde la perspectiva de los alumnos, se nota que el cambio de docente o didáctica no funciona para los alumnos porque a veces el problema es la gestión de sus emociones, lo que está relacionado con la inteligencia emocional y la competencia emocional. De ahí que, «en la práctica, debamos ser conscientes de nuestras limitaciones como docentes, especialmente en la gestión emocional» (2019b, p.883).

En segundo lugar, como decíamos, las emociones tanto positivas como negativas de los aprendices pueden ser provocadas por las actividades diseñadas de los profesores. En otras palabras, según las actividades que planifican los docentes, se puede demostrar el riesgo de estimular las emociones de los alumnos en una situación determinada. Por lo tanto, para desarrollar las competencias profesionales ideales, las personas deben formarse en emociones, para ser «expertas en psicología, filosofía, antropología y sociología, pero no meros docentes cualificados en otros materiales que hayan hecho alguna que otra incursión en algunas de esas disciplinas» (2019b, p.883). En concreto, eso no significa que durante la clase de L2 haya que abandonar la dimensión emocional sino que debe considerarse la dimensión afectiva de los alumnos cuando se diseñan las actividades (2019b).

II) El nivel cognitivo se refiere a los grados de auto-conciencia y conciencia cultural. Cuando se consiguen mayores grados de auto-conciencia y conciencia cultural un individuo es más competente en la comunicación intercultural. Se requiere ser conscientes de las características culturales y de nuestros procesos comunicativos, primero, porque para comprender a otras persona debe comprenderse a sí mismo; y, después, se debe tener la conciencia del proceso de comunicación intercultural y de las diferencias comunicativas. Pero para tomar conciencia de las diferencias, el primer paso sería distinguir los significados de las palabras, porque «la lengua está ligada a las estructuras culturales de una comunidad» (Rodrigo, 1999, p.236). Además,

para establecer una comunicación intercultural, tiene que haber una lengua común en primer lugar y, en segundo lugar, una competencia cognitiva intercultural específica que implique «metacomunicarse» (1999, p.239). Es una capacidad de explicar y ser explícito sobre lo que quiere decir una persona cuando dice algo. Por eso, consideramos que la lengua está relacionada con adquirir una competencia cognitiva intercultural.

III) La conducta trata de la destreza de actuar con eficacia para conseguir «el objetivo de la interdependencia multicultural y la interconectividad en la aldea global» (Chen y Starosta, 1996, p.369 citado por Rodrigo, 1999, p.164). En otras palabras, la competencia conductual depende del nivel de la competencia emotiva y de la competencia cognitiva porque cuando se tienen las dos competencias también se enseñan conductas.

En resumen, para conseguir una competencia comunicativa intercultural, conviene darse cuenta de los requisitos principales como el emotivo, el cognitivo y el conductual que no solo permiten manejar las emociones propias sino también entender las emociones de los demás. Igualmente, supone tener la conciencia de las diferencias culturales tanto las características como los procesos comunicativos. Al final, con los dos requisitos se produce una competencia conductual internacional adecuada. Dicho en otras palabras, para la producción de una conducta intercultural adecuada se tiene que producir una sinergia en los ámbitos tanto cognitivo como emotivo.

De este modo, surge la interrogante cómo podemos cultivar la conciencia intercultural. Enseguida mencionaremos la importancia de cultivarla.

### **1.3.3 La cultivación de la conciencia intercultural**

Rodrigo (1999) afirma que la comunicación no solo es un intercambio de mensajes sino también es una construcción de sentido interactiva, cuando en la comunicación intercultural se produce un grado de incertidumbre por las diferencias de factores culturales como las actitudes, los pensamientos, los valores y las conductas, etcétera. Por eso, frecuentemente, hay cierta duda en el desarrollo de la interacción comunicativa con un extranjero. Además, «la incertidumbre es un fenómeno cognitivo que condiciona bastante nuestra comunicación, porque nos coloca en una situación de duda, de inseguridad» (Rodrigo, 1999, p.237). También este sentido sería un obstáculo en el proceso de comunicación y hace la comunicación difícil. Entonces, para desarrollar la conciencia de la comunicación intercultural, podemos considerar y reflexionar sobre lo que nos dice Rodrigo (1999):

[...] en primer lugar, en estar atento también a las similitudes; en segundo lugar, en relativizar la importancia de estas diferencias; y por último, en ahondar en el sentido profundo de las diferencias. Es posible que así descubramos que su sentido profundo sea semejante al de la cultura propia (p.66).

Con el fin de cultivar la conciencia intercultural y llegar a un nivel de adaptación cultural, Wang (2017) explica que hay que pasar por cuatro fases: en primer lugar, a través de las observaciones diarias podemos descubrir las diferencias culturales y al principio, puede haber reacciones generales como sentir interesante, divertido o criticado. En una segunda fase, cuando se adquiere el estilo de vida local como tener un trabajo o estudio rutinario, uno se empieza a sentir incómodo o frustrado porque no está familiarizado con la cultura o el idioma. Así que se pueden producir emociones negativas como ansiedad o incluso tener la sensación de que se necesita escapar del entorno actual. Tras este choque cultural, ya en la tercera fase, se entra poco a poco en un estado racional, de manera que gradualmente se consigue la actitud de voluntad de adaptación y se comienza a comprender la segunda cultura, así como de tener la

capacidad de diferenciar entre la cultura propia y la ajena. Al final, se convierte en una actitud positiva y una auto-conciencia. Eso significa que se ingresa en el interior de la cultura, se conoce la cultura interna y no se queda en el mero acceso a los factores superficiales como la forma de hablar, de comportarse o de vestirse. Debido a que se ahonda en un nivel más profundo, no solo se descubren las causas de las diferencias culturales sino también se comprenden las diferencias entre las dos culturas. De esta forma, se reconoce y se acepta la diferencia desde lo más profundo del corazón hasta llegar al nivel de adaptación cultural.

Mientras se forma la conciencia intercultural, también se notan otras ventajas en el proceso como el cultivo de las habilidades de comunicación intercultural; el establecimiento de la conciencia de comunicación intercultural, que incluye la comprensión, el respeto y la aceptación, solo posibles una vez se comprenden las diferencias entre culturas (por ejemplo, los conocimientos de historia, arquitectura, arte, etcétera) Se busca con ello respetar los valores sociales, las costumbres y las formas de pensar, comportamientos, etcétera. y profundizar en la comprensión de la cultura propia. Igualmente, aprender la cultura de otros países también permite profundizar en la comprensión de nuestra propia cultura (MCER, 2002; Wang, 2017).

Para cultivar la conciencia intercultural, los alumnos pueden aprovechar el ámbito y la oportunidad de la clase de L2. Según MCER (2002), la competencia pluricultural «permite al hablante participar adecuadamente en relaciones interculturales con personas de otras culturas» (Belmonte y Agüero, 2013, p.190). Sin embargo, sus contenidos son difíciles de trabajar en el aula, especialmente a la hora de evaluar su aprendizaje (2013). Se indica que la enseñanza de información cultural consta de cuatro campos que son la estética, la sociológica, la semántica y la pragmática. Además, los dos últimos son más complejos, puesto que están relacionados con el significado connotativo, el cognitivo y el conocimiento previo sobre el mundo de cada individuo; y los comportamientos de una comunidad de hablantes como la realización lingüística de los actos de habla, como justificamos más profundamente en la parte fundamentos metodológicos (segunda parte). Para terminar, sin embargo, no podemos negar la existencia de

la dificultad y las barreras culturales de la comunicación intercultural (en adelante CI), tal como afirman González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010, pp. 230-231 citado por Belmonte y Agüero, 2013):

[...] Las barreras culturales a la comunicación intercultural, entendidas como formas de pensar que, de alguna manera, impiden la comunicación o predisponen al que las posee a no querer establecer contacto con el otro: las actitudes negativas, los estereotipos, el etnocentrismo, y los prejuicios entre otros [...] El paso previo para desarrollar la CI implica el desmantelamiento de estas formas de pensar; un proceso mental que no resulta nada fácil para el que así piensa (p.190).

Por último, tampoco se puede ignorar la influencia de la relación entre lengua y cultura que se plasma en los contenidos culturales durante el desarrollo de los modelos de competencia comunicativa como los que hemos revisado anteriormente (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Van Ek, 1986; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995), especialmente, en el desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas.

## 1.4 Síntesis

Tal y como se ha observado en el capítulo, el alambicado concepto de competencia comunicativa ha influido, profundamente, en la enseñanza de lenguas y en la adquisición de una segunda lengua profundamente en los últimos años tanto en relación con, por un lado, los objetivos de programas en las didácticas en el aula como, por otro lado, en la elaboración de exámenes y manuales.

El concepto de competencia comunicativa tiene su origen en el concepto de competencia lingüística que surge dentro del marco de la gramática generativa de Chomsky (1957) y que posteriormente también ha influido en las teorías de antropología y sociolingüística. La noción fundamental reside en discernir entre la competencia lingüística, dentro de la cual iría la competencia léxica, fonética, semántica y dentro de la competencia comunicativa propiamente dicho, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, y la competencia pragmática. La anfibología de la distinción entre las competencias culmina a principios del siglo XXI con la propuesta del MCER, para el que se dividen las competencias comunicativas en las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. Dentro de las competencias comunicativas, la competencia sociolingüística ha sido tratada por numerosos autores. Asimismo, la competencia social, la competencia pragmática y la competencia de acción (J.van Ek, 1986; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell,1995) que todas están relacionadas con los conocimientos de reglas discursivas, normas socioculturales, actos de habla y estrategias sociales, que permitan ser capaces de emplear las formas del lenguaje apropiadas en contextos diferentes para conseguir el efecto comunicativo deseado. Así, la lengua no solo es un sistema de codificación con el que se produce la comunicación sino que también es un canal para organizar los aspectos sociales que relacionan la cultura de las comunidades donde se utiliza con la identidad de un individuo. Sin embargo, Nunan (1992) explica que es difícil definir y aumentar la conciencia sociocultural



porque los patrones de reglas y normas socioculturales no se han analizado adecuadamente. Además, las reglas y normas socioculturales ya están arraigadas en nuestra propia identidad. Por lo tanto, resulta muy difícil cambiar nuestros comportamientos. Consecuentemente, se deben considerar otros factores socioculturales como el contexto social; factores estilísticos que incluyen variedades de instrucciones explícitas como convenciones de cortesía, grados de formalidad, etcétera; factores culturales tales como el conocimiento de antecedentes socioculturales de la comunidad lingüística objetivo y la conciencia intercultural; y los factores comunicativos no verbales como el movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico y el motivo de mantener silencio (Celce- Murcia et al., 1995; Calsamiglia y Tusón Valls,1999).

Como el concepto de la competencia sociocultural podría ser aún demasiado amplio y contar con algunas limitaciones, aunque obtengamos el concepto de competencia sociocultural, los aprendices todavía tienen problemas en las diferentes funciones comunicativas entre los estilos de interacción de la L1 y la L2. Si bien es cierto que, en cualquier caso, un profesor debe tener en cuenta tanto la transmisión de sus sus propios valores o preferencias como absolutos como ser consciente de las consecuencias de estas elecciones para los alumnos en el proceso de la enseñanza de las normas socioculturales. Asimismo, el docente debe igualmente contribuir a mejorar la didáctica de la lengua y a ayudar a los metodólogos de enseñanza de idiomas y autores de materiales. Por lo tanto, es necesario analizar las necesidades comunicativas de los aprendizajes (Celce-Murica et al., 1995).

Desde una perspectiva educativa, la lengua no es solo una herramienta de comunicación sino también es un puente entre distintas visiones del mundo. Es decir, el objetivo de estudiar una lengua no solo es adquirir una competencia tanto lingüística como comunicativa sino ir más allá, hasta conseguir una competencia intercultural (Rodrigo, 1999). Conviene recordar, a este respecto, que la expresión *intercultural communication* fue mencionado por primera vez en el libro *The Silence Language* de Edward T. Hall en 1959 y llamó la atención sobre la necesidad de tomar conciencia sobre la comunicación intercultural y la comunicación transcultural. Las

destrezas y las habilidades interculturales forman parte de la conciencia intercultural que trata del conocimiento entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio y para producir una conciencia intercultural, que incluyen la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos (MCER, 2002). Además, si queremos comprender la comunicación intercultural, no deberíamos centrarnos solo en la cultura a la que pertenecen sino enfocarnos en qué y cómo se están haciendo las cosas e intentar de entender qué tipo de herramientas tienen a su disposición para hacerlo (Scollon, Scollon y Jones, 2012).

Finalmente, debido a las diferencias culturales se pueden producir los malentendidos, a razón de la proporción de una información excesiva o insuficiente en el proceso de comunicación intercultural. Así, para conseguir el éxito comunicativo, se debe tener en cuenta de los diversos niveles del emotivo, el cognitivo y el conductual (Chen y Starosta, 1996 citado por Rodrigo, 1999). No solo permiten manejar las emociones propias sino también entender las emociones de los demás. De este modo, supone ser consciente de las diferencias culturales: tanto de sus características inherentes como de sus procesos comunicativos. Al final, con los dos requisitos se produce una competencia internacional adecuada. Dicho con otras palabras, para la producción de una conducta intercultural adecuada, se tiene que producir una sinergia en los ámbitos tanto cognitivo como emotivo. Asimismo, para cultivar la conciencia intercultural los alumnos pueden aprovechar el ambiente y la oportunidad que les proporciona la clase de L2. El educando, cuando aprenda la cultura de otros países, también podrá profundizar en la comprensión de su propia cultura (MCER, 2002; Wang, 2017). Por lo tanto, se pueda formar cierto grado de concienciación intercultural entre los aprendices.

## **CAPÍTULO 2. LA BASE PRAGMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN**

Como se ha señalado anteriormente, el objetivo de este capítulo es profundizar la pragmática de la comunicación. Para ello, se muestran cuatro apartados. En el primero, se trata el concepto de Pragmática, que consideramos esencial debido a que es la disciplina lingüística donde pretendemos incluir este trabajo. En el segundo, se trata otros conceptos relacionados con la pragmática tales como el concepto de enunciado, las características de enunciado performativo y otros componentes como el significado, la fuerza y la intención. En el tercero, se trata el concepto de acto de habla, los tipos y su limitación. En el último apartado, se trata los elementos extralingüísticos para conseguir una comunicación determinada tales como el principio de cooperación de Grice (1975), el principio de cortesía de Leech (1983) y las Acciones que amenazan la imagen pública de Brown y Levinson (1978, 1987).

### **2.1 El concepto de Pragmática**

La palabra “pragmática” fue mencionada por primera vez por el filósofo americano Charles William Morris en 1938 en su libro *Foundations of the Theory of Signs*<sup>2</sup>. En él, se afirma que la semiótica consta de tres partes: sintáctica, semántica y pragmática. Esta última es entendida como la ciencia de la relación de los signos con sus intérpretes, aunque también puede ocuparse de aspectos puramente descriptivos. Es decir, puede «intentar desarrollar un lenguaje en el que puede hablarse de la dimensión pragmática de la semiosis; la pragmática descriptiva se interesa por la aplicación de este lenguaje a casos específicos» (Morris, 1985, pp. 67-68).

La pragmática es un área de la lingüística que, hundiendo sus raíces en la filosofía del lenguaje ya prácticamente del mismo Wittgenstein (Acero, Bustos y Quesada, 2010), surgió a mediados del siglo XX. Su objeto de estudio no es solo el significado lingüístico, sino también la comprensión y el uso del lenguaje, así como las palabras específicas en situaciones

---

<sup>2</sup> En este trabajo se ha empleado la versión en español.

específicas; cómo entenderlas a través del contexto en una situación comunicativa concreta; cómo sería la interpretación por parte del destinatario; cuál es la intención real del hablante, a la que se llega a través de una serie de inferencias psicológicas. Para comprender el significado y el uso del lenguaje que Wittgenstein describe como juegos del lenguaje. De esta forma, hablar un lenguaje no solo es una actividad sino también hay que destacar la multiplicidad de juegos del lenguaje que jugamos. Es decir, «usamos las palabras citadas para llevar a cabo ciertas acciones (jugadas) en el juego de lenguaje correspondiente» (2010, p.201). Si no hay pragmática, muchos hechos relevantes quedarían sin explicar o se explicarían de forma inadecuada. Así que, para poder desenvolverse adecuadamente en un idioma es insuficiente con saber solo cómo usar la gramática, conocer la pronunciación y el vocabulario. En otras palabras, la pragmática es la disciplina lingüística que se centra en la forma en que se manifiesta el lenguaje dentro de una situación comunicativa concreta.

Desde los años 80 hay un mayor desarrollo de la pragmática. Entre los trabajos más influyentes cabe destacar *Pragmatics* de Stephen C. Levinson (1981) y los *Principios de Pragmática* de Geoffrey N. Leech (1983), por un lado, el aporte de Geoffrey N. Leech (1983), cuyo estudio señala las relaciones y las diferencias entre la semántica y la pragmática, además, propone los principios de cortesía que explicaremos más detalladamente en el principio de cooperación, por otro lado, el estudio de la pragmática (Levinson, 1981) incluye seis aspectos como contexto, deixis, implicatura conversacional, presuposición, actos de habla y estructura conversacional, que establece el alcance de la investigación y el contenido principal de la pragmática, además de exponer sus teorías y métodos básicos. Asimismo, el estudio de Leech (1983) indica la relación y la diferencia entre semántica y pragmática; discute varios principios y normas, especialmente el principio de cortesía que puede explicar razonablemente algunos discursos difíciles en el uso del principio de cooperación.

Las definiciones y los límites de la semántica y la pragmática no siempre están claros, es decir, han mantenido una relación ambigua. Dicho en otras palabras, «la semántica ayuda a

comprender la lengua desde una perspectiva interna; la pragmática contribuye al estudio del lenguaje desde una perspectiva externa» (Fernández Martín, 2019a, p.125). Como propone Searle (1969), hay una parte de lo que consideramos pragmático en el terreno de la semántica que justifica el estudio de los actos ilocutivos dentro de esta. Más bien, se puede distinguir entre un estudio de los significados de las oraciones, por un lado, y un estudio de las realizaciones de los actos de habla, por otro. Igualmente, Leech (1981) mantiene la idea de que la semántica y la pragmática siempre han mantenido una relación ambigua, con ausencia de límites claros: como se enseña que no hay una visión unificada sobre la definición y el alcance de la pragmática en el campo de la lingüística, Yule (1981) afirma que la pragmática se centra en la relación entre las expresiones lingüísticas y los usuarios. En vez de defender la relación entre semántica y significado, por un lado, y pragmática y uso, por otro, dicho autor señala la conveniencia de distinguir entre competencia y actuación. Asimismo, dice que la semántica ha sido más influida por la pragmática, por lo que la relación entre ellas resulta, al final, un tema controvertido que permite tres formas de entenderlas: la pragmática debe incluirse en la semántica; la semántica debe incluirse en la pragmática; la semántica y la pragmática son campos de estudio distintos y complementarios. «*Pragmatics should be subsumed under semantics; semantics should be subsumed under pragmatics; semantics and pragmatics are distinct and complementary fields of study*» (1981, p.319). Al final, Leech (1981) adopta el último punto<sup>2</sup> y señala que esta visión puede ser la opinión ampliamente adoptada en la pragmática actual.

Levinson (1983), por su parte, propone una definición nueva y completa de pragmática en el libro *Pragmática* que se resume en los siguientes puntos (1983, pp. 5-28), que lo indicamos en inglés y lo explicamos en español:

1. «*Pragmatics is the study of those principles that will account for why a certain set of sentences are anomalous, or not possible utterances*» (1983, p.6).

---

<sup>2</sup> La semántica y la pragmática son campos de estudio distintos.

Muestra siete ejemplos que no son comunes pero que se pueden usar apropiadamente en algunos contextos. Por este motivo, es difícil dar una definición explícita de este campo: el conjunto de anomalías pragmáticas en oposición a semánticas, sintácticas o sociolingüísticas se presuponen, en lugar de explicarse. Aquí añade una nota que explica que otro problema que se repite a menudo es la posibilidad de imaginar contextos en los que las supuestas anomalías existen.

2. «*Pragmatics is the study of language from a functional perspective, that is, that it attempts to explain facets of linguistic structure by reference to non-linguistic pressures and causes*» (1983, p.7).

Desde su punto de vista, cree que sería difícil distinguir la pragmática de otras disciplinas con un enfoque funcionalista-práctico de las lenguas como la psicolingüística y la sociolingüística.

3. «*Pragmatics that has been proposed is that pragmatics should be concerned solely with principle of language usage, and have nothing to do with the description of linguistic structure. Or, to invoke Chomsky's distinction between competence and performance, the pragmatics is concerned solely with performance principles of language use*» (1983, p.7).

En principio, cree que la pragmática no tiene ninguna relación con los aspectos de la estructura lingüística, pero el problema es que a veces los aspectos de la estructura lingüística interactúan directamente con el contexto, por lo que resulta sería imposible trazar un límite claro entre la gramática independiente del contexto (*competence*) y la interpretación dependiente del contexto (*performance*).

4. «*Pragmatics covers both context-dependent aspects of language structure and principles of language usage and understanding that have nothing or little to do with linguistic structure*» (1983, p.9).

Resulta difícil construir una unión entre los dos aspectos; además los expertos en

pragmática están más interesados en la interrelación de la estructura del lenguaje y los principios del uso del lenguaje que en esta por sí misma.

5. «*Pragmatics is the study of those relations between language and context that are grammaticalized, or encoded in the structure of a language*» (1983, p.9).

La pragmática está centrada en cuestiones lingüísticas relacionadas con el contexto, especialmente si están gramaticalizadas o codificadas en aquella de alguna manera demostrable. Aquí, se indica que el estudio de la pragmática incluiría el estudio de la deixis y probablemente el estudio de la presuposición y los actos de habla, etcétera.

6. «*Pragmatics is the study of all those aspects of meaning not captured in a semantic theory*» (1983, p.12).

Según Gazdar (1979, p. 2 citado por Levinson, 1983, p.12), la pragmática es el significado menos las condiciones verdades. La definición de significado (*meaning*) es muy general y necesita explicación; además la teoría pragmática debe depender crucialmente del tipo de teoría semántica adoptada. Por eso, Levinson cree que será aceptable para cualquier definición de pragmática que busque un dominio exclusivo, complementario y no superpuesto con la semántica.

7. «*Pragmatics is the study of the relations between language and context that are basic to an account of language understanding*» (1983, p.21).

La comprensión del lenguaje está cubierta por la comprensión del hablar y las relaciones gramaticales. Por encima de todo, entender un enunciado involucra la inferencia (Levinson, 1983). Mientras, indica que una de las debilidades es que la pragmática incluirá el estudio de la interacción entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento completo sobre el mundo de los participantes.

8. «*Pragmatics is the study of the ability of language users to pair sentences with the contexts in which they would be appropriate*» (1983, p.24).

Sobre esta idea que se afirma hay cinco problemas principales: primero, la definición

tiene una identidad exacta con una sociolingüística interpretada como el estudio de la competencia comunicativa de Hymes (1971); segundo, se necesita una comunidad de habla culturalmente homogénea; tercero, los hablantes de un idioma no siempre usan el lenguaje de la manera recomendada por las costumbres prevaletentes, pues suelen, por ejemplo, hablar de forma implicada o exagerada. Así que la noción de pragmática mantiene una relación bastante abstracta con lo que es realmente observable en el uso del lenguaje. En cuarto lugar, se indica que generalmente las restricciones pragmáticas son anulables o no invariables, lo que conlleva el error de predecir las condiciones de uso que sirven para expresar las presuposiciones en términos de condición de adecuación. Estas condiciones, precisamente, conforman otro problema, ya que el uso del lenguaje es demasiado elástico para permitir que una teoría pragmática se base en tal concepto. Entonces, en lugar de considerar que la pragmática se basa solo en una noción de adecuación, se deben considerar otros mecanismos de las convenciones comunicativas, ya que lo que dice el hablante puede significar más de lo literalmente enunciado o usarse de una manera diferente a la esperada.

9. «*Pragmatics is the study of deixis (at least in part), implicature, presupposition, speech act, and aspects of discourse structure*» (1983, p.27).

En su punto de vista la definición no proporciona ningún criterio para la inclusión o exclusión de fenómenos adicionales que puedan llamar nuestra atención que pueda causar otros inconvenientes más serios a quienes no están familiarizados con estos temas.

Más, según Yule (1996), detectamos algunas definiciones más generales también claras para clasificar las diferencias entre la pragmática, la sintaxis y la semántica como los siguientes:

*Syntax is the study of the relationship between linguistic forms, how they are arranged in sequence, and which sequences are well-formed. This type of study generally takes place without considering any world of reference or any user of the forms; [...] semantics is the study of the relationship between linguistic forms and entities in the world; that is, how words literally connect to things; [...] pragmatics is the study of the relationship between linguistic*



*forms and the users of those forms (1996, p.4)*<sup>3</sup>.

En concreto, define cuatro áreas que corresponden a la pragmática « *is the study of speaker meaning; is the study of how more gets communicated than is said; is the study of the expression of relative distance*<sup>4</sup>» (1996, pp. 3-4). Dicho autor indica que la pragmática es un estudio del significado, tal como lo comunica un hablante/escritor y cómo lo interpreta un oyente/ lector. Además, es un estudio que necesita implicar cómo es la interpretación de lo que quiere decir el hablante en un contexto particular e influyente pero también hay que reconocer cómo los oyentes pueden hacer inferencias sobre lo que dice el hablante. A través del estudio de la pragmática, se entienden los significados intencionados, suposiciones u objetivos de los hablantes, lo que incluye los actos de habla. Sin embargo, se indica una desventaja grave que sería no poder analizarlo en una manera consistente y objetiva porque sus conceptos son demasiado difíciles de definir.

Por tanto, los actos de habla se han convertido en los últimos años en uno de los temas más importantes en el campo de la pragmática y la comunicación. De esta importancia se deriva que este capítulo explore la investigación relacionada con precedentes. De este modo, en los siguientes apartados abarcan tres secciones: otros conceptos relacionados tales como el concepto de enunciado; las características de enunciado performativo, el significado, la fuerza y la intención (véase el apartado 2.2); el concepto de acto de habla (véase el apartado 2.3). Asimismo, en este apartado, además de definir el acto de habla, se clasificará al concepto de pragmática, se mostrarán algunas de sus definiciones, se expondrán los tipos de actos de habla fundamentales y las limitaciones de la teoría de los actos de habla. En la última sección se

---

<sup>3</sup> Traducción propia: la sintaxis es un estudio relacionado con las formas lingüísticas tal como la forma de ordenar la secuencia de la oración y este tipo de estudio generalmente se realiza sin considerar ningún mundo de referencia ni ningún usuario de los formularios; la semántica es un estudio relacionado con formas y entidades lingüísticas del mundo, es decir, cómo las palabras se conectan literalmente a las cosas; la pragmática es un estudio relacionado con las formas lingüísticas y los usuarios de esas formas.

<sup>4</sup> Traducción propia: es un estudio de significado de la oración del hablante; un estudio de cómo se comunica más de lo que se dice; es un estudio de la expresión de la distancia relativa.

expondrán distintos elementos extralingüísticos (véase el apartado 2.4) que afectan el uso de lengua en la comunicación como el principio de la cooperación y las máximas de Grice (1975), el principio de cortesía de Leech (1983) y las acciones que amenazan la imagen pública y las estrategias de cortesía de Brown y Levinson (1987), etcétera.

## **2.2 Otros conceptos relacionados con la pragmática**

Al entender un mensaje no solo hay que tener la capacidad de decodificar el código lingüístico del enunciado sino también hay que tener en cuenta otros componentes relacionados como el significado, la fuerza y la intención del enunciado. Como indica Miller (1974), a menudo el oyente no entiende la intención del hablante en una comunicación igualmente para pillar la intención es difícil. Así que, en los contenidos siguientes se trabajará el concepto del enunciado (véase el apartado 2.2.1), las características de enunciado performativo (véase el apartado 2.2.2) y las relaciones entre el significado, la fuerza y la intención (véase el apartado 2.2.3).

### **2.2.1 El concepto de enunciado**

¿Qué es un enunciado y cuáles son sus componentes? Escandell (2006) define un enunciado como la realización concreta de una oración, esto es, un mensaje construido según un código lingüístico, sin límites gramaticales. Los requisitos, sin embargo, atañen al enunciado en tanto unidad del discurso, pues es emitido por un hablante concreto en una situación concreta (contexto o situación espacio-temporal).

Dicho en otras palabras, el enunciado es la expresión que produce el emisor y es una modificación del entorno, tanto en la comunicación oral como en la escrita. A este respecto, se diferencia con el concepto de mensaje en que la función del mensaje designa cualquier tipo de información transmitida por cualquier tipo de código, así, la función de un enunciado es para hacer referencia a un mensaje construido (Escandell, 2006, p.29). Entonces, podemos decir que la realización del enunciado depende del mensaje. Si no hay mensaje no hay enunciado; cada una de las intervenciones de un emisor es un enunciado.

Asimismo, según Escandell (2006, p. 30), la definición de otros autores que defienden que «un enunciado es la realización concreta de una oración» (2006, p.30) es inadecuada por algunas desventajas, como que considera enunciados a las expresiones lingüísticas con forma

estructural de oración. De esta forma, «no da cabida ni a unidades mayores, ni unidades menores» (2006, p.30), sin embargo, la que ella propone tiene la ventaja de diferenciar entre oración y enunciado claramente.

Por lo que respecta a la distinción entre oración y enunciado, cabe señalar que la oración es un concepto gramatical y el enunciado es un concepto pragmático. Se indica «los enunciados son tipos que están hechos de oraciones; pero cada una de las emisiones de una misma oración constituye un enunciado diferente» (2006, p.50). De otra manera, una oración es la unidad gramatical, entonces, solo se puede evaluar en términos estrictamente formales en vez de términos de verdad o falsedad. Sin embargo, un enunciado está relacionado con los conceptos de verdadero o falso. Sin embargo, «la actualización de una oración puede constituir en muchos casos un enunciado, pero no todo enunciado es la actualización de una oración» (2006, p.30). Asimismo, de acuerdo con Fernández Martín (2019a), la diferencia entre enunciado y oración se encuentra en que «el enunciado es la realización perceptible de una oración que cumple con las reglas de la pragmática, mientras que la oración es la abstracción perfecta de la expresión de una idea que cumple las reglas de la gramática» (p.130).

En concreto, según Escandell (2006) las diferencias entre oración y enunciado pueden resumirse en el siguiente esquema (p.31):

Oración	Enunciado
Entidad abstracta, teórica, no realizada	Secuencia lingüística concreta, realizada por un emisor en una situación comunicativa.
Se define dentro de una teoría gramatical, con arreglo a criterios de naturaleza gramatical.	Se define dentro de una teoría pragmática, de acuerdo con criterios discursivos
Unidad de la gramática	Unidad del discurso.
Su contenido semántico depende de su estructura, no de sus usos posibles.	Su interpretación depende de su contenido semántico y de sus condiciones de emisión.
Se evalúa en términos formales: es correcta o incorrecta.	Se evalúa según criterios pragmáticos: es adecuado o inadecuado efectivo o inefectivo.

Fernández Martín (2019a) considera que , «el enunciado equivale por completo al acto de habla» (p.126). Por esta razón, el enunciado es un conjunto de palabras que dirigen una idea, además, es con una intención determinada (Ginéz Lozando Jaén, 2010 citado por Fernández Martín, 2019a). Dicho de otra manera, un enunciado es un discurso o un texto en el sentido de un conjunto con un valor semántico-pragmático concreto, es decir, dentro de un contexto determinado donde utilizamos el idioma para hacer algo, para cumplir nuestra intención de la mente.

Más precisamente, Fernández Martín (2019a) define el concepto del contexto sería como el siguiente contenido:

[...], puede definirse como el conjunto de creencias y representaciones, por un lado, y conocimiento basado en la experiencia sociocultural previa, por otro, que comparten los interlocutores de una misma situación de enunciación, junto con todo lo que mutuamente se atribuyen (circunstancias personales, acervo común, expectativas...), que les permiten interactuar significativamente (p.136).

Por eso, sabemos que la cohesión y la coherencia son dos componentes principales en el término de contexto. Durante la comunicación interactiva, la situación de enunciación siempre está presente, en cambio, el contexto existe, pero sin manifestarse, y siempre es relevante para la conversación.

## 2.2.2 Las características de enunciado performativo

Leech organiza las características sintácticas de un enunciado performativo que son: «*the verb is in the simple present tense (state, ask, pardon, etc); the indirect object, if one is present, is you; it is possible to insert the adverb hereby; the sentence is not negative*» (1981, p.322).

Thomas (1995) señala que las características de los *performativos* son «auto-referenciales», esto es, se refieren al verbo que está haciendo el hablante; «auto-verificables», es decir, los enunciados contienen sus propias condiciones de verdad; y «no falsificables» (p.33), lo que significa que no puede decirse de ellos si son verdaderos o falsos.

Asímismo, Escandell (2006) indica que un enunciado performativo consta de cuatro características propias:

Desde el punto de vista gramatical es una oración declarativa; va en primera persona del singular del presente de indicativo; no se trata de una expresión carente de sentido; pero no puede ser calificada como verdadera o falsa, sino como adecuada o inadecuada (p.51).

En otras palabras, un enunciado performativo (realizativo) está en primera persona; en tiempo presente, con modo indicativo. Como se caracteriza por denotar acción y no descripción, no se puede considerar ni verdadero ni falso.

## 2.2.3 El significado, la fuerza y la intención

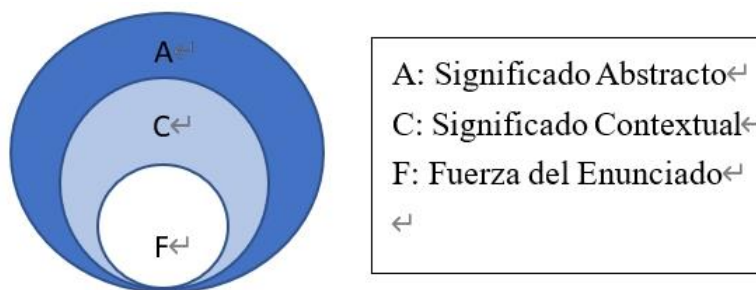
Thomas (1995, pp.5-6) opina que las definiciones más comunes de pragmática, significados en uso (*meaning in use*) o significados en contexto (*meaning in context*), son demasiado generales.

Este autor indica que para entender los significados de los mensajes hay que prestar atención a la fuerza y la intención del enunciado, porque puede ocurrir que los oyentes entiendan el significado de un enunciado, pero no su fuerza ni su intención.

Así pues, Thomas divide (1995, pp. 16-19) el significado (*the meaning*) en tres niveles y los tres están interrelacionados. El primer nivel es el significado abstracto que trata del

significado de una palabra, frase, oración, etcétera. Así como los significados del diccionario de palabras o frases. El segundo es el significado contextual o el significado de *enunciado* mediante la asignación de sentido y referencia a una palabra, una frase o una oración para determinar qué significan los hablantes en el contexto. El tercer nivel es la fuerza de un enunciado que comprende la intención del hablante. Desde el nivel del significado abstracto hasta el nivel del significado contextual, los investigadores tienen que solucionar lo que significa el contexto a través de la asignación del sentido y referencia a una palabra o de una frase en el contexto. Cuando las personas están involucradas en conversaciones, siempre buscan intuitivamente el sentido contextual para decidir qué palabra se puede usar. Por lo tanto, la referencia a una palabra o a una frase depende del contexto. Asimismo, señala que, en general, un hablante nativo competente no tiene que buscar el significado contextual de una palabra, frase u oración, ya que el significado contextual es tan obvio que nunca llegaría a la mente en la que podría haber interpretaciones alternativas.

Figura: El Significado (the meaning)



Fuente: Elaboración propia a partir de Thomas (1995, pp. 16-19)

En cuanto entendemos el significado del enunciado, podemos comprender el siguiente nivel, que es la fuerza del enunciado. Thomas (1995) plantea cuatro posibles permutaciones entre la relación del significado y la fuerza del enunciado: 1) comprende tanto el significado como la fuerza del enunciado; 2) comprende el significado del enunciado pero no la fuerza; 3) comprende la fuerza pero no el significado del enunciado; 4) no comprende el significado del enunciado ni la fuerza (pp. 18-22). Mejor dicho, es frecuente que obtengamos la fuerza a través

del significado del enunciado, pero también podemos usar características paralingüísticas como la entonación y el tono de la voz o características no lingüísticas como los gestos para desarrollar la fuerza deseada. Además, podemos confiar principalmente en el contexto. Si no entendemos el significado del enunciado, tampoco entendemos la fuerza o si no podemos ponernos de acuerdo sobre el significado del enunciado, sería improbable que pudiéramos estar de acuerdo en cuanto a la fuerza deseada. Según esto, la relación entre el significado de enunciado y la fuerza es inseparable. Por un lado, el carácter de fuerza puede conllevar una intención deseada cuya intención orienta a un hablante para que formule un enunciado de una manera particular. Más concretamente, cuando se busca pedir o quejarse, normalmente el interlocutor usa una forma indirecta en vez de usar una manera imperativa. Así que el uso de estrategia está influenciada por la fuerza. Por otro lado, para entender el enunciado conviene asumir que tanto el significado como la fuerza son procesos dinámicos, lo que implica su naturaleza significativa que incluye la negociación entre el hablante y el oyente, el contexto y la fuerza.

Para entender el significado del enunciado y la fuerza tenemos que tener en cuenta la intención del hablante. Entonces, el siguiente contenido es la intención. Por un lado, está relacionada con el emisor y su información pragmática, por otro, con el destinatario y el entorno. Asimismo, es una relación dinámica. Por lo tanto, para saber la función de la intención, tendremos que ordenar las relaciones que hemos mencionado. Las intenciones son tipos de proposiciones. Dicho de otra manera, los enunciados tienen un carácter de acción intencional precisamente y tras de ellos se orienta a una intención que los organiza: «la intención se explica a partir del hecho de que todo discurso es un tipo de acción» (Escandell, 2006, p.36). De acuerdo con Parret (1980), se clasifica la distinción entre intención y acción intencional: la intención es privada, se da en el interior, pues su carácter es no manifestarse; en cambio, la acción intencional se manifiesta externamente y se entiende como la puesta en práctica efectiva de una intención (Escandell, 2006, p.36).



Escandell (2006) indica que el concepto de intención no debe entenderse en su acepción subjetiva y psicológica. Para ella, «en el término de intención, en cambio, son interesantes las ideas etimológicas de dirección, de tendencia, de esfuerzo por conseguir algo, que ponen de manifiesto la orientación hacia la consecución de un determinado fin» (2006, p.37). Así que la función de intención es como un principio regulador de la conducta donde el hablante utiliza los medios que considera más adecuados para alcanzar sus fines. Con el fin de conseguir los objetivos comunicativos, normalmente se consideran que el lenguaje puede adaptarse mejor al objetivo. En consecuencia, el emisor, «al hacer uso de la palabra, pretende actuar de alguna manera sobre el estado de cosas preexistente» (p.37). Por lo tanto, se modifica de manera previsible porque incluye la propia posición tanto la del interlocutor como el entorno. De igual manera, el silencio tiene un valor comunicativo. En concreto, la opción de mantenerse callado es una alternativa real al uso del lenguaje.

Continuando con Escandell (2006), desde el punto de vista del emisor, la intención es el principio que ayuda a ejercer un determinado acto al destinatario y después el destinatario trata de intentar reconstruir la intención comunicativa del emisor de acuerdo con los datos que le proporciona su información pragmática para poder inferir un mensaje adecuado en el intercambio comunicativo (pp.36-39). Dicho en otras palabras, el emisor utiliza la intención para anticipar lo que quiere lograr desde el destinatario y después el destinatario reconstruye la expresión lingüística para entender el significado y la intención.

En conclusión, las palabras del hablante significan mucho más que lo que simplemente dicen. Por lo tanto, hay que tomar en consideración los factores extralingüísticos como «emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo» (Escandell, 2006, p.16) porque determinan el uso del lenguaje, a los que no se puede hacer referencia solo través del estudio gramatical.

## 2.3 El concepto de acto de habla

Durante los años 60, los filósofos británicos J. L. Austin y J. Searle publicaron la teoría de los *Speech acts*, fundamento de la moderna pragmática. Se centra en torno a la premisa de que un acto comunicativo no es solo decir algo, sino que implica también realizar acciones y sugiere que estos actos se realizan de acuerdo con ciertas reglas (Austin y Searle, 1969, p.16). Austin es el padre de la pragmática porque llama la atención sobre la importancia de los actos de habla para superar la frustración de la lingüística por las limitaciones de la semántica tradicional (Thomas, 1995). Sin embargo, aunque a lo largo de los años refinó y modificó considerablemente sus ideas, su trabajo siempre representa una línea de pensamiento coherente. Según Austin (1962), un acto de habla es la emisión de un enunciado entre los hablantes en un contexto concreto, de manera que el lenguaje no solo está utilizado para decir algo (*to make statements*), sino también para hacer cosas (*performative actions*). Por eso, debemos tener en cuenta cómo lo manejan las personas a través del acto de habla, por ejemplo, qué tipos de actos de habla emitimos cuando hablamos y cómo pueden conducir nuestros actos al éxito o al fracaso comunicativo.

Al principio, para elaborar su teoría de los actos de habla, dicho autor clasifica dos tipos de enunciados principales que son los asertivos o constativos y los actos realizativos o performativos. El concepto de los constativos se refiere a describir la realidad o el estado de las cosas que se puede verificar, también para evaluar en términos de verdad o falsedad; sin embargo, los actos realizativos se refieren a llevar a cabo un acto en el momento del enunciado, de otra manera, se refiere a la realización de ciertos comportamientos a través de las palabras. Por lo tanto, se introduce de una manera explícita con determinados verbos para conocer los tipos de actos realizativos, tales como: afirmar, declarar, ordenar, pedir, etcétera.

En segundo lugar, desde una perspectiva cultural crítica que, a veces, el uso de enunciados performativos muestra la diferencia intercultural (Thomas, 1995, p.43). Dicho de

otro modo, para hacer el mismo enunciado a lo mejor en algunas culturas se exigen unas condiciones específicas que no se necesitan en otro idioma o cultura. Hay algunos performativos como indica Thomas (1995): te bautizo (*I baptize you*) o yo nombro este barco (*I name this ship*) que son altamente dependientes de la cultura, además de que pueden dar lugar a infortunios. Depende de la persona, de la situación específica o de la cultura específica que los enunciados solo se pronuncien de manera apropiada y exitosa. De acuerdo con Escandell (2006), la pragmática enseña que en ningún caso los enunciados pueden reducirse solamente a ser valorados como verdaderos o falsos. Por ejemplo, nombrar, pedir, agradecer y felicitar, etcétera. Así como, los enunciados constatativos sirven para presentar estados de cosas y se evalúan en términos de verdad o falsedad, sin embargo, los realizativos/performativos sólo pueden considerarse adecuados o inadecuados. En todo caso, la consideración de su propósito refleja que no es fácil evaluar la verdad de los enunciados (Thomas, 1995; Escandell, 2006).

Como los enunciados realizativos no pueden considerarse ni verdaderos ni falsos, sino que han de ser evaluados en términos de adecuados o inadecuados y afortunados o desafortunados, el carácter de la acción es más importante que la descripción. Esta idea lleva a Austin (1962) a desarrollar la teoría de los infortunios. El sentido de acto de habla afortunado afecta a los enunciados realizativos «siempre que los emita quien debe, cuando se debe y donde se debe» (Muñoz-Basols, Moreno, Taboada y Lacorte, 2017, p.249). En cambio, el valor de “infortunio” es un fallo o una violación de cualquiera de estas condiciones. En otras palabras, no se dan las circunstancias adecuadas para que tengan lugar los enunciados realizativos, dentro de los cuáles se encuentran, en cierto modo, los enunciados asertivos. Con lo cual, el mencionado autor propone una clasificación para ordenar las dimensiones de los actos de habla, como explicamos próximamente (véase el apartado 2.3.2).

### 2.3.1 El desarrollo de la teoría de los actos de habla

Durante el estudio de los actos de habla, Austin (1962) abandona completamente la distinción original entre constatativos y performativos porque deja de ser significativa. En este sentido, los enunciados constatativos implican un aspecto performativo, lo que supone la obligación de distinguir entre el aspecto de condición de verdad y lo que es una declaración y su fuerza ilocucionaria, dado que numerosos enunciados no se ajustan a las especificaciones de los performativos, aunque tengan muchas de sus características. Así, pues, Austin (1962) restableció un modelo para distinguir mejor entre los dos actos señalados que consistió en establecer tres dimensiones de los hablantes al producir un acto de habla: la locutiva, la ilocutiva y la perlocutiva.

- I) La fase locutiva equivale a expresar cierta oración con un cierto sentido y referencia, es equivalente al significado en el sentido tradicional. Es el hecho en sí mismo de “decir algo”. Para comprenderlo, Austin (1962, citado por Escandell, 2006) presta atención a tres componentes como los siguientes:

acto fónico: el de emitir ciertos sonidos; acto fático: el de emitir palabras, esto es, secuencias de sonidos pertenecientes al léxico de una determinada lengua; y emitirlas, además, organizadas en una construcción gramatical estructurada de acuerdo con las reglas de una lengua determinada; y acto rético: el de emitir tales secuencias con un sentido y una referencia más o menos definidos, es decir, con un significado determinado (p.59).

- II) La fase ilocutiva se refiere a la fuerza (convencional) convertida en intención o propósito, tales como informar, ordenar, advertir, comprometernos, etcétera. Dicho en otras palabras, trata de realizar lo que dice (*in saying something*). Para entender cuál es el acto ilocutivo realizado en cada momento, también se indica que hay que determinar qué forma del enunciado está usando el hablante (Escandell, 2006).

III) La fase perlocutiva se refiere a las consecuencias que producimos al decir algo (*by saying something*). Más concretamente, se trata de los efectos producidos en la audiencia, como los sentimientos y pensamientos, tales como convencer, persuadir, disuadir, sorprender o confundir.

En definitiva, la idea es que los actos performativos consisten en *decir algo* que posee significado y corresponde al acto locutivo; mientras la fuerza o el propósito ilocutivo corresponden con el acto ilocutivo; y la consecuencia del acto así como sus efectos equivalen al acto perlocutivo (Escandell, 2006).

Más tarde la clasificación de los enunciados performativos fue desarrollada y difundida por Searle (1969), el alumno del mencionado filósofo estadounidense Austin. Aquel propone un modelo que recoge las características formales del enunciado emitido para analizar cualquier tipo del acto ilocutivo. En su opinión, cada uno está asociado con una determinada estructura lingüística. En otras palabras, la comunicación necesariamente implica los actos de habla, por lo que reconoce las ideas de Austin (1962) de que el lenguaje forma parte de una teoría general de la acción. Entonces, si solo lo estudia la lingüística de la comunicación resulta un estudio incompleto porque el símbolo, la palabra o las oraciones son como las fichas que se usan para transmitir un mensaje. Además, para formular un enunciado se necesitan otras condiciones como los actos de habla. Por lo tanto, los actos de habla son las unidades básicas de comunicación lingüística también en la emisión de un enunciado, en la que se incluyen las condiciones apropiadas (Searle, 1969). Así, hay que tener en cuenta las conexiones entre el concepto de actos de habla, cuál es el significado del enunciado, cuál es la intención del hablante, qué es lo que el oyente entiende y cuáles son las reglas que rigen los elementos lingüísticos.

La función de los actos performativos en los enunciados es como el significado de la oración. A menudo el enunciado no ofrece un significado literal, pues puede contener una metáfora o una implicatura, pero es posible analizar exactamente cuál es la diferencia entre lo que dice y lo que quiere decir. Así que la noción de actos de habla permite la existencia de unos

enunciados posibles, cuyos significados pueden ser diferentes según los contextos (Searle, 1969).

De acuerdo con Searle, el objetivo de la interacción comunicativa es transmitir las cosas al oyente para que entienda o reconozca la intención potencial; la intención es un componente peculiar del acto de habla y debe existir determinada actitud por parte de los participantes. Asimismo, la propia intención funciona como un principio regulador de la conducta y ayuda a considerar cuáles son los medios más adecuados para alcanzar sus fines. Por eso, es una condición imprescindible para que no se produzcan malentendidos en la comunicación (Escandell, 2004). Una vez que el oyente reconoce la intención del hablante, se logra el efecto deseado. También la comunicación es algo más parecido a una transacción, que es un intercambio cuyos componentes son el receptor, el emisor y el mensaje (la información/ las palabras/ los enunciados).

En relación con estos componentes, Cueto Vallverdú (2003) indica que el objetivo del emisor es predisponer al receptor para que su mensaje llegue con la intención deseada. El receptor procesa la información según la presunción de su relevancia dentro del contexto en que tiene lugar. Además, propone que la capacidad inferencial forma parte de nuestra competencia comunicativa.

Más concretamente, Cueto Vallverdú (2003) afirma que inferir es «sacar una consecuencia o deducir una cosa de otra, que dependiendo de la fuerza que le demos a los supuestos que intervienen como premisa, así concluiremos independientemente de la verdad o falsedad de esos supuestos» (p.14). Sin embargo, se indica que las palabras no codifican la información que tratamos de hacer llegar al interlocutor. En particular, su ambigüedad las hace imprevisibles y resulta un obstáculo para la comunicación, aunque la habilidad referencial recupera la información implicada en el discurso. De igual manera, Escandell (2006) hace hincapié en que la producción de un enunciado se puede dividir en tres actos diferentes: el acto de emisión (emitir palabras, oraciones); el acto proposicional (referir y predicar) y el acto

illocutivo (enunciar, preguntar, prometer, etcétera).

Así como también, Searle (1969) propone que el significado de cualquier oración se puede analizar como indicador proposicional, pues presenta el contenido expresado e indica la fuerza illocutiva, asimismo muestra qué forma debe representar la proposición y cuál es el acto illocutivo que está elaborando el emisor (Searle, 1969). En la misma línea, intenta establecer un conjunto de reglas de los actos de habla que sistematiza y formaliza a partir del trabajo de Austin (1962) con la finalidad para reconocer la intención del enunciado adecuado (pp. 65-69):

- I) Condiciones de contenido proposicional: incluye ciertas características de la proposición para llevar a cabo el acto de habla.
- II) Condiciones preparatorias: las condiciones que se deben dar para que se realice el acto de habla.

Más bien, «en una situación de habla efectiva, los oyentes, conociendo las reglas para realizar actos ilocucionarios, supondrán que esta condición se satisface» (Searle, 1969, p.73).

- III) Condiciones de sinceridad: siempre se asume en el estado psicológico del hablante que tiene cierta intención y cree que es capaz de realizar el acto prometido.
- IV) Condiciones esenciales: consisten en asumir la obligación de realizar un cierto acto como el contenido, el contexto y la intención del hablante.

Más precisamente, Escandell (2006) enfatiza lo expuesto «la emisión de cierto contenido proposicional en las adecuadas condiciones, tal y como aparecen expresadas por los otros tipos de regla, cuenta como la realización del acto que se ha pretendido llevar a cabo» (Escandell, 2006, p.70).

Por lo expuesto, el objetivo general de Searle es dar cuenta de los principios que pueden regular la emisión de los actos illocutivos en virtud de las posibles combinaciones. Sin embargo, Thomas (1995) indica alguna duda sobre las cuatro condiciones de Searle (1969). Aunque el

pensamiento de producir reglas para los actos de habla es muy atractivo, contiene ciertos aspectos que lo hacen inviable. En primer lugar, las reglas solo funcionan en unas circunstancias muy estrictas, y solo se separan los actos de habla normales y se olvida que su especificación es también universal. Entonces, falla al eliminar el uso anómalo. En segundo lugar, hay muchos otros fenómenos lingüísticos como los roles del discurso y los tipos de actividad que no se pueden aplicar en el término de los actos de habla. Por eso, es una lástima sacrificar el potencial y la riqueza lingüística simplemente para extraer un sistema de reglas de los actos de habla. A la vez, Yule (1996) considera que sería difícil saber exactamente cuál podría ser el verbo performativo dentro del enunciado, es decir, el problema de identificar el verbo performativo explícitamente sería que no sabemos cuántos de ellos hay en cualquier idioma, por lo cual, en lugar de identificar todos, usualmente se utilizan algunas clasificaciones más generales de los tipos de actos de habla que sean aplicables a varios idiomas.

### **2.3.2 Tipos de actos de habla**

Una de las clasificaciones más aceptadas y criticadas es la propuesta de Searle (1975), que se basa en Austin (1962) para elaborar una división de los diferentes tipos de actos de habla existentes: representativos, directivos, compromisorios, expresivos y declarativos. Además, los tipos de actos de habla dependen radicalmente de la intención del emisor, de la fuerza ilocutiva que tengan y de la acción real que se haga en ese momento con ellos. Resulta relevante, como esencia de la clasificación, considerar la institución social en la que se produce el acto de habla (1975, pp.463-470).

Como dice el mismo Searle (1975):

Austin avanzó sus cinco categorías muy provisionalmente, más como una base de discusión que como un conjunto de resultados establecidos. «No estoy prononiendo, dice él, nada definitivo».

Creo que forman una excelente base de discusión pero también creo que la taxonomía necesita ser seriamente revisada puesto que contiene diversas deficiencias» (Searle, pp.459-460).



A continuación mostramos la clasificación de Searle (1975):

I) Representativos: implican «comprometer al hablante con que algo es el caso, con la verdad de la proposición expresada y es evaluable. La dimensión de valoración que incluye verdadero y falso» (1975, p.463).

Dicho de otro modo, las palabras o expresiones lingüísticas describen el estado de cosas ya existente.

II) Directivos: son intentos del hablante para que el oyente haga algo, como un consejo, un mandato o una recomendación, aunque no se incluye las interrogaciones en esta categoría. Los verbos que esta clase son: ordenar; mandar; pedir; preguntar; interrogar; suplicar; ahogar por; rogar y también invitar; permitir y aconsejar.

III) Compromisivos: de acuerdo con la definición de Austin, «los compromisorios son aquellos actos ilocucionarios que su objetivo es involucrar al hablante con algún futuro curso de acción» (1975, p.465). Los ejemplos más obvios son: prometer, hacer votos, pactar, contratar, garantizar, jurar, etcétera.

IV) Expresivos: consisten en «expresar el estado psicológico especificado en la condición de sinceridad sobre el estado de cosas especificado en el contenido proposicional» (1975, p.465).

En concreto, el hablante no está tratando de hacer que el mundo coincida con las palabras ni las palabras que coincidan con el mundo, sino que se presupone la verdad de la proposición expresada. Los verbos expresivos son aquellos con los que se da las gracias, se congratula, se piden disculpas, se felicitan, etcétera, que son subclases de la intención de revelación.

V) Declarativos: son la realización con éxito de uno de sus miembros, que da lugar a la correspondencia entre contenido proposicional y la realidad. La realización con éxito garantiza que el contenido proposicional corresponda al mundo. En otras palabras, son

emisiones cuya ejecución satisfactoria queda garantizada, tales como las declaraciones de guerra, que están formadas por elementos de distinta naturaleza.

Del mismo modo, Yule (1996) reseña, siguiendo a Searle (1975), una figura de las relaciones entre los actos de habla y el mundo, en que podemos distinguir las funciones de cada tipo fácilmente (1996, p.55)<sup>5</sup>:

<i>Speech act type</i>	<i>Direction of fit</i>	<i>S=speaker; X=situation</i>
<i>Declarations</i>	<i>Words change the world</i>	<i>S causes X</i>
<i>Representatives</i>	<i>Make words fit the world</i>	<i>S believes X</i>
<i>Expressives</i>	<i>Make words fit the world</i>	<i>S feels X</i>
<i>Directives</i>	<i>Make the world fit words</i>	<i>S wants X</i>
<i>Commissives</i>	<i>Make the world fit words</i>	<i>S intends X</i>

Por lo tanto, según la clasificación de los actos de habla de Searle (1975) muestra un problema de su teoría en los actos de habla indirectos. En particular, cuando la fuerza ilocutiva que el hablante relaciona con una determinada forma lingüística no es la prototípica. Así, su propuesta distingue diferentes tipos, además de ayudar a reconocer la relación entre las formas declarativas, interrogativas, imperativas y las tres funciones comunicativas generales (declaración, interrogación, orden / petición). De este modo, facilita categorizar el acto de habla con la forma directa e indirecta. Esto implica que, si existe una relación directa entre el enunciado de los hablantes el acto de habla, se asume una forma directa y si no la hay, se constituye entonces de forma indirecta. Por otra parte, los actos de habla indirectos se asocian generalmente con mayor cortesía que los actos de habla directos (Yule, 1996).

---

<sup>5</sup> Traducción propia: declarativos es usar palabras para cambiar el mundo, el hablante causa la situación; representativos es usar palabras para adaptarse al mundo, el hablante cree la situación; expresivos es usar palabras para adaptarse al mundo, el hablante siente la situación; directivos es hacer que el mundo se ajuste a las palabras, el hablante quiere la situación; compromisivos es hacer que el mundo se ajuste a las palabras, el hablante tiene la intención de hacer algo en la situación.

### 2.3.3 Limitaciones de la teoría de los actos de habla

Aunque Austin (1969) ha cambiado sus puntos de vista, siempre mantiene una línea de pensamiento principal coherente, al intentar demostrar constantemente que las personas no solo usan el lenguaje para hacer declaraciones sobre el mundo, sino que también lo usan para realizar acciones que afectan o cambian el mundo de determinada manera. Más allá, la aparición de la teoría de los actos de habla fomenta el campo de desarrollo de la pragmática, aunque, naturalmente, nada es perfecto, como se muestra en las limitaciones.

Por ejemplo, Thomas (1995) critica la noción de que los verbos performativos de Austin (1969) solo podrían servir para realizar acciones. Dado que no hay un método formal que sirva para distinguir los verbos performativos, tampoco se puede garantizar que se realice la acción de los verbos performativos que existen de momento. Además, ya se han demostrado muchas formas de hacer cosas con palabras en que no se usan los verbos performativos. De este modo, el concepto de los verbos performativos sería insostenible (1995):

*There is no formal (grammatical) way of distinguishing performative verbs from other sorts of verbs. The presence of a performative verb does not guarantee that the special action is performed. There are ways of "doing things with words" which do not involve using performative verbs (p.44).*

Otra crítica manifestada es la de Escandell (2006), que afirma que la teoría de los actos de habla utiliza un nivel de abstracción inadecuado porque en el significado de la pragmática no existe abstracción, al forjar su objeto de estudio en la pura concreción lingüística.

Señala como limitaciones los siguientes puntos (2006, p.77):

- I) La categorización verbal de los actos de habla parece muy arbitraria: normalmente los actos de habla realizados vienen por más de una oración, por eso, la oración gramatical no será la unidad básica del discurso; y la asignación de acto de habla es tan limitada que resulta anti-intuitiva porque con un enunciado podemos realizar a la vez más de un acto de habla.

- II) La categorización es simplista porque no considera muchos de los factores que intervienen en los enunciados de actos de habla.
- III) No explica claramente la interacción de los actos de habla.
- IV) La adopción es estática, permanece en un mismo estado y no experimenta cambios, tampoco enseña la naturaleza dinámica y estratégica de la comunicación humana. Es decir, si se divide el discurso en actos de habla, la lógica del desarrollo se perderá en una conversación.
- V) No explica suficiente los cambios que se producen a medida que se habla.
- VI) El concepto de contexto en los actos de habla que está al margen. Solo se aplica mejor en los casos de ambigüedad.
- VII) Hay a algunos significados no fue explicado suficiente: cómo se combinan el significado proposicional y el significado ilocutivo; cómo funcionan la deixis en el contexto; y cómo se explica la ambigüedad de las lenguas naturales.

Además, en el estudio de los actos de habla falta la influencia sociocultural. Dicho de otro modo, que en la realización de un acto de habla determinado sería diferente en dos personas distintas por la influencia de cada cultura. Como descubre Rosaldo (1982), que la manera de clasificar la acción lingüística de Searle parece una falta del conocimiento sobre el contexto y las prácticas locales. El acto de habla de Searle (1975) no presta atención suficiente al contexto cultural porque el orden social se reconstituye simultáneamente según la vida social, la visión del local, el idioma y el estilo comunicativo. Si falta de las relaciones sociales entre las partes involucradas la teoría de acto de habla sería imposible en cualquier diálogo real.

Así como también los autores Wierzbicka (1985) y Koyama (1997), precisan la necesidad de estudiar las motivaciones en los contextos culturales, porque estos dan lugar a diferencias específicas de manera fundamental entre distintas lenguas. Además, los géneros del habla y los actos del habla no son comparables entre culturas. Así que se sugiere un metalenguaje semántico para la comparación intercultural de los actos del habla (Wierzbicka,

1985). Por lo que respecta a Koyama (1997), sostiene que en la comunicación los conceptos de hablante y oyente se basan en la teoría de los actos de habla, en la que existen características culturales, porque los interlocutores pertenecen a una cultura diferente, de este modo, la forma de interactuar o el uso del lenguaje tendrán características de representación distintas, así que pueden afectar a la interacción humana. De igual modo, como justifica Thomas (1995), existen algunos aspectos interculturales diferentes relacionados con el uso de actos de habla, por ejemplo, al estar relacionados con rituales culturales específicos. De esta manera, hay algunos contextos muy determinados en los que los interlocutores no esperan que se diga la verdad y no por ello se los clasifican como mentirosos, porque las partes involucradas saben que tales promesas no deben tomarse en serio (p.106).

Desde otra perspectiva como la de Yule (1996), puede ocurrir, efectivamente, que dentro de un grupo cultural sea improbable encontrar que los hablantes se comporten de exactamente de la misma manera al atender dos acciones sociales, como sucede, por ejemplo, en la forma de disculparse en la cultura japonesa. En conclusión, la teoría de los actos de habla ha abierto perspectivas muy interesantes, además de proporcionar soluciones importantes en el estudio del uso del lenguaje, aunque, cuente con algunas limitaciones.

## **2.4 Elementos extralingüísticos y otros factores**

La presencia de elementos extralingüísticos y otros factores en los actos de habla facilitan una comunicación más fluida. Diferentes autores han planteado principios relacionados con las funciones comunicativas considerando distintos wqs tidiomas y culturas. Nos referimos, claro está, al principio de cooperación y las máximas de Grice (1975) (véase el apartado 2.4.1), el principio de cortesía de Leech (1983) y Thomas (1995) (véase el apartado 2.4.2) y los actos amenazantes para la imagen (face threatening acts/FTA de Brown y Levinson 1978, 1987) (véase el apartado 2.4.3).

### **2.4.1 El principio de cooperación de Grice y las máximas (1975)**

En 1975 Searle intentó sistematizar y formalizar el trabajo de Austin, en el mismo año Grice presentó una serie de máximas y principios para explicar cómo funcionan los actos de habla en el intercambio comunicativo.

El estudio de los principios que regulan la interpretación de los enunciados propone una serie de reglas para obtener un buen grado de conversación entre los participantes considerando los objetivos de los interlocutores. Dicho de otra manera, el principio de cooperación de Grice es un modelo clásico dentro de la teoría pragmática, en el que cada participante debe reconocer un conjunto de propósitos comunes porque los intercambios comunicativos implican esfuerzos de cooperación. Además, en cada situación, si hay algo inadecuado desde una perspectiva conversacional, es automáticamente rechazado por la misma esencia negociadora del intercambio lingüístico. Por lo cual, Grice (1975) formula una serie de principios para observar a los participantes durante el intercambio comunicativo. A través de un cierto tipo de condición preparatoria los participantes observan las reglas: si no se adaptan a ellas, la conversación será absurda (Escandell, 2006, p.80).

Según Grice (1975), el principio de cooperación y las máximas son las siguientes (1975,

pp.45-47 citado por Escandell, 2006, p.81):

- I) Cantidad: se refiere con la cantidad de información que debe darse. Tal como, la contribución sea todo lo informativo que requiera el propósito del diálogo, pero no sea más que necesario.
- II) Cualidad: que intente que su contribución sea verdadera o con la manera de que no diga algo que cree falso o que no tenga pruebas suficientes.
- III) Relación: decir las cosas relevantes que se espera de las intervenciones de los hablantes que están relacionadas en la conversación.
- IV) Modalidad: sea claro. Es decir, se refiere con la manera de decir las cosas, hay que evitar la oscuridad, la ambigüedad de expresión, debe ser breve y ordenado.

En general, los principios se pueden comprobar en la conducta humana pero la actividad lingüística es distinta. Las máximas no se pueden contar como normas estrictas de conducta, sino como principios descriptivos. De hecho, Escandell (2006) indica que en primer lugar los principios de cooperación no están estrictamente regulados lingüísticamente, por lo cual a menudo se incumple la comunicación diaria. En segundo lugar, el principio de cooperación y las máximas están observados por todos los participantes en el diálogo y si no, normalmente el hablante efectúa otra estrategia que trata de restituir su cumplimiento para lograr el éxito comunicativo. De ahí que sea difícil observar las normas que regulan el intercambio comunicativo. Dicho de otra manera, el nuevo contenido significativo como la implicatura conversacional no es contradictorio con el principio de cooperación. Además, cuando se involucran otros factores como la estética, lo social o lo moral durante el intercambio comunicativo, el fenómeno de la implicatura deja de ser conversacional para ser convencional.

El concepto de *implicatura* que se refiere al mensaje del emisor que comunica un enunciado a su interlocutor sin expresarla explícitamente. Según Grice (1975), se establece una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. Más concretamente, el primero trata de contenido literal expresado en el enunciado/oración; y el segundo se refiere a contenido

proposicional/implícito, esto es, la implicatura. Una implicatura es una implicación pragmática que el hablante usa de una manera indirecta para transmitir su información y para decodificar la información explícita, además su componente incluye un mecanismo de inferencia. Más precisamente, la implicatura se puede dividir en dos clases: implicatura convencional e implicatura no convencional o conversacional. Por un lado, la implicatura convencional se refiere a los significados de las palabras directamente. Depende del grado de contexto: si la implicatura no depende de un contexto de enunciado específico que se denomina implicatura generalizada, sin embargo, si la implicatura depende de un contexto específico de emisión sería la implicatura particularizada.

Por otro lado, la implicatura no convencional está relacionada con la intervención de principios conversacionales y otros factores contextuales o situacionales. Asimismo, Grice se dedica a desarrollar un tipo de situación en la que se viola el principio de cooperación y se indica que el objetivo de transgredir este principio es para activar en el oyente la información implícita, por lo tanto, sí tienen intención informativa, si bien deben sufrir un proceso inferencial. De este modo, el participante debe tener algún conocimiento o concepto no solo de las normas del principio de cooperación sino también del contexto de emisión y del conocimiento de fondo compartido por los participantes para inferir las implicaturas conversacionales necesarias para conseguir el éxito comunicativo. Pero además, Escandell (2006) indica que el principio de cooperación de Grice (1975) sólo explica el fenómeno de implicatura en la comunicación, pero no explica por qué las personas a menudo son tan indirectas en transmitir lo que quieren decir.



## 2.4.2 El principio de cortesía de Leech (1983)

Leech (1983) propone Politeness Principle (PP) para reseñar la razón de incumplimiento del principio de cooperación cuya esencia incluye el concepto de la cortesía, además, que sirve para explicar la relación entre sentido y fuerza en la conversación humana. Con otras palabras, el participante puede atropellar el principio de cooperación, por eso, han tratado de desarrollar otros principios y máximas complementarias con el fin de explicar mejor las dimensiones de la comunicación y cuyos principios no fueron observados por el modelo original.

Según su estudio, la cortesía lingüística es como un regulador de la conducta verbal y está relacionada con dos componentes principales: la distancia social y la intención del emisor. Por eso, para mantener el equilibrio social entre los demás en la comunicación interactiva, se evalúa la cortesía entre el coste y el beneficio. Dicho de otra manera, hay algunas acciones verbales que son más descorteses cuanto mayor es el coste de su interlocutor. De esta forma, se desarrolla una clasificación con cuatro categorías para indicar las diferencias entre las acciones verbales: 1) las acciones que apoyan la cortesía como un agradecimiento o una felicitación; 2) las acciones que resultan indiferentes a la cortesía como una declaración; 3) las acciones que causan el conflicto con la cortesía como una queja o una petición; 4) y las acciones que rompen el mantenimiento de la relación entre los interlocutores como un insulto.

En cuanto a las máximas de PP tienden a ir en pares de la siguiente manera (Leech, 1983, p.132):

I) *Tact maxim: Minimise cost of other; Maximize benefit to other.*

En este término, se refiere a minimizar la expresión de creencias que impliquen costo para los demás; maximizar la expresión de creencias que impliquen beneficio para otros.

II) *Generosity maxim: Minimize benefit to self; Maximize cost to self.*

En este término, se refiere a minimizar la expresión de creencias que expresen o impliquen beneficio para uno mismo; maximizar la expresión de creencias que expresan o implican un costo para uno mismo.

III) *Approbation maxim: Minimize dispraise of other; Maximize praise of other.*

En el término de máxima de aprobación considera que la adulación se sirve generalmente para la aprobación insincera, pero lo más importante en esta máxima dice deber evitar decir cosas desagradables sobre los demás.

IV) *Modesty maxim: Minimize praise of self; Maximize dispraise of self.*

Como otras máximas de cortesía, el término de máxima de modestia se muestra en asimetrías. Por ejemplo, en el caso de una conversación entre dos japonesas (Miller, 1967 citado por Leech, 1983, p.136) la paradoja pragmática toma la estrategia de negar la verdad de un cumplido. En este caso, se muestra que en la sociedad japonesa la máxima de modestia es más poderosa de lo que es en las sociedades angloparlantes. Sin embargo, para los angloparlantes normalmente es más educado aceptar un cumplido con gracia en lugar de denunciarlo, o sea, los hablantes de inglés estarían intentado encontrar algún compromiso entre la infracción de la modestia máxima y la infracción de la máxima de acuerdo. Así que se reseñan las diferencias en el uso de idiomas entre los países orientales y occidentales.

V) *Agreement maxim: Minimize disagreement between self and other; Maximize agreement between self and other.*

En este término hay que hablar en términos de una máxima de acuerdo, aunque hay una tendencia a exagerar el acuerdo con otras personas, y con la forma arrepentida para disminuir el desacuerdo o acuerdo parcial.

VI) *Sympathy Maxim: Minimize antipathy between self and other; Maximize sympathy between self and other.*

El concepto de la cortesía se manifiesta no solo en el contenido de la conversación, sino también en la forma en que la conversación es gestionada y estructurada por sus participantes como interrumpir o quedar en silencio. Así que a veces hay que referirse al acto de habla. Por lo tanto, el hablante se interrelaciona con el oyente por medio de los actos de habla (Leech, 1983).

De igual manera, Thomas (1995) afirma que el término cortesía ha sido muy estudiado en la pragmática, hasta tal punto que la teoría de la cortesía podría casi verse como una subdisciplina de la pragmática. Pero hay un mito entre el concepto de cortesía y la deferencia o la educación, por un lado. Mejor dicho, se tiende a confundir cortesía con deferencia o registro y es posible ser deferente sin ser cortés. La deferencia se refiere al respeto que se muestra a otras personas en virtud del estatus social o la edad, que es lo opuesto a la familiaridad. Al contrario, la cortesía es una cuestión más general que mostrar consideración hacia los demás. Pero ambos fenómenos pueden manifestarse a través del comportamiento social general, así como por medios lingüísticos.

Más allá, la deferencia está incorporada en la gramática del lenguaje como el sistema T/V en francés, alemán o ruso (y español). Los hablantes de idiomas que hacen la distinción T/V están obligados porque deben hacer las elecciones lingüísticas para señalar respeto o familiaridad hacia su interlocutor, también hay algunos idiomas como ocurre en japonés o coreano y algunos elementos del chino en los que se usan el sistema de las expresiones de respeto o lenguaje honorífico para mostrar respeto, amabilidad y enfatizar la distancia social. Dicho de otra manera, el uso de la deferencia refleja el sentido o el estado del hablante en una situación dada de acuerdo con las convenciones sociales que son las que dictan las normas sociolingüísticas. No solamente, el uso de un marcador de deferencia puede transmitir el reverso del respeto. Por lo tanto, la cortesía y la deferencia son distintas, aunque a través de los sistemas relacionados (Thomas, 1995, pp. 150-152).

Por otro lado, Thomas (1995) indica que los principios de cortesía se han vuelto una parte

de la pragmática como una forma particular y se usa estratégicamente para lograr una variedad de metas del hablante tales como mantener relaciones armoniosas. De esta forma, se incluyen muchas formas indirectas convencionales y no convencionales. En definitiva, Thomas (1995) afirma que la cortesía no solo se trata de la forma lingüística, sino que hace que el acto de habla completo sea cortés o descortés, como «la forma lingüística + el contexto de la expresión + la relación entre el hablante y el oyente» (1995, p.156). Desde este punto de vista, no cree que los principios de cortesía sean reglas para el buen comportamiento porque se formulan como imperativos. De la misma opinión se muestra Leech, para quien los principios de cortesía son las declaraciones de normas que los hablantes puedan observar. Se enseñan algunos puntos que pueden ser ambivalentes en los principios de cortesía y propone ideas para mejorarlos (1995, pp. 160-168):

1) *The tact maxim*

En primer lugar, se encuentra el uso de minimizadores, amortiguadores o atenuantes para reducir el costo implícito del oyente, pues depende de si la estrategia de minimizar la *expression of cost to others* se percibe como educada o no. Por eso, puede ser altamente específica de la cultura. En segundo lugar, encontramos también el hecho de mitigar el efecto de una solicitud al ofrecer más opcionalidad, cuya idea viene de Lakoff y su *rules of politeness: Give options!* (Lakoff, 1973 citado por Thomas, 1995, p. 161). Es decir, la imagen de permitir opciones o dar la apariencia de permitir opciones es absolutamente una de las nociones de cortesía en los países occidentales. Al contrario, la concepción de cortesía oriental no se enseña de la misma forma que la occidental (Spencer-Oatey, 1992).

*<sup>6</sup>Just as a polite Chinese host will choose your dishes for you in a restaurant without consulting you (and will often go so far as to place the choicest pieces directly onto your plate), so the linguistic expression of optionality in, say, inviting someone to one's home, is not seen as polite*

---

<sup>6</sup> Para mostrar la cortesía en la cultura china, normalmente un anfitrión elige los platos para invitados en un restaurante sin consultarles y a menudo reparte más comida a ellos, cuya intención es para reducir el costo implícito del oyente, también, invitar a alguien a la casa para comer, no es bien visto, es decir, que no sea generoso.

(Spencer-Oatey, 1992 citado por Thomas 1995, p.161).

En tercer lugar, se encuentra la escala de costo y beneficio, es decir, que algo que se refiera al hablante y se perciba como un beneficio para el oyente. Por lo cual, el enunciado se puede expresar cortésmente sin emplear actos de habla indirectos. Sin embargo, si el enunciado se considera costoso para el oyente, pueden requerirse actos de habla indirectos. De esta manera, podemos saber si hay una conexión con el tamaño de la dimensión de imposición.

II) *The generosity maxim*

Thomas sugiere «*minimize the expression of cost to other; maximize the expression of benefit to other*» (1995, p.162). Por ejemplo, el enunciado *Help yourself!* es, generalmente, un enunciado en forma directa pero suena perfectamente educado, mientras que la proposición de *help yourself* puede requerir un grado indirecto de acto de habla.

III) *The approbation maxim*

Mediante este término, Thomas se refiere al hecho de que, si algo no se puede lograr, conviene mejor dar una mínima respuesta o permanecer en silencio. Además, el grado de aceptación en la crítica es diferente entre las sociedades y subculturas. A menudo, en la pragmática y en la lingüística, solo nos damos cuenta del hecho de que existe cuando alguien no cumple con la norma.

IV) *The modesty maxim*

Este principio se reforma enormemente en su aplicación de cultura a cultura. En realidad, no hay nada que pueda confirmar que un grupo cultural sea más modesto que otro, pero sí hay individuos dentro de cualquier cultura que son realmente modestos o inmodestos.

V) *The agreement maxim*

Según Thomas, esta forma se usa para comunicar, en la que solo se puede ver que los hablantes son mucho más directos al expresar su acuerdo o desacuerdo, pero eso no implica que las personas eviten el desacuerdo con el otro. A veces es bastante común cuando una persona con un punto de vista opuesto suele decir como *Yes, but...* (Si, pero...).

vi) *The Pollyanna principle/ Sympathy Maxim*

Se orienta lo mejor posible en el uso de minimizadores como “un poco”. Se ejemplifica con *This essay is a bit short*, pero en realidad el hablante quiere decir que la tesis es demasiado corta. A través de esta forma estratégica de "reducir el tamaño de imposición" en un enunciado, trata de reemplazar un término desagradable por una forma específica que suena menos desagradable. En general, no es observado por los hablantes individuales porque podría ser totalmente idiosincrásica.

Según estos autores, «la cortesía debe entenderse, pues, más bien como el estándar, la norma, lo habitual, lo frecuente, lo esperable en cada situación de interacción» (Amenós Pons, Ahern y Escandell Vidal, 2019, pp.108-110). Así que se presentan tres facetas de cortesía que incluyen el comportamiento, la cordialidad y el tacto (2019, p.109):

I) Las facetas de cortesía

1. Cortesía como comportamiento esperado: los participantes se ajustan de manera no consciente a las expectativas de comportamiento social que son habituales en su cultura o en su grupo social.
2. Cortesía como cordialidad: los participantes se esfuerzan por conseguir que quienes interactúan entre ellos se sientan bien, se vean tratados de manera amigable y consideren que son objeto de consideración y aprecio.
3. Cortesía como tacto (o diplomacia): los participantes se esfuerzan por evitar herir a los demás, o que se sientan mal, coaccionados o amenazados.

II) La distancia social

Se indica que el uso de la forma cortesía está determinado por la distancia social. Se define *la distancia social* es «la representación que cada uno tiene de la relación con el interlocutor, de acuerdo con cómo se concibe dentro de su grupo, incluyendo en ella los componentes individuales y grupales» (Amenós Pons, Ahern y Escandell Vidal, 2019, p.110). La distancia social se analiza en dos condiciones que son la jerarquía y la familiaridad. Más concretamente,

la jerarquía expresa la distancia relativa que resulta de la posición relativa de cada uno de los interlocutores dentro de la escala social vigente en su grupo o su cultura; y la de familiaridad relaciona con el grado de conocimiento previo entre los hablantes y su grado de empatía. Podemos decir que las dos condiciones tienen una relación inversamente proporcional, pues la distancia social está determinada por ellas. En realidad, si se mantiene una distancia social, el grado de familiaridad será bajo puesto que la jerarquía no será igual entre los interlocutores; y, a la inversa, cuando el grado de familiaridad sea alto, la distancia social disminuirá.

Para terminar, Thomas (1995) indica que el principio de cortesía no es suficiente para explicar el comportamiento lingüístico, porque no se consideran los otros factores que influyen en este, como ciertos tabúes, que se podrían clasificar en términos de la importancia relativa en culturas diferentes y en las actividades diferentes. Consecuentemente, Thomas (1995) sugiere hacer la comparación intercultural específica y explicar la diferencia intercultural en la percepción de la cortesía cuya diferencia enseñaría los usos de estrategias de cortesía. De esta forma, sería posible producir una nueva máxima para explicar cada pequeña regularidad percibida en el uso del lenguaje. Por lo tanto, se demuestra que hay otras teorías de cortesía que parecen no tener una forma motivada de restringir el número de máximas.

### **2.4.3 Acciones que amenazan la imagen pública de Brown y Levinson (1978, 1987)**

La teoría más influyente de la cortesía fue presentada por Brown y Levinson (1978, 1987), *face-threatening acts* cuyo concepto trata de la imagen social (*the face*) en la comunicación que se divide en positiva y negativa.

Según Brown y Levinson (1978), la imagen social fue propuesta por Goffman (1967) que indica cómo manejar la imagen propia de una persona. El término *face* se usó en inglés por primera vez en 1876 como una traducción del chino cuyo significado es el sentido de reputación o buena imagen. Además, es una imagen de uno mismo delineada en términos de atributos sociales aprobados. La palabra *cara* (*mian zi*) en la lengua china se entiende también como el sentimiento, la autoestima o la autoimagen de cada individuo, que a través de la interacción con los demás se puede dañar, mantener o mejorar. Por ejemplo, cuando una persona hace una buena demostración de su profesión o religión también eso significa que está haciendo una buena demostración de sí misma. Desde entonces se ha utilizado ampliamente en frases que traducen literalmente del idioma chino como perder la cara, salvar la cara, es decir, perder o ganar la imagen social. De este modo, consisten en el sentimiento positivo y negativo.

El positivo se refleja en su deseo de ser aprobado, respetado o apreciado por otros; y lo de negativo se refleja en el deseo de no ser impedido o puesto, es decir, que tiene la libertad de elegir. En concreto, el sentimiento negativo no significa malo, sino que es una persona que necesita ser independiente, tener libertad de acción y no ser impuesta por otros. Sin embargo, la cara positiva de una persona debe ser aceptada por otras personas o tratarse de la misma manera. Dicho de otra forma, la cara negativa es la necesidad de ser independiente y la cara positiva es la necesidad de estar conectado (Yule, 1996). Por lo tanto, cuando un acto se usa para salvar la imagen social, se orienta a la cara negativa, esto es, la persona enfatizará la importancia del tiempo o las preocupaciones de la otra persona, y este fenómeno se llama



cortesía negativa.

Al contrario, cuando un acto trata de salvar la imagen positiva de la persona, tiende a mostrar solidaridad por tener un objetivo común y la situación implica, entonces, cortesía positiva. Así que reconocer el impacto de la comunicación es más importante de lo que se dice. Además, el impacto se lleva a cabo normalmente en términos de cortesía. Por eso, en términos de respeto o deferencia significa mostrar conciencia de la imagen social de otra persona cuando la otra parece socialmente distante; en términos de amistad o solidaridad muestran la conciencia equivalente cuando el otro es socialmente cercano. Por lo tanto, los participantes en una interacción a menudo tienen que determinar la distancia social relativa entre ellos. Pero dentro de una cultura particular también es posible especificar algunos principios diferentes para ser cortés en la interacción social.

En la teoría de Brown y Levinson (1978, 1987) se muestran tres componentes valiosos que influyen en la estrategia utilizada de *Face-Threatening Acts* (FTA); o en español sería *Acciones que amanazan la imagen pública* (AAIP), que son el poder, la distancia y la calificación de imposición. Entonces, para elegir la estrategia, el hablante puede calcular el tamaño de los parámetros. Pero según la estrategia utilizada, esta puede afectar a la imagen social del oyente y el hablante tanto positiva como negativamente. Asimismo, en una relación social hay ciertos factores que afectan nuestra interacción humana.

Según Yule (1996), el concepto de interacción está relacionado con los factores externos e internos. Por un lado, los externos son la distancia social y la intimidad. Mejor dicho, se refieren a los estados relativos de los participantes como la edad y el poder. Por ejemplo, se indica que en algunos contextos determinados cuyos interlocutores poseen posiciones sociales bajas eligen una forma de cómo usar el título o el apellido del interlocutor para marcar la distancia social entre los que poseen posiciones sociales más altas. Por otra parte, los factores internos son la cantidad de imposición y el grado de amabilidad, más relacionados con los propios participantes cuyas relaciones sociales están en proceso de resolverse dentro de la interacción. En general,

ambos tipos de factores tanto externos como internos no solo influyen en lo que decimos, sino también en cómo lo interpretamos (Yule, 1996).

En lugar de reducir la posibilidad de daño sobre las imágenes de otras personas, el hablante puede adaptar ciertas estrategias. Según Brown y Levinson (1978/1987), parece haber posibilidades que afectan a la decisión de la estrategia de *FTA* del hablante que se pueden dividir en super-estrategias en el registro (*on record superstrategies*) y las estrategias fuera de registro (*off record strategies*) (Brown y Levinson 1978,1987 citado por Thomas 1995, pp. 170-175):

I) Super-estrategias en el registro (*on record superstrategies*):

a) *Perform the FTA on record without redressive action (bald on record)*

En concreto, hablar directamente, porque hay alguna situación que combina las restricciones externas y se exigiría hablar de manera máximamente eficiente. Por ejemplo, en emergencias o en situaciones altamente orientadas a la tarea, es probable que el hablante se centre en el contenido proposicional del mensaje. Además, si el hablante decide que la ponderación general del *FTA* es muy pequeña, como alguien que no tiene poder sobre el emisor, el hablante elige una forma directa para hablar. A menudo, puede darse también otra situación en la que el participante sea poderoso y el hablante no emplee ninguna forma indirecta, ya que el hablante estime que el grado de amenaza es pequeño, y, por tanto, no realice ninguna acción de corrección.

b) *Perform the FTA on record using positive politeness*

Se busca realizar un acto con consideraciones y se indica que el hablante emplea una cortesía positiva para que el oyente *suba* su imagen positiva. Dicho en otras palabras, el oyente desea ser aprobado. Brown y Levinson (1987) han propuesto quince estrategias para mostrar cortesía positiva como las siguientes:

- Estrategia 1 Observar y atender al oyente (sus intereses, deseos, necesidades, bienes).
- Estrategia 2 Exagerado (interés, aprobación, simpatía por el oyente).
- Estrategia 3 Intensificar el interés del oyente.

- Estrategia 4 Usar marcadores de identidad como dialécto y lenguaje coloquial<sup>7</sup>.
- Estrategia 5 Buscar un acuerdo como tema seguro y repetición.
- Estrategia 6 Evitar los desacuerdos como las mentiras piadosas.
- Estrategia 7 Suponer, planear, afirmar puntos en común como cambiar el turno conversacional y evitar manipular la forma de hablar y el punto de vista del oyente.
- Estrategia 8 Hacer bromas.
- Estrategia 9 Afirmar el conocimiento del hablante y atender al oyente deseado.
- Estrategia 10 Ofrecer y hacer promesas.
- Estrategia 11 Ser optimista.
- Estrategia 12 Incluir tanto al hablante como al oyente en la actividad.
- Estrategia 13 Dar o pedir razón.
- Estrategia 14 Asumir o afirmar reciprocidad.
- Estrategia 15 Regalar algo al oyente (bienes, simpatía, comprensión, cooperación).

*c) Perform the FTA on record using negative politeness*

La cortesía negativa está orientada hacia la cara negativa a la que apela el deseo del oyente. Para ser más explícito, el oyente no quiere ser impedido o impuesto y prefiere actuar como lo desee. Además, la cortesía negativa esta utilizada para los marcadores de cortesía convencionales también minimizando la imposición. Asimismo, plantean estrategias para mostrar cortesía negativa como las siguientes:

- Estrategia 1 Ser convencionalmente indirecto, como usar la expresión de actos de habla indirectos.
- Estrategia 2 Preguntas relacionadas con la forma ilocutiva, dirigida a las máximas y estrategias de cortesía de Grice).
- Estrategia 3 Ser pesimista.
- Estrategia 4 Minimizar la imposición.
- Estrategia 5 Dar deferencia.
- Estrategia 6 Pedir disculpas.

---

<sup>7</sup> Se refiere a los marcadores más verificables de la identidad en la sociedad, la comunidad o el grupo del oyente.

- Estrategia 7 Impersonalizar al hablante y al oyente.
- Estrategia 8 Declarar AAIP (FTA) como regla general.
- Estrategia 9 Nominalizar.
- Estrategia 10 *Go on record* como lo que desea el oyente.

II) Las estrategias fuera de registro (*off record strategies*):

Se usan para evitar la intimidación cuando el hablante cree que el grado de amenaza es demasiado grande. A veces, el hablante prefiere no decir nada porque realmente desea dejar de lado el asunto. Otras veces prefiere no quejarse o decir la verdad, aunque siga deseando lograr el efecto que hubiera logrado con el enunciado. Han propuesto diez estrategias para mostrarse *off record*:

- Estrategia 1 Dar pistas.
- Estrategia 2 Dar pistas de asociación.
- Estrategia 3 Presuponer.
- Estrategia 4 Subestimar.
- Estrategia 5 Exagerar.
- Estrategia 6 Usar tautologías<sup>8</sup>.
- Estrategia 7 Usar contradicciones.
- Estrategia 8 Ser irónico.
- Estrategia 9 Usar metáforas.
- Estrategia 10 Utilizar preguntas retóricas

Para ser más claro, Yule (1996) divide las cuatro estrategias en tres campos que son decir algo, no decir nada y usar las estrategias positivas/negativas. En el término de *decir algo* trata de las estrategias de hablar directamente a los demás como un medio de expresar sus necesidades. Al contrario, las estrategias de *no decir nada* usan las formas indirectas como la

---

<sup>8</sup> Es una afirmación vacía, obvia o redundante, también, es una repetición de un pensamiento expresado de formas distintas, es decir, el hablante usa una forma ilocutiva para que el oyente busque una interpretación informativa del enunciado.

insinuación, la metáfora, la ironía o no “decir nada”, porque los hablantes a lo mejor prefieren que otros reconozcan sus necesidades o deseos sin tener que expresarlos de forma explícita. Por eso, cuando se reconocen las necesidades, claramente se ha comunicado más de lo que se ha dicho.

En el tercer campo de usar *las estrategias positivas/negativas*, la cortesía positiva lleva al solicitante a apelar a un objetivo común e incluso a la amistad; la cortesía negativa es una forma típica utilizada que contiene un verbo modal. También el uso de la estrategia negativa da como resultado expresiones de disculpa por la imposición con el fin de extender la charla. Además, se lleva una oportunidad para que el otro conteste. Aparte de esto, se enseña la distinción de motivación entre actos de habla directos e indirectos. La razón de elegir las estrategias positivas/negativas no solo es para recibir el mensaje básico sino también para enseñar la imagen social o la cortesía de la otra persona. A través de este proceso, se indica que el enunciado se muestra menos directo y claro, pues generalmente consiste en una estructura que es más larga o más compleja. En concreto, cuanto mayor sea el grado de amenaza a la imagen social, más indirecta será también la forma lingüística empleada.

Merece también la pena traer a colación el modelo de descortesía de Culpeper (1996), inspirado por Brown y Levinson (1987). Según su marco, se enseña el uso de las estrategias que causan trastornos sociales. Las estrategias están orientadas a tener un impacto negativo sobre la imagen. Así que, similarmente a lo de Brown y Levinson que clasifican en cinco los tipos de descortesía que afectan la imagen positiva o negativa, Culpeper (1996) distingue entre descortesía abierta, descortesía positiva, descortesía negativa, cortesía burlesca y cortesía retenida. Así, la descortesía abierta se refiere a la forma directa pero no está relacionada con la imagen, a la que tampoco desea minimizar; la descortesía positiva/ negativa trata de usar las estrategias diseñadas para afectar a la cara positiva/ negativa que quiere el destinatario respectivamente. Por ejemplo, no reconoce la presencia del otro e invade su espacio; la cortesía burlesca significa el uso de estrategias que no son sinceras y es similar a la noción de *off record*

(Brown y Levinson, 1987); y la cortesía retenida, que se produce cuando no se da cortesía en las circunstancias determinadas en que debería haberla. Por ejemplo, olvidarse de agradecer a alguien por un regalo.

Según estos autores, los principios indicados son útiles para obtener una conversación satisfecha con éxito. En general los actos de habla son intrínsecamente cortos (Leech, 1983), sin embargo, hay algunos actos de habla amenazantes tanto para hablantes como para oyentes. Por eso, son mutuamente excluyentes en la cortesía positiva y negativa (Brown y Levinson, 1987/1987). Por ejemplo, el acto de habla disculpar es una amenaza de la imagen social para el hablante y puede ser una fuente de vergüenza considerable para el oyente. Igualmente, decir algo o no decir nada en absoluto puede ser una amenaza potencial para la imagen social del oyente porque traspasamos el espacio de otra persona (Thomas, 1995). De esta forma, hay que tener en cuenta la imagen social de la otra persona y las estrategias utilizadas. Además, desde la perspectiva de la sociolingüística, Thomas (1995) indica otros criterios sobre la cortesía, define la cortesía como un fenómeno pragmático comunicativo que busca la amabilidad con el interlocutor, pero sin enfocarse a ninguna disposición moral o psicológica. O sea, falta tener una visión de la sociedad porque, en realidad, obtenemos la experiencia de cómo comunicarnos a través de las propias actividades comunicativas. Así que es probable que las personas empleen ciertas estrategias por razón de conveniencia y tengan éxito en determinadas circunstancias, y que en circunstancias diferentes el hablante favorezca opciones diferentes según la variación cultural.

De este modo, Spencer-Oatey (1992 citado por Thomas 1995) afirma que los estudios de cortesía (Brown y Levinson 1978/1987; Leech 1983) han dejado la posibilidad de ser criticados por razones sesgadas culturalmente. Por ejemplo, en la sociedad occidental la autonomía es muy apreciada pero este concepto no siempre existe dentro de las culturas orientales. Así, para superar las dificultades de especificidad cultural, se puede considerar los componentes siguientes que proponen Spencer-Oatey (1992) para medir las cortesías. De esta

forma, los individuos pueden seleccionar en la escala de acuerdo con sus valores culturales y la situación en la que están operando. Las escalas de Spencer-Oatey son las siguientes<sup>9</sup> (Spencer-Oatey 1992, p. 30 citado por Thomas 1995, p.178):

<i>1. Need for Consideration</i>	<i>Autonomy</i>	<i>- Imposition</i>
<i>2. Need to be Valued</i>	<i>Approbation</i>	<i>- Criticism</i>
	<i>Interest/ concern</i>	<i>- Disinterest</i>
<i>3. Need for Relational Identity</i>	<i>Inclusion</i>	<i>- Exclusion</i>
	<i>Equality</i>	<i>- Superordination/ Subordination</i>

Para terminar, hacemos una reflexión sobre el principio de cortesía (Leech, 1983) y la teoría de la imagen pública (Brown y Levinson, 1978,1987). Según Scollon, Scollon y Jones (2012), existe una relación delicada entre los dos estudios que explican en un evento comunicativo la cara (*face*) es la imagen pública negociada que es concedida por los demás. Ser cortés significa elegir un registro apropiado o un estilo comunicativo para cualquier situación. Por ejemplo, que la forma de saludar sea formal o informal depende de la situación. Debido a la configuración diferente la forma del saludo variaría en el registro. Según ellos, se divide *face* en dos conceptos principales que son la implicación y la independencia cuyos significados se refieren a prestar la atención y mostrar el interés a los demás; y en vez de introducir su propia palabra por otras, ofrece las opciones con una gama más amplia para los demás o utilizando nombres y títulos más formales. En otras palabras, estas equivalen a las estrategias de cortesía positiva/ negativa (Brown y Levinson, 1978, 1987), conceptos igualmente semejantes a los componentes del principio de cortesía (Leech, 1983).

En primer lugar, la idea de *Tact Maxim* y *Agreement Maxim* son equivalentes a las de cortesía positiva e implicación, que los componentes son iguales que los de implicación (prestar

---

<sup>9</sup> Traducción propia: hay tres dimensiones que considerar: 1) en una cultura autónoma o impuesta; 2) hay que evaluar entre aprobación, crítica, y su interés; 3) hay que considerar la identidad relacional como inclusión/ exclusión e igualdad/ superordinación.

atención y mostrar interés por los demás). En segundo lugar, la idea de generosidad y modestia también está relacionada con la cortesía negativa e independencia, respectivamente. Dicho en otras palabras, es ofrecer las opciones a los demás para mostrar un grado de similitud entre los dos; y la modestia es una estrategia de cortesía negativa como hemos mencionado antes de negar la verdad de un cumplido es una forma de mostrar modestia en la sociedad japonesa. La cortesía es una paradoja, dicho eso es porque produce conflictos en la comunicación: cuando una persona muestra demasiada participación o colaboración, es probable que el interlocutor sienta que su independencia está amenazada. Así, en cualquier comunicación sería un riesgo para la imagen pública de los dos interlocutores al mismo tiempo. Por lo tanto, toda comunicación debe redactarse cuidadosamente para respetar la imagen, tanto la cara de la implicación como la cara de la independencia (Scollon et al., 2012).

## **2.5 Síntesis**

Desde los años 80 hay un mayor desarrollo de la pragmática, que señala las relaciones y las diferencias entre la semántica y la pragmática. Además, las definiciones y los límites de la semántica y la pragmática no siempre están claros, porque se pueden involucrar varios principios y normas. Como se ha visto en el capítulo, el tema de la pragmática es harto complejo, hecho evidenciado en su reiterado tratamiento por innumerables autores (Leech, 1981; Levinson, 1983; Yule, 1996; Escandell, 2002). Debido al gran espectro de investigaciones, se ha decidido seleccionar como referente las ideas de Ausitn (1962); Grice (1975); Searle (1975), Brown y Levinson (1978, 1987); Yule (1996) y Escandell (2002).

De acuerdo con Yule (1996), la pragmática es el estudio del significado, tal como lo comunica un hablante/escritor y como lo interpreta un oyente/lector. Además, es el estudio que implicar cómo es la interpretación de lo que quiere decir el hablante en un contexto particular e influyente, sin embargo, también cabe reconocer cómo los oyentes pueden hacer inferencias sobre lo que dice el hablante. A través del estudio de la pragmática, se entienden los significados



intencionados, suposiciones u objetivos de los hablantes, lo que incluye los actos de habla, cuya principal desventaja es la dificultad de definir y clasificarlos. Dicho de otro modo, la pragmática es el estudio de la forma de manifestar el lenguaje dentro de una situación comunicativa concreta (Escandell, 2002), pues «la semántica ayuda a comprender la lengua desde una perspectiva interna; la pragmática contribuye al estudio del lenguaje desde una perspectiva externa» (Fernández Martín 2019b, p.125).

Durante la comunicación humana, no solo se interpreta contenidos lingüísticos sino también hay que considerar otros factores extralingüísticos como conocimiento del mundo, saberes, estrategias, etcétera. Asimismo, Thomas (1993) indica que para entender los significados de los mensajes hay que prestar atención a la fuerza y la intención del enunciado, ya que puede ocurrir que los oyentes entiendan el significado de un enunciado, pero no su fuerza ni su intención. De acuerdo con Escandell (2006), el enunciado es un conjunto de palabras que dirigen una idea, un sentimiento, con una intención determinada.

La idea principal es utilizar el idioma para hacer algo, es decir, cuando hablamos no solo lo empleamos para transmitir una información, sino que hacemos cosas con las palabras (Austin, 1962). Bajo esta premisa, se confeccionó un modelo que consistía en establecer tres fases de los hablantes al producir un acto de habla: la locutiva, la ilocutiva y la perlocutiva (Austin, 1962). Posteriormente, la teoría de actos de habla fue desarrollada con más detalle por su discípulo Searle y se ha convertido en uno de los temas más importantes en el campo de la pragmática y la comunicación en los últimos años, más concretamente, los enunciados performativos fueron difundidos por Searle (1969). Estos se pueden clasificar en cinco categorías que son asertivos, directivos, compromisivos, expresivos, declarativos. Cada una de estas categorías conlleva una intención distinta: los actos de habla asertivos reflejan el estado de cosas que ya existen; los actos de habla directivos son intentos del hablante para que el oyente haga algo; los compromisivos incluyen los actos de compromisos que se realizarán en el futuro; los actos expresivos se refieren al estado psicológico especificado en la condición de

sinceridad sobre el estado de cosas especificado; los declarativos son la realización con éxito de uno de sus miembros, que da lugar a la correspondencia entre contenido proposicional y la realidad.

Finalmente, a través de los de actos de habla, podemos afirmar que, aunque en la misma forma, las funciones comunicativas son diferentes en distintos idiomas y culturas. Por eso, para facilitar la fluidez de la comunicación hay autores que se dedican a estudiar y analizar los principios de comunicación para explicar cómo funcionan junto con los actos de habla como el principio de cooperación y las máximas de Grice (1975); el principio de cortesía de Leech (1983) y Thomas (1995); la cortesía de Amenós Pons, Ahern y Escandell Vidal (2019) que incluyen diferentes facetas de cortesía y la influencia de distancia social; y la teoría de los actos amenazantes para la imagen de Brown y Levinson (1978, 1987), la cual divide cortesía a dos formas que son la cortesía positiva y la cortesía negativa, cuyos contenidos consideran estrategias distintas para no amenazar la imagen social de los demás, sobre todo, con la relación de dependencia del poder, la distancia y la calificación de imposición entre los hablantes.

## **CAPÍTULO 3. CULTURA E IDENTIDAD**

Como se ha señalado anteriormente, el objetivo de este capítulo es profundizar el concepto de cultura. Para ello, se muestran cuatro apartados. En el primero, se tratan los conceptos de cultura e identidad, que consideramos esenciales para luego construir parte de las dimensiones que incluimos como herramientas de análisis. En el segundo apartado, se divide la cultura en dimensiones distintas y los componentes diferentes entre oriente y occidente; en el tercero, se trata de la forma de comunicar en la cultura de contexto alto y contexto bajo. En el último apartado, se trata de la importancia de la cultura en la enseñanza de idiomas.

### **3.1 Cultura e identidad**

En los últimos años se ha puesto énfasis cada vez más en la interrelación entre cultura e identidad. Dado que la cultura es uno de los conceptos más estudiados y utilizados en la historia humana, es normal que haya tenido distintos significados durante el siglo XX, lo que implica una serie de dificultades para definirlo. Tampoco hay consenso sobre lo que es. Por este motivo vamos a centrarnos en el concepto de cultura, cómo afecta a nuestra identidad y a la forma de comunicación, así como su influencia en la enseñanza de idiomas.

A continuación, explicaremos diversos aspectos relacionados con las definiciones de cultura más influyentes (entre otras, Tylor, 1871; Kluckhohn, 1951; Harris, 1990; Street, 1993) (véas el apartado 3.1.1); el concepto de las dimensiones culturales (como se indica en Geertz, 1973; Williams, 1997; Hofstede, 1980, 1994, 2001, 2005) (véas el apartado 3.2); y la importancia de transmitir la cultura y reflexionar sobre las diferencias en la formación de la identidad entre la cultura oriental y la occidental (Fei, 1992) (véas el apartado 3.2.2).

Nuestra identidad cambia con el tiempo y puede ser múltiple, pero, a la vez, es siempre insustituible (Maaloaf, 1999; Taylor y Spencer, 2004). Más concretamente, relacionado con la dimensión cultural se van a estudiar las diferencias culturales relacionadas con campos distintos

tal como la forma de hablar y comportarse; el sentimiento de culpable; y estratificación social (Benedict, 1940; Fraijó, 1998; Benthien, 2002) (véas los apartados 3.2.2.1; 3.2.2.2; 3.2.2.3 y 3.2.2.4).

Asimismo, exponemos cómo influye la comunicación tanto en la cultura de contexto alto en la de contexto bajo en la enseñanza de idiomas (Hall, 1977; Escandell, 2019) (véas el apartado 3.3); del mismo modo, en lo que se configura como los marcos de enseñanza de la cultura en lenguas extranjeras y su limitación (Nunan, 1992; Geertz, 1993; Moran, 2001; Miquel y Sans, 2004; Kumaravadivela, 2008) (véas el apartado 3.4).

### **3.1.1 El concepto de cultura**

Edward Tylor fue uno de los pioneros en expresar la complejidad de la cultura. Según su trabajo *Primitive culture* (1871), el concepto de cultura incluye capacidades mentales (pensamientos) y comportamiento (acciones). Además, afirma que la cultura es aprendida y compartida. Además, es social (existe dentro del grupo), es una integración de todo y es dialéctica, que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cuáles quiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (1871, p.1). También su definición es una de las primeras definiciones antropológicas de la cultura que especifica que la cultura se aprende y se adquiere, en lugar de ser un rasgo biológico. A esta definición del concepto de cultura, Kluckhohn (1951) responde a Tylor así:

*Culture consists in patterned ways of thinking, feeling and reacting, acquired and transmitted mainly by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values (1951, p.86).*

Una traducción libre del anterior fragmento se presenta de esta forma:

La cultura consiste en formas pautadas de pensar, sentir y reaccionar, adquiridas y transmitidas principalmente por medio de símbolos, que constituyen los logros distintivos

de los grupos humanos, incluidas sus encarnaciones en artefactos; el núcleo esencial de la cultura consiste en ideas tradicionales (es decir, históricamente derivadas y seleccionadas) y especialmente sus valores adjuntos.

Entonces, las definiciones de la cultura están relacionadas con la de Kluckhohn (1951), que se han convertido en un consenso de definiciones antropológicas. Por ejemplo, según *The interpretation of cultures* de Clifford Geertz (1973, pp.4-5), sintetiza la definición de Kluckhohn (1951) en once aspectos<sup>10</sup>:

- I) *the total way of life of people;*
- II) *the social legacy the individual acquires from his group;*
- III) *a way of thinking, feeling, and believing;*
- IV) *an abstraction from behaviour;*
- V) *a theory on the part of the anthropologist about the way in which a group of people in fact behave;*
- VI) *a storehouse of pooled learning;*
- VII) *a set of standardized orientations to recurrent problems;*
- VIII) *learned behaviour;*
- IX) *a mechanism for the normative regulation of behaviour;*
- X) *a set of techniques for adjusting both to the external environment and to other men;*
- XI) *a precipitate of history.*

Dicho estos, la diferencia de la idea de Geertz (1973), indica que la noción de cultura de Kluckhohn (1951) no es un estándar asumible, pero es coherente internamente. Asimismo, Geertz sostiene que el concepto de cultura se ha definido de muchas maneras, por eso hay que

---

<sup>10</sup> Traducción propia: I) el modo de vida total de las personas; II) el legado social que un individuo adquiere de su grupo; III) una forma de pensar, sentir y creer; IV) una abstracción del comportamiento; V) una teoría antropológica sobre la forma de comportarse de un grupo de personas; VI) una categoría de aprendizaje conjunto; VII) un conjunto de orientaciones estandarizadas para problemas recurrentes; VIII) El comportamiento aprendido; IX) un mecanismo de regulación normativa de la conducta; X) un conjunto de técnicas para adaptarse tanto al entorno externo como a otras personas; XI) un adelanto de historia

elegir y considerar qué definición se ajusta más a las verdaderas características culturales. En esa línea, ofrece una explicación cultural amplia para indicar que la gente transmitía cultura a través del uso de patrones significativos como los símbolos, a través de los cuáles se conoce la concepción heredada que, a su vez, se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento y las actitudes en la vida (citado por Kumaravadivelu, 2008). En este sentido, se indica que la cultura representa el esfuerzo por crear componentes que constituyen la vida intelectual y estética de una comunidad. Más precisamente, «La cultura es un conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar» (Harris, 1990, pp.19- 20). Entonces, a nuestro entender, de acuerdo con lo que sostiene Harris (1990), la cultura es un conjunto de interrelaciones que incluye conocimientos, pensamientos, sentimientos y actuaciones.

Según Miquel y Sans (1992), la cultura se puede dividir en tres tipos que son la cultura con mayúsculas (arte, literatura, historia, etc); la cultura a secas (un estándar cultural que trata del conocimiento operativo como creencias, comportamientos morales, costumbres, normas y valores que todos los nativos poseen, usan para entender, actuar e interactuar comunicativamente con los demás en situaciones determinadas en la vida cotidiana); y la kultura con k (el tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población o las costumbres que difieren del estándar cultural y no están compartidas por todos los hablantes). Además, la cultura no solo funciona como un marco para mantener el orden de una sociedad sino también para desarrollar un individuo personal. En otras palabras, se aporta estructuras psicológicas a individuos y grupos de individuos que se guían varios aspectos de la vida personal. Mientras, afecta prejuicios y estereotipos que pueden resultar perjudiciales para la comprensión humana. Por eso, la cultura desempeña un papel dominante en el desarrollo de un individuo.

De acuerdo con el sociólogo chino Fei (1992), no somos como los animales porque tenemos la capacidad de recordar y transmitir patrones del pasado a la próxima generación con

el fin de ser capaces de vivir en grupos y desarrollar los recuerdos. Igualmente, señala que para aprender y transmitir los distintos conocimientos, siempre dependemos del sistema simbólico de comunicación que sirve, además, para dar a conocer nuestros propios recuerdos y experiencias a otros: «*the transmitted patterns are the accumulation of a group's common experiences, which we often refer to by the term culture*» (Fei, 1992, p.54).

Hofstede (1994) define que la cultura es la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo o categoría de personas de otro (p.5). Según su idea, cada persona transmite todo su saber de una generación a otra, pero quedan en el individuo las distintas experiencias, actitudes, creencias y comportamientos, si bien los valores sociales se comparten dentro del grupo. Asimismo, Matsumoto (1996) confirma que la cultura es un conjunto de actitudes, valores, creencias, y comportamientos compartidos por un grupo de personas, pero diferente por cada individuo, que es comunicada de una generación a la siguiente (p.16).

La definición de cultura ha sido abordada como un concepto colectivo que se puede dividir en tres partes y cada una representa una idea distinta, pero que, juntas, forman el concepto de cultura (Williams, 1997). De este modo, la cultura es una configuración interrelacionada con culturas arcaicas, residuales y emergentes: «*an interrelated configuration of archaic, residual and emergent cultures*» (Williams, 1997: p.63). En primer lugar, la dimensión arcaica representa patrones históricos pasados que son de valor simbólico, aunque ya no se consideran relevantes. Por lo tanto, se manifiestan en proverbios y expresiones utilizadas en el idioma cotidiano y también en los ritos y rituales que se siguen durante los festivales, etcétera; en segundo lugar, la dimensión residual se representa en los patrones de comportamiento, que todavía son relevantes y efectivos en nuestra sociedad; y en tercer lugar, la dimensión emergente trata de formas de comportamiento incipientes que están en proceso de ser compartidas y establecidas en nuestra sociedad. De allí que, a través de las tres dimensiones, podemos entender cómo es la interacción entre los patrones culturales de los individuos y las

comunidades.

De igual forma, Spencer-Oatey (2008) indica que la cultura consta de varios componentes tales que los valores, las orientaciones de vida, las creencias, las políticas, los procedimientos y los comportamientos convencionales que comparten los individuos en el mismo grupo y que influyen en el comportamiento de cada persona:

*Culture is a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioural conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member's behaviour and his/her interpretations of the 'meaning' of other people's behaviour (Spencer-Oatey, 2008, p. 3).*

Al mismo tiempo, una cultura se adquiere a través de aprender y practicar, pues incluye la forma de hablar e interactuar, y otras acciones como mantener la etiqueta y las costumbres que no son una capacidad innata. Como Hofstede (1994) afirma que la cultura se produce aprendiendo el comportamiento humano en el grupo desde el momento del nacimiento hasta que una nueva rutina arraiga completamente por la aplicación y repetición. Durante el progreso, formamos nuestra propia tradición y sociedad con las normas sociales, también, se necesita tiempo y espacio. Durante el progreso siempre estamos remodelando y modificando los cánones debido a los errores de la experiencia personal o de la influencia cultural. De esta forma, se establece nuestro hábito, religión, creencias y personalidad, etcétera ( pp. 5-6).

Igualmente, de acuerdo con Brian (1993), la cultura es un verbo, esto es, un proceso dinámico de creación de significado que, por lo tanto, lleva los atributos de un verbo en lugar de los de un sustantivo. En la misma línea afirma Fay que la cultura es «*a text the vocabulary and grammar of which its members learn*» (1996, p.55).

Hemos visto diferentes definiciones por cuyos autores sabemos las dificultades que conlleva definir la cultura. Se puede incluso llegar a la conclusión de que no tiene mucho sentido tratar de definir la cultura (Hall, 1997), quizá por motivos políticos, como señala Avruch (1998), para el que la dificultad de definir también se encuentra en las apariencias políticas o



ideológicas:

*Here, then, are three very different understandings of culture. Part of the difficulty in the term lies in its multiple meanings. But to compound matters, the difficulties are not merely conceptual or semantic. All of the usages and understandings come attached to, or can be attached to, different political or ideological agendas that, in one form or another, still resonate today (Avruch, 1998, pp. 6–7 citado por Spencer-Oatey, 2012, pp.1-2).*

En conclusión, de acuerdo con Díaz de Rada, «la cultura es una propiedad de la acción social de los seres humanos» (2010, p.208), y es una construcción del ser humano. Más bien, «la cultura es la forma convencional que toma la acción en cualquier área de actividad, el conjunto de reglas con las que organizamos esa forma, y el proceso, decurso o discurso, en el que esas reglas se ponen en juego» (2010, p.216). A través de la interacción de los seres humanos se forma parte de la esencia permanente de una comunidad de vida.

La cultura es una suma de factores y disciplinas que incluyen valores de conocimiento histórico tanto filosófico como científico; un resultado de los conocimientos humanos o un conjunto de modos de vida cotidiana y costumbres, y un grado de desarrollo artístico y científico que incluye distintas maneras de pensar, hablar y comportarse de una época o un grupo social. Cada persona nace en una comunidad en la que se socializa, así, se interiorizan las maneras de pensar, de sentir y de actuar en la mente de cada persona.

Por lo tanto, esta interiorización no solo está relacionada con la comprensión del mundo, sino que también contribuye a conformar su mundo, a la vez que ayuda a la transformación de la identidad de esa persona. Mientras pasa el tiempo, algunas manifestaciones culturales se conservan, asimismo otras cambian o desaparecen. Por eso, la cultura es dinámica y cambiante, no es inamovible y todo eso sucede por la interacción comunicativa en cualquier comunidad de vida (Brian, 1993).

Por lo que respecta a la cultura esta se manifiesta en la comunicación (Fei, 1992) que se transmite entre generaciones mediante un sistema simbólico configurado por patrones de

significado. Más allá, «la lengua es fundamental en la configuración de la experiencia de las personas, y es, sin lugar a dudas, un medio fundamental de producción de reglas culturales» (Díaz de Rada, 2010, p.213), en definitiva, la cultura es un discurso de reglas. Dicho discurso es como un conjunto de muros legítimos o un hecho comunicativo, que incluye entendimiento mutuo. Aunque, la cultura está en constante proceso y, como el proceso comunicativo, en él paradójicamente los muros legítimos pueden bloquear la comunicación social porque construyen sus propias jaulas, y, por tanto, el conflicto social (Díaz de Rada, 2010). Entonces, desde una perspectiva macroscópica, la cultura afecta a las normas, al idioma y a la tecnología de una sociedad o un país; desde una perspectiva microscópica, afecta a la identidad de un individuo que incluye la creencia, el valor, etcétera.

### **3.1.2 La identidad**

La identidad se discute desde un punto de vista psicodinámico y sociológico. El concepto de identidad fue desarrollado por Erik Erikson, para quien la formación de la identidad es un proceso ubicado en el núcleo del individuo, así como en su cultura comunitaria: «*a process 'located' in the core of the individual and yet also in the core of his communal culture, a process which establishes, in fact, the identity of those two identities*» (Erikson, 1968, p.22).

Asimismo, la identidad es una visión del individuo sobre sí mismo como la visión de otras personas sobre este individuo, y es un sentido de pertenencia a cualquier grupo. Un individuo encontraría su identidad en un grupo cultural. tiene en común con los miembros de un grupo cultural que puede adjudicarse la identidad cultural (Erikson, 1975). Dicho de otra manera, a partir de una tradición cultural específica los individuos se convierten en las personas que son. Después, se cambia con el tiempo y los comportamientos cambian igualmente (Maalouf, 1999). De la misma forma, Giddens (1991) explica que la identidad de una persona está formada en el proceso de interiorizar un sistema de creencias particular y las formas propias de sentimiento e interacción con el mundo.

Según Freud (1922), el yo o la identidad sería una instancia intermedia entre la biología de un individuo y el mundo que lo rodea, cuyas funciones incluyen la percepción, el manejo de información, el razonamiento y el control de los mecanismos de defensa. Más precisamente, es una percepción de continuidad y coherencia que mientras desarrolla el sentido de la identidad, depende de una parte de nosotros mismos como el sujeto que protagoniza nuestra vida. El concepto del yo está relacionado con la identidad. Según la RAE, en español define el Yo como a la persona que habla o escribe y asimismo, se refiere a todo sujeto humano en su calidad de persona; como la unidad dinámica que constituye el individuo, mediante la cual cada persona se hace cargo de su propia identidad y de sus relaciones con el medio/mundo desde el punto de vista de la psicología.

Otro expuesto, Taylor y Spencer (2004) señalan, las identidades sociales no se forman en poco tiempo sino en un largo plazo e incluyen otras condiciones del mundo como el espacio, las circunstancias y otras personas.

Como queda expresada en el siguiente contenido:

*Identity is a work in progress, a negotiated space between ourselves and others; constantly being re-appraised and very much linked to the circulation of cultural meanings in a society. Furthermore identity is intensely political. There are constant efforts to escape, fix or perpetuate images and meanings of others. These transformations are apparent in every domain, and the relationships between these constructions reflect and reinforce power relations (Taylor and Spencer 2004, p. 4).*

En el caso de Maalouf manifiesta que la identidad suele implicar la pertenencia a una religión, una nación, una raza o una etnia, y que la enarbolan con orgullo frente a los demás. La verdad es que los elementos tienen sus valores y constituyen la personalidad de cada individuo. Pero se transforma a lo largo de toda nuestra presencia y no se nos da una para siempre: «se cambia con el tiempo y modifica profundamente los comportamientos» (1999, p.24). Para Maalouf (1999), nunca se puede encontrar la misma combinación de la identidad en dos

personas diferentes, aunque cada uno de los elementos está presente en gran número de individuos y compartimos los mismos valores y elementos, porque los entornos y las circunstancias que nos encontramos son distintos. Por este motivo, sabemos justamente dónde se encuentra la riqueza y el valor personal de cada uno, esto es, que la identidad hace que todo humano sea singular, especial y potencialmente insustituible.

Desde otra perspectiva, Fei (1992) presta atención a la composición del yo/*self* desde la psicología social y la acción social. Así, en la cultura china para descubrir la identidad de un individuo depende de los demás y de la manera en que interactúa con otras personas en el grupo y eso es por la influencia de Confucio, cuya idea principal es someterse al yo. Por eso, Fei (1992) enfatiza que la naturaleza humana y la conducta verdaderamente humana siempre implican estar a la altura de las obligaciones propias definidas por las relaciones sociales. Dicho de otro modo, la identidad de una persona se crea a través de la vida grupal y en el proceso de la interacción con los demás. Por lo tanto, la conciencia del yo en la sociedad tradicional china no es igual que el individualismo de las sociedades occidentales porque Fei (1992) explica que un yo se descubre sólo a través del papel de una persona como hijo o hija, esposo o esposa, padre o madre, hermano o hermana y amigo. En principio, no hay un yo fuera de los roles y las relaciones; «*a self is discovered only through a person's role as son or daughter, husband or wife, father or mother, brother or sister, and friend. There is, in principle, no self-outside of roles and relationships*» (1992, p.25).

Desde el punto de vista de la antropología china, el concepto del yo considera las relaciones con otras personas como la de parentesco o filiación. Dicho en otras palabras, el yo está rodeado de otros quienes están relacionados o quienes tienen influencia {sobre/de} esta persona en la sociedad. Además, solo a través del desarrollo de las relaciones sociales podemos descubrirnos a nosotros mismos. En contraste, el yo en la sociedad occidental está menos construido socialmente que en Asia, esto es, en principio, *self* es un portador de alma, una entidad única que no está vinculada de forma permanente e intrínseca a ningún ser humano,

solo a Dios (Fei, 1992).

De acuerdo con Ramírez Goicoechea (2007), hay tantas definiciones de identidad como diferentes teorías de lo social. Así, desde el ámbito cultural, identidad se interpreta como insularidad, parcelación reconocible, unicidad invariante en lo esencial (La Fontaine, 1985 citado por Ramírez, 2007, p.79); en la parte psicológica, se refiere al individuo delimitado por sí mismo, depositario único de los fenómenos psíquicos y mentales; en la parte moral, al ser autónomo capaz de hacer y decidir entre el bien y el mal. Sobre todo, las nociones como individuo, subjetividad, personalidad, mismidad, conciencia y *self* son conceptos de esta tradición intelectual de pensamiento. De allí, se critica que las definiciones de identidad hablan de demasiadas cosas, y a partir de una variedad de discursos, se resume tres principales aspectos que hay que relacionar con el concepto de identidad a) identificación y categorización; b) autocomprensión y ubicación social y c) comunidad, conectividad y grupalidad.

Por la complejidad y variedad de la definición de identidad, se define el concepto de identidad como los siguientes contenidos:

Identidad como una categoría (entre otras) de la clasificación y de la práctica, una construcción de representaciones, ordenaciones, interpretaciones e inter-acciones por las que nos relacionamos- de maneras específicas- con nosotros mismos y con los demás (cualquiera forma cultural de la constitución de éstos), en términos de semejanzas y diferencias, proximidad y distancia (Ramírez, 2007, p.84). Desde la perspectiva individual, se explica la identidad como una construcción biopsíquicosociocultural, cuya función es operar y referirse en la dinámica de sus relaciones, con nosotros mismos y con los demás, para ayudar a ordenar, interpretar, orientar y practicar las relaciones, conscientemente o no, reflexivamente o no; desde el punto de vista psicológico, se relaciona con alguna imagen (socialmente válida) de sí mismo, en conjunto con la experiencia tiene y mantiene esta persona con los demás cierto sentido de permanencia en el tiempo. De este modo, la identidad es una categoría básica de la experiencia y no hay identidades básicas, porque toda experiencia es relacional y clasificatoria de algún modo,

dependiendo de lo sociocultural e históricamente variables. Entonces, identidad construye experiencia y experiencia construye identidad, y se produce efectos sociales (Ramírez, 2007). Además, este conjunto de herencia y experiencia no es compartido con otras personas sino único, interior al individuo (Hofstede, 2005).

En conclusión, los seres humanos tienen la capacidad de interactuar socialmente, y es un motor fundamental en el continuo proceso de innovación de la sociedad. Si no hay la sociedad «no podemos conocernos a nosotros mismos más que conociéndonos en la relación con los demás» (Carrithers, 2010, p.14). Una cultura se puede interpretar como un patrón de pensamiento y acción, una serie de procesos que construyen, reconstruyen y desmontan materiales del tipo de valores o formas de categorización del mundo, incluso un criterio estético para juzgar el comportamiento y estos criterios se aplican a las interacciones entre las personas, del mismo modo, el pensamiento humano toma una forma metamórfica y narrativa, se desarrolla a través de un flujo de eventos e interacciones mutuas. Por eso, esta complejidad es la que permite el desarrollo de formas sociales más avanzadas (Carrithers, 2010).

Podemos afirmar que cultura no es igual que identidad. La cultura es una suma de los factores mientras que la identidad trata de los conceptos de imágenes sociales como las nacionalidades, las imágenes o los estereotipos mutuos. A este respecto, Hofstede (2005) afirma que es común fijarse solo en el resultado de la primera impresión e ignorar los valores interiores de un individuo. En realidad, la forma de interactuar con el mundo de un individuo toma como punto de partida las imágenes sociales como el origen étnico, el género, la nacionalidad, la clase social, la sexualidad y la comunidad, que crean una dialéctica constante dentro de la identidad del individuo (Spencer, 2014). Además, a través del proceso de interactuar con otras personas en un entorno cultural que se forma nuestra personalidad también incluye los valores, los hábitos y las creencias, etcétera. Por eso, la identidad de cada persona es distinta y única. Mejor dicho, somos insustituibles también porque precisamos ser flexibles por los potenciales cambios que puedan ocurrir en nuestro entorno. Por otra parte, los entornos y las experiencias

que hemos obtenidos son diferentes. De esta forma, sabemos que nuestra identidad está influenciada y cambia por la experiencia personal y el impacto ambiental externo.

### 3.2 Las dimensiones culturales

La cultura se puede dividir en diferentes dimensiones. En el libro *The silent language* (Hall, 1959), se propone la metáfora del iceberg como un modelo de cultura, muy utilizado después para describir el concepto en sí de cultura: «*the culture existed on two levels: overt culture, which is visible and easy to described, and covert culture, which is not visible and present difficulties even to the trained observer*» (1959, p.85). Esta imagen refleja el hecho de que en la vida cotidiana solo vemos la cultura superficial (o explícita), mientras que hay otra parte, la cultura profunda o implícita, oculta bajo de aquella que no podemos ver. Más concretamente, la cultura superficial incluye conceptos como el lenguaje, el estilo, los comportamientos, las actividades económicas, etcétera; la cultura profunda se refiere a las actividades culturales cuya razón no siempre se menciona explícitamente. En esta última se incluye religión, mito, pensamiento, creencias o la motivación y la manera que hacen. A través del trabajo de Hall se justifica ciertamente que la cultura se componga de dos partes, una más visible y fácil de describir y otra menos visible u oculta que apenas se distingue. Sin embargo, el nivel de abstracción sobre el concepto de cultura implícita-explícita es tan alto que no resulta sencillo desarrollarlo.

Un estudio más concreto y específico al respecto sería el de las dimensiones culturales de Hofstede (2005), que defiende que las diferencias culturales se manifiestan de varias maneras y se enseñan de homocéntrica. Además, divide la cultura en cinco dimensiones principales que separan las culturas unas de otras para encontrar aspectos diferentes entre culturas nacionales diferentes; lo cual puede resultarnos extraordinariamente útil para comparar el funcionamiento que tienen en común las distintas culturas occidentales con lo que igualmente comparten las culturales orientales, desde el punto de vista sociocultural (Fei, 1992; Wang, 2017). Más concretamente, el estudio de este apartado no trata de distinguir culturas, porque estos objetos son dinámicamente modificables, como hemos mencionado en la parte anterior; sino de



mostrarlas aquí para poder comprenderlas, para poder abarcarlas, estudiarlas y, posteriormente, enseñarlas.

### **3.2.1 El estudio de las dimensiones culturales**

Hofstede (2005) indica que las diferencias culturales se manifiestan de varias maneras, pero se enseñan como una forma homocéntrica. Así que divide en cuatro conceptos la cultura, atendiendo a diferentes niveles de profundidad: símbolos, héroes, rituales y valores. Los primeros tres conceptos se adquieren a través de la práctica; luego se forma el último concepto que es el núcleo de la cultura (1991, pp.6-8):

- I) Los símbolos se refieren a los objetos significativos particulares que solo reconocen aquellos que comparten la misma cultura. Podrían ser palabras, idiomas, gestos, imágenes o estilos, etcétera. También es fácil de observar y copiar por otros. Además, los viejos símbolos podrían desaparecer con la aparición de nuevos símbolos.
  
- II) Los héroes son personas o ídolos que poseen determinadas características culturales. Podrían ser reales o creados por otros para servir como modelos, representativos del comportamiento o la imagen social.
  
- III) Los rituales representan las actividades colectivas culturales con el fin de alcanzar lo deseado. Aquí se pueden incluir las formas de saludar, respetar o enseñar la amabilidad para con los demás en la sociedad y las ceremonias religiosas. Sobre todo, los rituales incluyen un concepto de discurso (discourse<sup>11</sup>) que muestra la forma de usar el lenguaje en la comunicación, el texto y la interacción diaria.

---

<sup>11</sup> Discurso es entendido aquí como “an area of study uniting linguistics, psychologists, and other social scientists”. Para una explicación más profunda, véase Van Dijk (1997).

IV) Los valores están ubicados en el centro de la cultura, que se adquieren en los primeros años de vida hasta la juventud en distintos entornos y a través del aprendizaje y la interacción con las otras tres dimensiones anteriores. Las dimensiones de símbolos, héroes y actividades colectivas son visibles, pero el valor y el significado cultural son invisibles, solo se enseñan cuando estas prácticas son interpretadas por las personas que están dentro de la misma cultura. Mejor dicho, se enseña a través del idioma, la forma en que nos educan nuestros padres, las actividades rituales, etcétera. Luego, se forman nuestros valores inconscientemente. Al mismo tiempo, los valores se desarrollan en forma de opuestos como moral/inmoral, natural/ilógico, racional/irracional, seguro/peligroso, etcétera. Al final, se cambian a otra forma de aprendizaje diferente gradualmente, centrándose en una nueva práctica conscientemente.

Las dimensiones culturales están clasificadas de acuerdo con dos principios fundamentales que son la sustancia y el espíritu (Wang, 2017), equivalentes, a nuestro entender, a los términos económicos de infraestructura y superestructura, respectivamente. Desde estos dos principios de Wang (2017), la cultura se divide en cuatro subdimensiones: la cultura material, la cultura organizacional, la cultura conductual y la cultura espiritual. La cultura material es la suma de las actividades que dan lugar a productos de material humano que son perceptibles como entidades materiales; la cultura organizacional es una variedad de normas y organizaciones de comportamientos sociales establecidas por los seres humanos en el proceso del desarrollo social; la cultura conductual se trata de un modelo de comportamiento expresado en la comunicación interpersonal como la etiqueta habitual, el folklore, las costumbres, etcétera; finalmente, la cultura espiritual es el factor subjetivo de los valores, los conceptos estéticos y el pensamiento formado por los seres humanos en las actividades de conciencia social (Hu, 2011; Wang, 2017).

Más allá, los componentes de estas subdimensiones culturales también influyen sobre

la economía, los bienes materiales y los servicios de una sociedad. Harris (1990) indica que los bienes materiales y los servicios son productos culturales, en sentido amplio, desde la perspectiva de economía, «la economía se refiere a las actividades con las que una sociedad se abastece de bienes y servicios» (1990, p.150). Estas actividades engloban recursos naturales, trabajo humano y tecnología para adquirir, producir y distribuir bienes materiales y servicios de una forma estructurada. Visto esto, los antropólogos indican que los motivos de estos comportamientos están moldeados por las tradiciones culturales. De este modo, la forma de distinguir y producir bienes materiales y servicios es diferente según diferentes culturas. Más concretamente, los modos de producción son partes de la infraestructura, puesto que «los cambios más importantes en la organización económica de la vida social no ocurren al azar, sino solamente como respuesta a las condiciones infraestructurales características de determinados modos de producción y reproducción» (1990, p.151).

También vale la pena explorar la teoría de las dimensiones culturales (*Culture Dimensions*) de Geert Hofstede en 1980. En primer lugar, las dimensiones se ofrecen como un marco utilizado para distinguir y comprender las diferencias culturales entre países diferentes. En segundo lugar, a través del marco cultural sabemos cómo impactan estas diferencias en los diversos ámbitos sociales, como política, economía, educación y estructura organizativa, etcétera. A través de sus estudios, se resumen cinco dimensiones principales que separan las culturas unas de otras y encuentran perspectivas diferentes entre distintas culturas. El resultado del estudio pasa por explicar las motivaciones, problemas y formas de estructurar las organizaciones además de cómo las personas se enfrentan a la sociedad.

En detalle, el objetivo del estudio era determinar las dimensiones en que varían las culturas, y cada dimensión es un aspecto de una cultura que se usa para medir en relación con otra cultura. Cada grupo o categoría de personas lleva un conjunto de programas mentales comunes que constituyen su cultura. Las dimensiones culturales son distancia de poder (*Power distance*); colectivismo vs individualismo (*Collectivism vs Individualism*); masculinidad vs feminidad

(*Masculinity vs Femininity*); incertidumbre y evasión (*Uncertainty vs Avoidance*); y orientación a corto plazo vs orientación a largo plazo (*Long-and Short-Term Oriented*) (Hofstede, 2005), que lo indicamos en inglés y lo explicamos en español:

I) Distancia de poder se define como:

*...the extent to which the less powerful members of institutions and organizations within a country expect and accept that power is distributed unequally. Institutions are the basic elements of society, such as the family, the school, and the community; organizations are the places where people work (2005, p.46).*

Es decir, se considera la medida en que se tolera la desigualdad y el poder. Por ejemplo, en un país de nivel socioeconómico alto la distancia de poder indica que la cultura acepta desigualdades y diferencias de poder, fomenta la burocracia y muestra un gran respeto por el rango y la autoridad. Sin embargo, en el país de bajo nivel socioeconómico, la distancia de poder indica que la cultura fomenta la estructura organizativa en una forma que es plana, la responsabilidad descentralizada de toma de decisiones, el estilo participativo de gestión y pone énfasis en la distribución de poder.

II) Colectivismo vs Individualismo

*The vast majority of people in our world live in societies in which the interest of the group prevails over the interest of the individual. We will call these societies collectivist...A minority of people in our world live in societies in which the interest of the individual prevail over the interests of the group, societies that we will call individualist (2005, pp.74-75).*

La dimensión individualismo y colectivismo considera el grado en que las sociedades se integran en grupos y cómo se percibe su obligación para con ellos. El colectivismo indica que existe una mayor importancia en los objetivos y el bienestar del grupo. La autoimagen de una persona en esta categoría se define como *Nosotros* del grupo; y es la fuente principal de identidad además de la única protección segura que uno tiene contra las dificultades de la vida; el individualismo indica que hay mayor importancia en el logro de objetivos personales. La

autoimagen de una persona en esta categoría se define como *Yo* y se refiere a sus identidades personales y es distinto de *Yo* de la otra persona.

### III) Masculinidad vs feminidad

*A society is called masculine when emotional gender role are clearly distinct: men are supposed to be assertive, tough, and focus on material success, whereas women are supposed to be more modest, tender, and concerned with the quality of life.; a society is called feminine when emotional gender roles overlap: both men and women are supposed to be modest, tender, and concerned with the quality of life (2005, p.120).*

Se notan fácilmente diferencias de emoción y carácter entre la cultura de feminidad y masculinidad. Además, esta dimensión tiene en cuenta perspectivas de género como el nivel de independencia o afectividad, y considera la preferencia de la sociedad por el logro, la actitud hacia la igualdad de la sexualidad, el comportamiento, etcétera.

### IV) Incertidumbre y evasión

El concepto de evasión trata del grado en que se tolera la incertidumbre y la ambigüedad. Se define como «*the extent to which the members of a culture feel threatened by ambiguous or unknown situations*» (2005, p.167). Entendemos que la ambigüedad causa una ansiedad intolerable. La esencia de la incertidumbre es una experiencia subjetiva, es un sentimiento que se expresa a través del estrés, tensión y se necesita previsibilidad. Por otra parte, los sentimientos de incertidumbre no solo son personales sino que también se pueden compartir en parte con otras personas de la sociedad. Por lo tanto, estos sentimientos de incertidumbre se adquieren y aprenden. Así que los sentimientos y las formas de hacerles frente pertenecen al patrimonio cultural de las sociedades. De esta forma, una persona puede reaccionar de una manera y otra de otra. Para solucionar los sentimientos de ansiedad, cada sociedad humana ha desarrollado una forma de aliviarlo mediante el uso de la tecnología, la ley y la religión. Así pues, esta dimensión considera cómo se manejan las situaciones desconocidas y los eventos inesperados. El alto grado de evasión indica una baja tolerancia a la incertidumbre, la

ambigüedad y la asunción de riesgos. Por eso, lo desconocido se minimiza a través de reglas estrictas, fuertes regulaciones, etcétera; el bajo grado de evasión indica que existe una alta tolerancia a la incertidumbre, la ambigüedad y la asunción de riesgos. Por eso, lo desconocido se acepta más abiertamente, y existen reglas, regulaciones, etcétera.

V) Orientación a corto plazo vs orientación a largo plazo

*Long-term orientation stands for fostering of virtues oriented toward future rewards-in particular, perseverance and thrift. Its opposite pole, short-term orientation, stands for the fostering of virtues related to the past and present- in particular, respect for tradition, preservation of “face” and fulfilling social obligation (2005, p.210).*

Esta dimensión considera cómo una sociedad examina su horizonte temporal:

- La orientación a largo plazo muestra un enfoque en el futuro e implica retrasar el éxito o la gratificación a corto plazo para lograr el éxito a largo plazo. En otro lugar, se enfatiza la persistencia, la perseverancia y el crecimiento a largo plazo.
- La orientación a corto plazo muestra un enfoque en el futuro cercano, implica entregar éxito o gratificación a corto plazo y pone más énfasis en el presente que en el futuro. Es decir, se enfatizan resultados rápidos y respeto por la tradición.

Finalmente, detectamos que las últimas dimensiones de incertidumbre y evasión, y orientación a corto plazo vs orientación a largo plazo están relacionadas e influenciadas en nuestro caso por el pensamiento de Confucio, por lo cual ahora nos centraremos en explicar cómo el confucionismo afecta a la cultura china (véase los apartados 3.2.2.1; 3.2.2.2 ; 3.2.2.3).

### **3.2.2 Las diferencias entre oriente y occidente**

La cultura afecta al resultado de una interacción compleja entre un individuo y su comunidad, la sociedad. En general, las personas de la misma comunidad hablan el mismo idioma, cuentan las mismas historias, se alimentan con la misma gastronomía, siguen las mismas costumbres y explican el mundo de la misma manera. Por eso, sabemos que existen varios marcadores de identidad cultural y que estas características culturales comunes unen a los miembros de una comunidad. Por ejemplo, los sociólogos han dividido el mundo en dos dimensiones diferentes que son individualismo y colectivismo, de manera que, generalmente, el primero caracteriza occidente mientras el segundo es típico de las sociedades orientales (Kumaravadivelu, 2008).

De acuerdo con Wang (2017), que investiga los caracteres del país china como representante de los países asiáticos, estos buscan centrarse en la realidad y buscar la estabilidad; prestar atención a la ética; reunirse en el grupo e ignorar al individuo; se valora la jerarquía y la autoridad. Sin embargo, en occidente se presta atención a la libertad de la persona; se centra en la conciencia científica; se sigue la ley; se nota la conciencia democrática. Los caracteres de la cultura occidental y la cultura oriental son obviamente diferentes, aunque en la actualidad las diferencias se diluyen al ser absorbidas y prestadas en distintos grados debido al desarrollo de la aldea global. Por ello, a continuación, tratamos de conceptualizar las causas y consecuencias de los caracteres diferentes entre las dos culturas.

### **3.2.2.1 Culturas de la vergüenza y culturas de la culpabilidad**

Las sociedades individualistas han sido descritas como culturas de la culpabilidad mientras las sociedades colectivistas como culturas de la vergüenza. Al principio, el concepto de cultura de la vergüenza y cultura de la culpabilidad fue distinguido por la antropóloga Ruth Benedict en el libro *El crisantemo y la espada* (1946).

Según este estudio, el uso de instancias externas (vergüenza) o internas (culpa) sirve para tratar la mala conducta y resolver conflictos. En la cultura japonesa, influenciada por el confucionismo, se caracterizaba, por ejemplo, por la autodisciplina y la piedad filial, lo que puede explicar muchas diferencias culturales entre ella y la estadounidense, especialmente en el campo del trabajo. Las culturas de la vergüenza se basan en los principios de orgullo y honor cuyos componentes consisten en el temor a la exclusión social cuando alguien rompe o incumple alguna norma. También es un método de control del orden social. En efecto, las culturas de la vergüenza y el honor son similares a las normas que se producen por presión de la sociedad o la opinión de otra persona. La vergüenza está relacionada con las normas, con las reglas externas, al usar estas normas para mantener un comportamiento que sea adecuado en una sociedad. Dicho de otra manera, si una persona no sigue las normas sociales, podría causar un comportamiento inadecuado para otras en público, lo que provocaría el sentimiento de vergüenza. Este sentimiento, por tanto, es una reacción ante las críticas del público, no una convicción interna de falta. Además, se indica que las normas de la cultura tradicional china fueron desarrolladas por el confucionismo, de manera que el pensamiento de Confucio se convierte en una guía para nuestro comportamiento.

En general, el concepto de estructura de las culturas de honor es más jerárquica y cerrada tanto en el sistema social como familiar. Mejor dicho, respetar el estatus en parte corresponde al grupo o a la familia, pues la defensa del honor de un individuo implica a la comunidad familiar, que mantiene a salvo el honor del conjunto. En relación directa con el concepto de la



*imagen social* (*face*, lit.:cara) (véase el apartado 2.4.3) del individuo está relacionada con las culturas de vergüenza. Es decir, una cara que se refiere a la imagen social y es realmente importante en las sociedades colectivas. El término *perder imagen* en el idioma chino que implica una sensación de ser humillado, frente a *dar la cara ante alguien*, que es comprendida como ganar honor o prestigio. Básicamente, la imagen social es importante para una persona también para reflexionar si su relación con el entorno social se está desarrollando adecuadamente (Hofstede, 2005).

Por el contrario, según Benedict (1946), las culturas de la culpabilidad realizan el control social a través de comportamientos indeseables del individuo, por lo que se centran más en la conciencia individual y en la responsabilidad personal de sus logros y errores. De esta forma, no solo disminuye el peso de la familia y del grupo en la sociedad sino también se produce una mayor movilidad social. El sentido de culpa también está relacionado con la tradición judía donde se transmite a muchas confesiones cristianas. Por ejemplo, en los países de Europa occidental y del norte de América. Sin embargo, su planteamiento teórico se considera controvertido. El concepto de culpa se relaciona con la tradición judeo-cristiana que atañe a occidente. Fraijó (1998) explica que el mal interpretado en clave de pecado bíblico y de la tradición paulina, se relaciona con un mal merecido que está relacionado con sentimientos de culpa en los sufrimientos padecidos. En esta tradición, «el cristiano se repliega temeroso sobre sí mismo y somete su conciencia a implacables análisis» (Fraijó, 1998, p.133), es el mal moral «cometido por un sujeto al que se supone libre» (Fraijó, 1998, p.132). Además, Benthien (2002) opina que los elementos de la cultura de la vergüenza también tienen un significado importante en las sociedades occidentales e indica que el concepto de la cultura de la vergüenza existe en el Antiguo Testamento, mientras que, el Nuevo Testamento y la teología moderna se centran más en el pensamiento de la culpa.

En resumen, el sentimiento de culpa o pecado en la cultura de la culpa se produce a través de la alteración del equilibrio interno desde dentro, pues se percibe como un castigo; en cambio,

el sentimiento de vergüenza se produce cuando una acción parece contravenir a las demás en una alteración del equilibrio interno que viene del exterior. Un individuo de la cultura de la vergüenza primero se da cuenta de esta violación de la norma y después se produce en él el sentimiento de vergüenza, por lo que al igual que en la cultura de la culpa, se percibe como un castigo, sin embargo la causa no es la misma. A través del contraste de culturas, podemos observar el desarrollo de estos sistemas. Además, esta distinción contribuye a la comprensión de las actitudes subyacentes y de los sistemas de pensamiento y comportamiento de las diferentes culturas.

### **3.2.2.2 Colectivista e individualista**

De las cinco dimensiones culturales de Hofstede (2005), puede defenderse que la dimensión colectivista e individualista es la fundamental, pues ha sido citada e interpretada con frecuencia. Según dicho estudio, las personas de culturas colectivistas a menudo anteponen el interés del grupo al interés personal, suprimiendo sus impulsos individualistas. Más concretamente, el colectivismo no enfoca el poder del individuo sino el poder del grupo. En la mayoría de las familias de las sociedades colectivistas los niños crecen con una gran cantidad de personas, es decir, viven no solo con sus padres sino también con otros parientes, que pueden incluir sus vecinos o amigos íntimos y cualquier otra persona significativa para ellos. A todos estos miembros de la familia se los considera familia extensa (*extended family*) y, aunque en occidente también existe el concepto y, por lo tanto, puede aplicarse, las connotaciones culturales, como estamos viendo, son diferentes.

En efecto, en oriente, el desarrollo de la conciencia del *yo* se crea en el proceso de vivir en un grupo desde la infancia. Esta conciencia colectiva se da por hecho, aunque no se produce voluntariamente. De acuerdo con Fei (1992), la estructura social china es como unas ondas que aparecen en la superficie de un lago cuando alguien lanza una piedra. Los círculos periféricos están influenciados por los de dentro y todos están interrelacionados. Por lo tanto, la relación

de parentesco (*kinship*), formada a través del matrimonio y la reproducción, es realmente importante en la sociedad china para extender el poder del grupo y traer más beneficios para todos. Con esto, se influencia la lealtad personal en el grupo. Es decir, si alguien abandona la lealtad, perjudica a todo el grupo, con lo que, las personas desarrollan una relación práctica y psicológica en la sociedad colectiva.

Sin embargo, las personas en la sociedad individual prefieren mantener la relación en la familia nuclear. Por lo tanto, los niños reconocen que su identidad personal es distinta a la de otras personas. Creen en sus características individuales. Además, las personas de la sociedad individual son más independientes y están educadas para destacar por sus derechos (Hofstede, 2005):

*Individualism pertains to societies in which the ties between individuals are loose: everyone is expected to look after himself or herself and his or her immediate family. Collectivism as its opposite pertains to societies in which people from birth onward are integrated into strong, cohesive in-groups, which throughout people's lifetime continue to protect them in exchange for unquestioning loyalty (Hofstede 2005, p.76).*

La cultura afecta profundamente al uso del idioma, a la personalidad y al comportamiento (Hofstede, 2005), como se ha demostrado desde los estudios de pragmática y antropología (véase los apartados 2.4.3; 3.1; 3.2.1).

En primer lugar, según el resultado del estudio *pronoun drop* (Kashima & Kashima, 1998, p.233 citado por Hofstede, 2005), los hablantes de culturas individualistas suelen usar el pronombre yo (*I*) cuando se refieren a sí mismos, como sucede en inglés, que es el idioma que más se habla en los países más individualistas. Además, el tipo de comunicación en las sociedades individualistas contiene un bajo contexto, mientras en las sociedades colectivas se produce en un contexto alto, es decir, hay muchos conocimientos que en las culturas colectivistas son evidentes y que, por eso, no hace falta de decirlos pero que, sin embargo, se deben decir explícitamente en la cultura individualista. De ahí que la cultura y el idioma estén

interrelacionados y, por tanto, hay que enseñarlos.

En cuanto a la personalidad, el antropólogo chino-estadounidense Francis Hsu ha argumentado que en chino no tiene un sentido de la personalidad igual que el inglés (Hofstede, 2005), comparado con el del mundo occidental, el concepto de la personalidad china es una entidad separada. Los componentes culturales chinos están influenciados por el pensamiento de Confucio que igualmente influye en nuestra personalidad. Uno de los valores del confucianismo más importantes es la capacidad de autocontrol tanto mental como físico, con el objetivo de mantener también la paz y el orden de una sociedad o un país. El desarrollo de la personalidad de cada persona depende de su entorno sociocultural, pero esto no significa que no existan concepciones de la individualidad. Dicho de otra manera, en vez de centrarse en sí mismo, descubre las condiciones que son beneficiosas para todos y tiende a mantener una relación fundamental con otros individuos, creando un fenómeno similar a la conciencia colectiva. Por eso, en comparación con las sociedades occidentales, las personas orientales parecen menos independientes que aquellas debido al entorno en que se han criado. De acuerdo con Hofstede, *«individualistic cultures encourage an independent self; collectivist cultures, an interdependent self»* (2005, p.93). Además, las culturas individualistas animan la demostración de felicidad y desalientan el sentimiento de tristeza; las culturas colectivistas hacen lo contrario.

Por último, la cultura influye en nuestros comportamientos. Así, por ejemplo, mientras que las culturas colectivistas muestran patrones de consumo dependientes de los demás, son autosuficientes en las culturas individualistas. La forma de conseguir las informaciones es también diferente de las personas de culturas individualistas. Mientras que las primeras suelen conseguir la información a través de una compleja red social, explotando las fuentes familiares, el rumor y las declaraciones personales, las personas de culturas individualistas usan medios de comunicación, Como colofón, se afirma que las personas de culturas individualistas suelen caminar más rápido en una muestra física de autoconcepto. *«As a physical expression of their self-concept: people in more individualist cultures are more active in trying to get somewhere»*

(2005, p.95).

A través de estos estudios, sabemos que ciertamente la forma de nuestro idioma, nuestra personalidad y nuestros comportamientos están afectados por la cultura y la sociedad. Catalogamos ahora las diferencias claves de lenguaje, personalidad y comportamiento entre sociedades colectivistas e individualistas como siguientes contenidos (Hofstede, 2005, p.97):

<i>COLLECTIVIST<sup>11</sup></i>	<i>INDIVIDUALIST<sup>12</sup></i>
<i>I. Use of the word I is avoided.</i>	<i>Use of the word I is encouraged.</i>
<i>II. Interdependent self.</i>	<i>Independent self.</i>
<i>III. On personality tests, people score more introvert.</i>	<i>On personality tests, people score more extrovert.</i>
<i>IV. Showing sadness is encouraged, and happiness discouraged.</i>	<i>Showing happiness is encouraged, and sadness discouraged.</i>
<i>V. Slower walking speed.</i>	<i>Faster walking speed.</i>
<i>VI. Consumption patterns show dependence on others.</i>	<i>Consumption patterns show self-supporting lifestyles.</i>
<i>VII. Social network is the primary source of information.</i>	<i>Media is the primary source of information.</i>
<i>VIII. A smaller share of both private and public income is spent on health care.</i>	<i>A large share of both private and public income is spent on health care.</i>
<i>IX. Disabled persons are a shame on the family and should be kept out of sight.</i>	<i>Disabled persons should participate as much as possible in normal day-to-day activities.</i>

(Hofstede, 2005, p.97)

---

<sup>11</sup>Traducción propia: colectivista: se evita el uso de primera persona singular; ser interdependiente; las personas obtienen una puntuación más introvertida en las pruebas de personalidad; se anima a mostrar tristeza en vez de felicidad; andar más lento; la forma de consumir muestra un estilo de dependencia de los demás; la red social es la fuente principal de información; una menor parte de los ingresos públicos y privados son usados en servicios sanitarios; las personas discapacitadas son una vergüenza para la familia y deben mantenerse fuera de la vista pública.

<sup>12</sup> Traducción propia: individualista: se alienta el uso de primera persona singular; ser independiente; las personas obtienen una puntuación más extrovertida en las pruebas de personalidad; se anima a mostrar felicidad en vez de tristeza; andar más rápido; la forma de consumir muestra un estilo de vida autosuficiente; Los medios son las fuentes principales de información; Una gran parte de los ingresos públicos y privados son usados en servicios sanitarios; las personas discapacitadas participan tanto como sea posible en las actividades diarias normales.

### **3.2.2.3 Modelo de asociación organizativa y modelo de asociación diferencial**

En el libro *From the soil (xiang tu zhong guo, 1992)*, Fei explica el concepto de confucianismo y describe las diferencias entre la estructura social china y las sociedades occidentales. El desarrollo de la estructura social china está basado en relaciones y redes sociales interconectadas, a diferencia de la estructura social de los países occidentales en los que los componentes son diferentes. Por otra parte, también hay autores que indican que la estratificación social está influenciada por la cultura colectivista (Kerbo, Requena, González, Requena, Miguel, & González, Juan Jesús, 2004). Por ejemplo, en la sociedad japonesa existe una tradición de desigualdad de estatus, como la jerarquía en las empresas y todos los programas educativos. Más concretamente, en la mayoría de los países asiáticos la larga historia del cultivo del arroz establece la orientación valorativa del colectivismo. Es decir, se desarrolla una atención hacia la importancia y protección a las necesidades y deseos del grupo en mayor medida que a los del individuo, porque se necesita una mayor cooperación del grupo para cultivar arroz, de este modo crece el valor de la unidad del grupo y el control sobre el individuo. De acuerdo con Fei (1992), los valores del confucianismo no solo influyen profundamente sobre la acción social sino también sobre la cosmovisión de las personas. Entonces, para entender las diferencias entre las estructuras sociales de occidente y oriente, debemos ofrecer unas nociones básicas sobre los valores del pensamiento de Confucio, que es lo que hacemos a continuación, atendiendo al modo de asociación diferencial y a las normas de ritual/rito, con el debido reconocimiento al desarrollo tanto del individuo como de la cultura y la sociedad china.

Igualmente, en las dimensiones culturales de Hofstede se muestran algunos de los valores del pensamiento de Confucio (o Kong fuzi, 551-497 a.C.), cuyas ideas se centran en la importancia de los valores morales prácticos, la sapiencia y la vinculación social de aquellos componentes que afectan al concepto sociocultural chino también dentro del sistema de

pensamiento.

Los conceptos del confucianismo pueden sintetizarse en los seis siguientes puntos en inglés y los explicamos en español (Hofstede, 2005):

I) «*The stability of society is based on unequal relationships between people*» (Hofstede, 2005, p.208).

Confucio distinguió diez niveles (*shi lun*) diferentes con el fin de formar las obligaciones entre las relaciones humanas. Cinco de ellos son las relaciones básicas (*wu lun*), las más influyentes en la sociedad china: gobernante-gobernado, padre-hijo, hermano mayor-hermano menor, esposo-esposa y amigo mayor-amigo menor. La relación humana (*ren lun*) desempeña un papel importante en la estructura social china. ¿Qué es lun? En la opinión de Fei (1992), lun fue usado para describir las relaciones sociales chinas, que funcionan como las ondas en el agua. «*It is used to describe Chinese social relationship, the term itself signifies the ripple like effect that produces a pattern of discrete circle*» (1992, p.65). Dicho en otras palabras, lun es como un índice que clasifica a la gente a niveles diferentes, de manera que para mantener el orden de los niveles de cada persona hay que saber y ejercer su obligación dentro del nivel que se posee. Este modelo, también funciona para mantener el orden y la relación social de la sociedad china. Asimismo, lun no solo recalca la diferenciación entre las relaciones humanas sino que también externaliza las clasificaciones cuya forma se dispone en círculos concéntricos. «*The order existing in ripples of water*» (Fei, 1992, p.65). Los círculos están conectados, pues uno(s) afecta(n) a otro(s).

Según Libros de los Ritos o Clásico de los Ritos (*Liji*) citado por Fei (1992), Confucio distinguió diez relaciones y formó una clasificación discontinua:

*Gods and ghosts, monarchs and subjects, father and sons, the noble and the base, the intimate and the unconnected, the rewarded and the punished, husbands and wives, public affairs and private affairs, seniors and juniors, and superiors and inferiors- these are the principle types of human relationship (1992, p.65).*

Por lo tanto, los padres se diferencian de los hijos, el círculo privado del público, etcétera. Es decir, todos deben permanecer en su lugar, conocer la forma de su comportamiento y; ejercer su obligación para mostrar respeto y responsabilidades a los demás. Por ejemplo, los padres tienen que cumplir sus obligaciones, tales como educar, cuidar a sus hijos, etcétera; pero, a la vez, los hijos tienen que respetar y ejercer la piedad filial ante sus padres y mayores. A partir de esto, podemos ver que la diferenciación jerárquica es un carácter básico de la estructura tradicional china.

II) «*The family is the prototype of all social organization*» (Hofstede, 2005, p.209).

Desde la perspectiva colectivista una persona no es principalmente un individuo sino un miembro de una familia. Así que para mantener la armonía de la familia cada miembro debe aprender a contenerse en vez de ser egocéntrico. Más concretamente, el concepto de armonía de grupo consiste en la dignidad colectiva, en mantener la imagen social de los otros, en respetar a alguien, en la autoestima y el prestigio. Así mismo, en la tradición china perder la dignidad es equivalente a perder la imagen social o la clase.

III) «*Virtuous behaviour toward others consists of not treating others as one would not like to be treated oneself*» (Hofstede, 2005, p.209).

Que podría traducirse como: “el comportamiento virtuoso hacia otros consiste en no tratar a otros como no querría ser tratado uno”. Hofstede explica este concepto comparándolo con la regla de oro de filosofías como la occidental. Siguiendo a Confucio, se prescribe una benevolencia humana básica hacia los demás, aunque no llega tan lejos como el mandato cristiano de amar a los enemigos. (Fraijó, 1998)

IV) «*Virtue with regard to one's tasks in life consists of trying to acquire skills and education, working hard, not spending more than necessary, being patient, and persevering*» (Hofstede, 2005, p.209).

Los valores de virtud también afectan a nuestra vida cotidiana. Por ejemplo, perder la paciencia y el consumo conspicuo son tabúes en el confucionismo.



En conclusión, el autocontrol es un valor muy importante en la filosofía de Confucio que consiste en el dominio de sí mismo y adaptarse a los rituales. El término *dominio de sí mismo* se refiere a la capacidad de controlar los sentimientos personales y superar las debilidades propias. Más allá de ello, se presta atención a nuestro interior para cultivar el carácter moral. De esta forma, los valores del confucianismo no solo motivan el desarrollo de nuestro interior sino también construyen un camino para crear una relación de paz con la familia, la sociedad, el país y todo el mundo:

*When the inner person is established, the way is born... A man who is good son and a dutiful brother will seldom be disposed to quarrel with those in authority over him, and a man who is not disposed to quarrel with those in authority will never be found to disturb the peace and order of the state. A gentleman devotes his attention to the fundamental principles of life. When this foundation is laid, wisdom will follow (Confucius, Analects, Book 1, chap 2 citado por Fei, 1992, p.66).*

Sobre el punto de vista del individualismo y el colectivismo, Fei (1992) muestra que las sociedades occidentales muestran modos de asociación organizativa. Más concretamente, explicaremos las diferencias entre el modo de asociación organizativa y el modo de asociación diferencial. También, indica que la diferencia del uso del lenguaje y la forma de interactuar están influenciados por los dos modos. De ahí que su teoría se haya convertido en el punto de referencia sobre el análisis de la sociedad china: la comparación de culturas y sociedades diferentes nos hace repensarnos a nosotros mismos.

El modo de asociación organizativa (tuantigeju/ organizational mode of association) supone que las sociedades occidentales son modos de asociación organizativa porque sus individuos forman organizaciones. Y usa la analogía del pajar para describir la forma de estructura social de las sociedades occidentales. Es decir, cada pedazo de paja pertenece a un paquete pequeño, que a su vez pertenece a un paquete más grande y luego forma una pila:

*Western societies are somewhat like the way we collect rice Straw to use to cook our food. After harvest, the rice straw is bound into small bundles; several bundles are into larger bundles; and these are then stacked together so that they can be carried on shoulder poles. Each piece of straw belongs in a small bundle, which in turn makes up a stack. The separate straws, the separate bundles, and finally the separate stack all fit together to make up the whole haystack. In this way, the separately bound bundles can be stacked in an orderly way (Fei, 1992, p.61).*

La descripción *haystack* se refiere a un estado o un país; *separated bundles* se refiere a las organizaciones tanto públicas como privadas; *rice straws* se refiere a los miembros de la organización o a los ciudadanos del país. Asimismo, cada organización obtiene su propio derecho y poder. También las relaciones entre los miembros son iguales, es decir, no hay diferencias entre ellos. Así que para tener una organización beneficiosa, cada individuo tiene que hacer una contribución equitativa ya que el poder y el derecho de los miembros de la organización son iguales. De no particular de esta manera, ese miembro sería abandonado. Igualmente, los miembros con un modo de asociación organizativa no solo siguen los derechos humanos sino que también luchan por ellos, por lo que una organización no puede negar los derechos a un individuo. De esta forma, el desarrollo de revoluciones, constituciones, leyes y el concepto de igualdad son los resultados típicos del modo de asociación organizativa.

Por el contrario, la sociedad china es un modo de asociación diferencial cuya cultura y cuya sociedad están basadas en el confucianismo, como ya se ha indicado. En su libro sobre ritos, Confucio llama la atención sobre la relación humana (*renlun*) que clasifica en diez órdenes, cuyo objetivo general es indicar la responsabilidad de toda persona y cumplir la obligación de cada miembro en la misma asociación o comunidad o el mismo grupo, además, cada uno tiene su obligación diferente, que incluye un comportamiento apropiado según el nivel en que se encuentra. Por eso, para cumplir con su obligación, cada miembro tiene que reconocer su nivel y permanecer en él. Por ejemplo, todo padre ha de saber que sus responsabilidades y

obligaciones de los padres son diferentes a las de sus hijos. Por ello, la estructura social china desarrolla muchas clasificaciones diferentes y distintas relaciones humanas. Este tipo de patrón sociológico se llama modo diferencial de asociación (*Chaxugeju/ differential mode of association*). Fei describe el modo diferencial de asociación como la aparición de las ondas cuando se tira una piedra al lago, de manera que cada onda se extiende desde el centro hacia fuera, formando círculos concéntricos, de forma que la que se aparece más lejos es menos importante:

*...it is like the circles that appear on the surface of the lake when a rock is thrown into it. Everyone stands at the center of the circles produced by his or her own social influence. Everyone's circle are interrelated. One touches different circles at different times and places (1992, p.63).*

Por lo tanto, la estructura social china es más complicada que la de las sociedades occidentales y ciertamente la relación humana es más importante en China. Igualmente, para establecer la relación humana en una sociedad colectivista, la gente tiene que extender su red social porque es igual que las ondas que aparecen en el lago. Es decir, una afecta a la otra. Por ejemplo, conseguir un matrimonio con familias poderosas o con las que pertenezcan a la misma clase social es imprescindible en la cultura china, porque es una forma de ampliar el poder y la influencia personal. En consecuencia, el concepto de la familia oriental es muy amplio y ambiguo, pues en él se pueden incluir muchas personas influyentes, independientemente de si tienen relación de sangre o no. Lo que importa es aprovechar la ventaja de extender el poder de la familia. Como resultado de todo este sistema, en la sociedad china las personas buscan conexiones para llegar a un nivel más alto y hacen el esfuerzo de desarrollar su red social. Porque las relaciones sociales chinas forman una red compuesta por las conexiones personales de cada individuo gradualmente desde el centro hacia afuera. De hecho, Fei afirma que el carácter del modo de asociación diferencial depende de las diferenciaciones jerárquicas y al mismo tiempo rehuye de los derechos individuales (véase más abajo el apartado 3.2.2.4).

### **3.2.2.4 La norma de los ritos y la norma de la ley**

Con el fin de mantener la relación y la armonía del grupo se forman normas que administren la sociedad. Las formas de administración entre occidente y oriente son diferentes. Fei (1992) demuestra que las sociedades occidentales están gobernadas por leyes y el estado de derecho, mientras que la sociedad china está regida por normas rituales. Es el poder político el encargado de ofrecer apoyo y ejecución de las leyes a los ciudadanos. Por lo tanto, la idea de gobernar por leyes y estados de derecho en realidad significa que las personas usen las leyes para gobernar la sociedad. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en occidente, en oriente se confía en un compás moral interior para mantener el orden y las norma sociales. Esta conciencia se genera automáticamente desde dentro de la persona en vez de ser causada por una presión exterior. Quesada (2008) afirma que los derechos de occidente están relacionados con los derechos humanos, que es un “conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuáles deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional” (2008, p.185). Más concretamente, se centra en los valores de libertad individual, igualdad humana y derechos socioeconómicos y culturales. Fei (1992) señala que en oriente la idea original de las reglas organizativas provienen del filósofo Laotse, quien cree que no necesitamos leyes ni intervenciones para gobernar una nación actúe en armonía como una comunidad pequeña; que viva una vida simple y natural. Porque para vivir en este tipo de comunidad la gente no solo depende de su buen sentido sino que también sabe cuál es el límite y el margen automáticamente. Por lo cual, la sociedad es pacífica. Además, la forma de transmitir las normas se expresan en los comportamientos de otras personas del mismo grupo o en la misma sociedad, por eso, si hay alguien no se atiene a ese comportamiento se lo considera inapropiado y debe corregirse inmediatamente. De esta forma, crece la conciencia de obediencia en cada persona. Desde el punto de vista de Laotse, el orden social aparece y se mantiene sin ninguna fuerza

exterior porque solo se necesita la consciencia de rituales y ritos (Fei, 1992).

Por otra parte, de acuerdo con Confucio, deberíamos seguir *ke ji fu li* (克己复礼) que Fei ha traducido como «*control oneself and conform to rituals*» (1992, p.66). Dicho de otra forma, se debe aprender a controlar nuestros deseos interiores a fin de que se ajusten a los rituales, ritos y modales de etiqueta de la sociedad, para formar una capacidad de autocontrol que establezca mejores relaciones humanas en la sociedad china. Por eso, el autocontrol se ha convertido en la virtud más importante en la vida social. Igualmente, el confucionismo indica que para estar vinculado a otras personas en la sociedad china es necesario ampliar la red social, sin dejar de prestar atención al orden social. Es decir, tener la consciencia de seguir las normas de los ritos incluye ejercer la obligación personal en la forma apropiada tanto de comportarse como de hablar. Porque nuestras palabras y nuestros hechos siempre se ajustan a las obligaciones sociales.

El concepto de rituales (*li*) se refiere a las normas de comportamiento reconocidas en una sociedad, entendidas como moralidad. Fei (1992) explica que la diferencia entre ley y moralidad se encuentra en que, con la primera, se establecen límites para las acciones de un individuo; de manera externa a él, mientras que la segunda está producida, vigilada y sostenida por la opinión de los demás, y cuyos componentes consisten en los comportamientos sociales de cada persona, que también constituyen una suma de la tradición social china. De esta manera, se produce un conjunto de métodos para ayudar a las personas en su vida. Cuando todas las personas supervisan los comportamientos de los demás, estos acaban internalizando la misma consciencia de moral y autocontrol, incluyendo el sentido de respeto y obediencia a las relaciones humanas. Dicho concepto de autocontrol no solo trata de la responsabilidad de un individuo hacia su propio rol social, sino que también provoca una forma de autorrealización. Las personas siguen las normas convencionales sin presión, por decisión propia, es una consciencia autogenerada. Entonces, el comportamiento del individuo se considera adecuado solo si sigue la construcción de rituales y se forma en el espíritu de *ke ji fu li*. De este modo se ve cómo esta sociedad está gobernada por rituales y ritos en lugar de leyes.

Para terminar, la forma de gobernar una sociedad entre occidente y oriente es también distinta, debido a las diferentes tradiciones y circunstancias sociales. En la sociedad tradicional china, los ritos tienen el mismo efecto que las leyes occidentales, pero para ser realmente efectivos se debe crear una conciencia de autocontrol por voluntad individual sincera. Igualmente, esta conciencia ayuda al mantenimiento del orden social. Sin embargo, las leyes occidentales se ocupan de la estructura concreta de poder político y los valores de libertad individual, la igualdad humana, y derechos socioeconómicos y culturales (Quesada, 2008).

### **3.3 La cultura en la comunicación**

Según Hall (1977), la cultura afecta a nuestro sistema de información del mundo. En general, el sistema de información conlleva un sentido significativo de comunicación tanto en un contexto interno (una respuesta preprogramada del receptor) como en un contexto externo (la situación de enunciación) que sirve para identificar el momento de la enunciación del hablante (López Alonso, 2014). Hall indica que el contexto cultural reflexiona sobre una sociedad en que podemos saber cómo la cultura afecta a los individuos, incluyendo las actividades, el comportamiento, el lenguaje, las normas, las costumbres, las ideas, las creencias, los valores significativos y las actitudes compartidas entre los distintos grupos de personas. Por lo tanto, es importante comprender lo que percibe el receptor sobre el contexto. De esta forma, se aumenta la eficacia de comunicación. Además, nuestra percepción está influenciada por cinco dimensiones diferentes que son estatus, actividad, escenario, experiencia y la más crucial, la cultura (Hall, 1977).

#### **3.3.1 La cultura de contexto alto y la cultura de contexto bajo en la comunicación**

A través de la observación de la comunicación, el antropólogo estadounidense Edward T. Hall (1977) indica que la gente de diferente cultura se comunica de una forma diferente. De ahí que, según las diferencias en el estilo comunicativo, el desarrollo de las sociedades es distinto. Para Hall, las culturas se pueden dividir en dos tipos: aquellas que tienen un modelo de contexto alto y aquellas que tienen un contexto bajo. En la cultura de contexto alto el concepto de contexto interno es más importante que el de contexto externo (la situación). Más precisamente, la información está preprogramada en el receptor, así que es suficiente con recibir solo una parte de la información, mientras que en la cultura de contexto bajo, a mayor parte de la información debe ser transmitida a través del el mensaje para compensar lo que falta en el contexto tanto

interno como externo:

*A high-context (HC) communication or message is one in which most of the information is either in the physical context or internalized in the person, while very little is in the coded, explicated, transmitted part of the message. A low- context (LC) communication is just the opposite; i.e., the mass of the information is vested in the explicit code (Hall, 1977, p.91).*

La cultura de contexto alto tanto el hablante como el oyente dependen en gran medida del contexto en el proceso de comunicación; la forma del lenguaje tiene un papel secundario. Los mensajes se interpretan mediante otros factores como el tono de la voz, el gesto, el silencio o el significado implícito. Este fenómeno explica que no es necesario usar una forma del lenguaje expresa porque toman el concepto del contexto y, por tanto, se entiende el mensaje. Por ejemplo, se tiende a mantener una conversación que gira alrededor del tema de interés en vez de ser explícito, añadiendo grandes informaciones contextuales, pero evitando la cuestión principal porque se espera que el oyente utilice los distintos componentes del contexto tales como la situación, los mensajes y las normas culturales para comprender la información, por eso, el hablante no tiene por qué ser específico.

En consecuencia, comparadas con culturas de contexto bajo como Alemania o Estados Unidos, el mensaje se interpreta solo a través de las palabras (ya sea escrito o hablado) y por el significado explícito. La responsabilidad de entenderlo recae sobre el remitente del mensaje, que entonces debe trabajar para ser claro y comprensivo. Igualmente, las comunicaciones deben indicarse explícitamente para que no haya riesgo de confusión. Por eso, las formulaciones de contexto bajo son más directas y explícitas. Para que no tenga lugar una sobrecarga informativa, la contextualización resulta necesaria para manejar la complejidad de las transacciones humanas en la comunicación (Hall, 1977).

Asimismo, Hall (1977) explica que el continuo de contexto alto-bajo es un grado en que uno es consciente de la pantalla selectiva que se coloca entre uno mismo y su mundo exterior. A medida que uno se mueve del contexto bajo al contexto alto en la escala, la conciencia del



proceso selectivo aumenta. Por ejemplo, la cultura estadounidense tiende a posicionarse debajo de la escala del contexto. Sin embargo, la cultura compleja china (o la de otros países asiáticos como Corea, Japón y Vietnam) se encuentra en el extremo de la escala de contexto alto tanto en la forma de hablar como en la de escribir. Los valores culturales no solo se reflejan en la comunicación sino también en la estructura social. Así, las personas de culturas con contexto alto dependen en gran medida de las relaciones tanto verbales como no verbales para sostener conversaciones y lograr sus objetivos comunicativos. Además, suelen buscar la estabilidad en la vida, a diferencia de los hablantes de culturas de contextos bajos que normalmente se adaptan bien a los cambios, como también demuestra Hofstede (1991), al señalar que las sociedades colectivistas también prefieren un sentido de estabilidad en la vida.

### **3.3.2 La comunicación de contexto alto y la comunicación de contexto bajo**

Esta distinción entre la comunicación de contexto alto y la comunicación de contexto bajo es duramente criticada por varios autores, que entienden se pueden diferenciar muchos matices intermedios (Pons, Ahern y Escandell, 2019):

El término de comunicación de contexto bajo, entonces, hace referencia a una forma de expresión directa y explícita; en ese tipo de comunicación se espera que el emisor comunique de forma clara un mensaje que el destinatario pueda entender con facilidad. En cambio, en la comunicación de contexto alto se da mucho más protagonismo a la insinuación y la referencia: se espera que el destinatario asuma la responsabilidad de inferir buena parte del contenido del mensaje basándose en indicios sutiles. (Toomey y Chung, 2005 citado por Pons, Ahern y Escandell, 2019, p.143).

Así, dentro de una cultura puede haber grupos que opten por un tipo de comunicación distinta debido a los diferentes valores, a la especificidad de las situaciones, a la preferencia individual o quizás para redefinir los estilos de comunicación de una comunidad que les resulte simplista (Amenós Pons et al., 2019).

Según la teoría del contexto alto-bajo, el uso del idioma tiende a hacer de la esencia de la comunicación, tanto oral como escrita, la interacción entre lo explícito y lo implícito en las distintas culturas, si bien existen otros aspectos culturales que afectan a la interacción comunicativa, especialmente, los malentendidos surgidos por el hecho de utilizar un estilo comunicativo cultural y situacionalmente inadecuado. Los siguientes puntos dan una idea de la relevancia de la manera en que se puede configurar esta conciencia intercultural aplicada a la comunicación con las personas de otras culturas (Amenós Pons et al., 2019):

I) Ritualización de ciertas rutinas conversacionales

«Existe una amplia variación en el grado en que los hablantes de cada comunidad tienden a acompañar sus actos de habla con la emisión de fórmulas lingüísticas preestablecidas, con fines de cortesía o deferencia» (Amenós Pons et al., 2019, p.145). Por ejemplo, en español son más frecuentes las peticiones directas en imperativo que entre hablantes de inglés, de francés y de alemán (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989 citado por Amenós Pons et al., 2019, p. 145). Sin embargo, en la cultura japonesa la gente debe usar la forma deferencial con los mayores, los desconocidos o en las ocasiones formales como muestra de respeto (Thomas, 1995).

II) Reacción ante ciertos actos de habla, como cumplidos e invitaciones

Se interpretan como puras expresiones de cordialidad en vez de propuestas reales. Por ejemplo, “Venga, nos llamamos y quedamos” se interpreta simplemente como una expresión de cordialidad. Así que es normal que las personas de culturas diferentes usen expresiones convencionales distintas y no se interpreten con su significado literal.

III) Establecimiento de turnos de habla

En la cultura española, frecuentemente la gente interrumpe la conversación en lo que se llama *interrupciones colaborativas*. Su objetivo es apoyar lo que otra persona está diciendo; es una reacción rápida a una intervención del interlocutor. Pero en otras culturas las interrupciones se pueden percibir de sentido negativo o como una acción de mala educación, como ocurre en la alemana y la japonesa.

#### IV) Valoración y funciones del silencio

Mantener silencio durante una conversación tiene un valor diferente (positivo o negativo) en las distintas culturas. Es decir, puede ser un valor cooperativo y no cooperativo. La función del silencio tiene un significado implícito en la cultura de contexto alto. Por ejemplo, en las culturas asiáticas decir la verdad o lo que realmente se piensa a menudo no es un comportamiento adecuado, por ser sociedades colectivistas. Así que para evitar los sentimientos negativos y tener una conversación satisfactoria, es mejor mantenerse en silencio.

#### V) Predominio culturalmente marcado de la cortesía positiva o de la cortesía negativa en situaciones concretas.

La forma de usar la cortesía positiva o negativa depende de la cultura y las ocasiones concretas.

### **3.4 La cultura en la enseñanza de idiomas**

La cultura es un fenómeno social complejo cuyo concepto es muy amplio, pues puede también referirse a la civilización que se ha ido formando en el proceso de desarrollo social e histórico de un país o desde una perspectiva tanto material como espiritual. Por este motivo, durante la comunicación intercultural las personas realmente sufren debido a que inconscientemente usan las normas de su propia cultura y, sin darse cuenta, causan malentendidos en la comunicación. Sin embargo, Kelly (1969) indica que la cultura casi nunca ha sido considerada una parte del plan de estudios de enseñanza de idiomas, si bien ahora los educadores comienzan a ser conscientes de la necesidad de enseñar cultura explícitamente por el desarrollo de la comunicación y el comercio internacional.

En una línea similar, Nunan (1992) afirma que la cuestión cultural afecta tanto al aprendizaje como a la adquisición de las lenguas. Dicho de otra forma, comprender el lenguaje dentro de los contextos sociolingüísticos diversos puede profundizar y enriquecer la comprensión de la adquisición de segunda lengua: «*Only by studying language in its social and*

*cultural contexts, will we come to appreciate the apparent paradox of language acquisition: that it is at once a deeply personal and yet highly social process»* (Nunan, 1992, p.23). Así que se aumenta la tendencia de la investigación cultural en la didáctica de enseñanza de lenguas extranjeras como la relación entre lingüística y los estudios culturales; la relación entre la enseñanza de idiomas y las culturas.

Moran (2001) considera que el lenguaje es un producto de una cultura, además se encarna en los productos, las prácticas, las perspectivas, las comunidades y las personas de una cultura, lo que implica que para revelar una cultura, debemos examinar su idioma. Más concretamente, el lenguaje se utiliza para describir y manipular productos culturales; para participar en prácticas culturales; para identificar, explicar y justificar perspectivas culturales; para participar adecuadamente en comunidades específicas; y para expresar su identidad única dentro de la cultura (2001, p36).

En relación con la didáctica de las lenguas, Kumaravadivelu (2008) indica que la conexión entre la lengua y la cultura tiene inmensas implicaciones para la enseñanza de idiomas, igualmente, afirma que los profesores de idiomas deben formarse en estudios culturales porque esto puede ayudar a mejorar las perspectivas de sus alumnos sobre el mundo. En cuanto se rompe la conciencia subjetiva de sus propias normas culturales, adoptan una conciencia intercultural y superan las diferentes formas culturales. Este proceso se convierte, entonces, tanto en un desafío como en una recompensa para los educadores de idiomas: desafío, porque no parecen estar completamente equipados para afrontarlo; recompensa, porque aumenta la oportunidad de contribuir al desarrollo de la identidad cultural de los aprendices. A este respecto, Internet se ha convertido en una herramienta importante para adquirir esta conciencia intercultural. De este modo, no se puede ignorar los procesos emergentes de globalización (Kumaravadivelu, 2008).

Igualmente, los estudios de la sociolingüística y la pragmática están relacionados con el uso sociocultural del idioma. Como hemos mencionado anteriormente (véase el apartado 3.2),

la cultura consiste en dos dimensiones: la cultura de superficie y la cultura profunda. Dado que el idioma es un componente de la dimensión superficial de la cultura, se nota la diferencia en el uso del idioma, porque estas diferencias provocan cambios en el ambiente tanto ecológico como físico de los usuarios de la lengua, lo que a su vez permite una gran visibilidad. De acuerdo con distintos estudios (Kelly, 1969; Nunan, 1992; Kumaravadivelu, 2008; Moran, 2001), sabemos que el uso de los idiomas se refleja principalmente en su forma, pero también en la cultura, en los eventos comunicativos y en los actos de habla.

Sobre todo, el estudio de actos de habla (Austin y Searle, 1969) ayuda a entender las diferencias entre las connotaciones y los valores culturales de la lengua. También el estudio de *Cross-cultural pragmatic failure* (Thomas, 1983) ha logrado grandes éxitos al estudiar la interferencia de las diferencias culturales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por eso, el estudio de la cultura contiene importante información para alcanzar el éxito en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ello, vamos a centrarnos a continuación distintos marcos como *Standards for Foreigner Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century* (véase el apartado 3.4.1); *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* (2002, p.103); *Hanyu shuiping Kaoshi (HSK)* para mostrar la importancia de cultura en la clase de lengua extranjera.

### 3.4.1 Los marcos de enseñanza cultura en lenguas extranjeras

En el libro *Cultural globalization and language education* de Kumaravadivelu (2008), se afirma la necesidad de incluir la organización de la cultura en la enseñanza de idiomas. Después de la Segunda Guerra Mundial, la cultura ha sido una parte integral de la educación de idiomas, porque se generalizaron el comercio y la comunicación internacionales, así, los educadores de idiomas empiezan a reconocer la necesidad de enseñar cultura explícitamente. Igualmente, a principios del siglo XX lograron una mayor conciencia, debido a la extensa migración, el exilio, el desplazamiento y el interés por el multiculturalismo (Kumaravadivelu, 2008).

De este modo, se muestra algunas colecciones aplicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. El documento de *Standards for Foreigner Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century* (1996), basado en el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (*American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL*), se presenta un estándar comprensivo en la educación de lenguas extranjeras en lo que son cinco áreas de objetivos principales que se reconocen como las cinco C (comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades) y once estándares claramente delineados para la enseñanza de cultura, trabajados en conjunción con las cinco C (Kumaravadivelu, 2008, p.23):

*Standard 2.1: Students demonstrate an understanding of the relationship between the practices and perspectives of the culture studied.*

*Standard 2.2: Students demonstrate an understanding of the relationship between the products and perspectives of the culture studied.*

*Standard 3.2: Students acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are only available through the foreign language and its cultures.*

*Standards 4.2: Students demonstrate understanding of the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.*

Sobre el quinto objetivo, comunidades, se muestra una referencia indirecta porque conlleva una

conciencia de la participación del hablante en comunidades multilingües tanto en el hogar como en todo el mundo.

El documento *Standards for Foreigner Language Learning* ha hecho una gran contribución no solo a la enseñanza de lenguas extranjeras sino también a la enseñanza cultural en general, porque en él se desarrolla una definición de cultura trascendente (Clifford Geertz, 1993), dividida en dos partes: una es la Cultura con C mayúscula y la otra es la cultura con c minúscula. La primera se redefine como la institución formal, conformada por una norma tradicional marcada por la élite; mientras la segunda trata de aquellos aspectos de la vida diaria como la vivienda, la ropa, la comida, etcétera, reconocidos como un patrón de comportamiento apropiado. A finales de los años 90 del pasado siglo se añadió, dentro de la enseñanza de idiomas, un nuevo estándar. Miquel y Sans (2004) proponen la relevancia de la kultura con K, definida como el argot de ciertos sectores de la población que no son compartidos por todos los hablantes (véase el apartado 3.4.3).

La cuestión es que estos estándares declaran la razón fundamental de la enseñanza de la cultura, lo que implica que los alumnos que aprenden una lengua extranjera también necesitan desarrollar una conciencia de las visiones del mundo sobre otras personas, incluyendo los valores y los patrones de comportamiento. De esta forma, se ayuda a los estudiantes a combatir el etnocentrismo que a menudo domina su pensamiento. Sobre todo, a través del estudio de la cultura podemos notar que vivimos en un mundo culturalmente complejo, además de comprender que las distintas culturas son un ingrediente básico para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como para desarrollarnos nosotros mismos.

Mientras tanto en Europa surge el documento *titulado Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCER), publicado por el Consejo de Europa en 2001. En este marco se promueve la importancia del desarrollo interculturalidad para los aprendices de L2, así como la necesidad de conocer la diferencia entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto para obtener una conciencia intercultural.

«La consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales» (MCER, 2002, p.101). De hecho, se orienta a satisfacer las necesidades y las conciencias del hablante multilingüe y multicultural en Europa para que sus ciudadanos puedan comunicarse y trabajar entre ellos superando las fronteras lingüísticas y culturales. Se recomienda a los alumnos prestar atención a los siguientes elementos (2002,):

- Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.
- Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural (p.103).

A través de aprender L2, no solo se adquiere la competencia lingüística sino también la competencia cultural, que «se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad» (MCER, 2002, p.47). Así que todo se enriquece gracias a una competencia personal más amplia, dado que, en el proceso de enseñar una cultura y una lengua nueva, no se puede infravalorar ni borrar las primeras culturas y lenguas maternas de los alumnos.

Más, la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing en 1984 comenzó el desarrollo de HSK<sup>13</sup> (*Hanyu Shuiping Kaoshi; Chinese Proficiency Test*) y en 1992, el HSK pasó a ser el examen oficial estandarizado de chino que es administrado por Hanban (una agencia del Ministerio de Educación de la República Popular China). Siguiendo como modelo el MCER (2002), el desarrollo del HSK se ha ido acercando poco a poco a él, hasta llegar a la versión

---

<sup>13</sup> HSK ( 汉语水平考试): es la prueba estandarizada de competencia en mandarín estándar de China para hablantes no nativos y consta de 3 niveles diferentes: básico (subniveles 1-2), intermedio (subniveles 3-4), y avanzado (subnivel 5-6). <http://www.chinesetest.cn/index.do>



nueva de HSK en la que, en 2009, se indica que la competencia comunicativa de los alumnos extranjeros incluye la competencia cultural, aunque esta dependa del nivel de los alumnos. Por ejemplo, para los alumnos de nivel básico de A1 se enseña la forma apropiada de preguntar la edad de otra persona en la cultura china y las características del apellido chino. En general, sus componentes culturales se enfocan en las pragmáticas de la comunicación cotidiana. Después, en 2010, Hanban declaró que los seis niveles del HSK corresponden directamente a los seis niveles de MCER. Como vemos, el desarrollo posterior del HSK ha deseado acercarse en sus políticas al MCER. Finalmente, en el TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Language*) también se menciona una meta sobre la enseñanza cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **3.4.2 Las limitaciones de la enseñanza de la cultura en lenguas extranjeras**

Según estos marcos de actuación, la conciencia intercultural es la esencia de la enseñanza de idiomas. Sin embargo, han sido criticados por su ambigüedad conceptual. Risager (1998) cree que el enfoque de interculturalidad en el MCER es inadecuado para la enseñanza de lenguas, porque omiten el carácter multicultural real en los países europeos. Mejor dicho, se han desestimado las variedades geográficas (dialectos) y las variedades sociales (sociolectos).

Dicho sociolecto se refiere a la forma de hablar propia de las personas que pertenecen a un mismo grupo sociocultural. De este modo, en la enseñanza de lengua extranjera, Fernández Martín (2014) opina que hay que distinguir la *lengua artificial* y *lengua natural*, identificando el primero con lengua estándar, lengua ideal, lengua aprendida y que «es una creación convencional, inexistente en la realidad» (Moreno Cabreca, 2008, p.55 citado por Fernández Martín, 2014, p.34). Esto implica que no es adquirida sino aprendida en situación de instrucción, por eso, aparece frecuentemente como objetivo de estudio para los alumnos extranjeros; el segundo término se refiere a lengua oral, pues se considera el habla como la herramienta de comunicación nativa por excelencia. Más concretamente, cuando aprende una lengua extranjera,

el alumno no está accediendo a las variedades dialectales directamente, sino que está estudiando una variedad lingüística (la estándar) a través de diferentes contextos determinados, la cual tiene cierta ventaja social por ser la lengua del sistema educativo y la que cuenta con más prestigio en el mercado laboral. Observando el MCER, Fernández Martín (2014) nos da un toque de atención sobre la importancia en la enseñanza, de ser conscientes de las diferencias entre la lengua artificial y la natural, «entendidos en el Marco como lengua “estándar” y “dialecto”, respectivamente; y la visibilización de las lenguas de España en la clase de ELE, cuyo desconocimiento puede implicar serios problemas internacionales entre los extranjeros y los nativos» (2014, p.47).

Por otra parte, el diseño de MCER parece solamente tener presente a alumnos cuyas lenguas maternas son europeas, por tanto, aunque es útil, delimita demasiado las funciones didácticas reales de texto cuando se aplica a los alumnos que no son europeos. Dicho de otra forma, se expresa escaso interés por lo que no sea occidental, por ejemplo, el hecho de que sus principios «siguen los sistemas de escritura en alfabéticos, ideográficos y consonánticos da una idea de lo poco que se ha hecho por investigar a fondo cuáles son los diversos sistemas de escritura patentes en el mundo» (Fernández Martín, 2009, p.96).

En el estudio de Holliday, Hyde y Kullman (2004, p. 62 citado por Kumaravadivelu, 2008), se identifican tres dificultades principales en la enseñanza cultural tanto en áreas teóricas como prácticas. Primero, los estudios y programas de cultura están centrados en los problemas y las dificultades, mientras que el concepto en sí de cultura o lo que entendemos por principios culturales se emplean en una especie de celebración de la comunicación. Segundo, las definiciones de cultura están demasiado constreñidas a los conceptos de recursos, patrones de comportamiento y valores fijos. Finalmente, es posible que el concepto de cultura no sea suficiente para explicar qué sucede en los encuentros interculturales:

*Firstly that nature of these studies and programmes means that focus is on problems and difficulties and so “culture” or what we might call the “cultural principles” is used in a*

*“celebration of communication”*. Secondly, *“culture”* is conceived of in a limited way to refer to resources, behaviour patterns and fixed value. And finally, *“culture”* in the limited way described above becomes the necessary and sufficient explanation of intercultural encounters (Kumaravadivelu, 2008, p.26).

### 3.4.3 La didáctica de la cultura

Según el MCER (2002), el desarrollo de la consciencia intercultural se puede fomentar a través de la enseñanza. Pero no se trata simplemente de elegir una política lingüística en un momento importante de la historia de Europa, sino de aumentar las oportunidades futuras para que los jóvenes sean competentes en más de dos lenguas:

...ayudar a los alumnos a construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que se diferente a lo propio; desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas( pp. 132-133).

Moran (2001) señala que la cultura está en todas partes, también está presente en muchos materiales, tal como en los manuales, vídeos, libros, periódicos, radio, especialmente si son materiales de lenguaje auténtico y utilizado por miembros de la cultura. Se muestran, pues, cuatro requisitos que deben cumplir los contenidos culturales para que sean efectivos en el aula de lenguas extranjeras (Moran, 2001, p.39):

1. Participación (saber cómo): usar el lenguaje para participar en un experiencia cultural.
2. Descripción (saber sobre): usar el lenguaje para describir una experiencia cultural.
3. Interpretación (saber por qué): usar el lenguaje para identificar, explicar y justificar las perspectivas culturales y para compararlas con otras culturas desde una perspectiva propiae de un individuo.
4. Respuesta (conocerse a sí mismo): usar el lenguaje para expresar pensamientos, sentimientos, preguntas, decisiones, estrategias y planes relacionados con las experiencias culturales.

El primer punto está relacionado con situaciones sociales y contextos culturales, y las funciones comunicativas que se centran en el lenguaje que sirve para presentar a las personas de la cultura objeto las principales acciones lingüísticas como saludar, agradecer y felicitar,

etcétera, junto con las actividades para replicar interacciones sociales tales como diálogos culturales, role-play y entrevista, etcétera. El segundo punto describe el fenómeno cultural, es decir, describe lo que se observa, sea presenciado directamente o mediante textos y puede ser hablar o escribir sobre un texto cultural; asimismo, se requiere conocimiento, comprensión, descripción y funciones cognitivas. El tercer punto desarrolla y fundamenta interpretaciones culturales, basadas en información cultural obtenida o presentada en la descripción, además, se incluyen los conceptos de inferencia, hipótesis, justificación, análisis y contraste y otras formas de lenguaje que vinculan lo concreto a lo abstracto. El último punto expresa su respuesta al fenómeno cultural, pues incluye expresar sentimientos, emociones, opiniones, valores, creencias, preocupaciones, intenciones, estrategias y decisión sobre el fenómeno cultural. Más allá, se enfoca en conocerse a uno mismo, autoconciencia (Moran, 2001).

Asimismo, de acuerdo con Miquel y Sans (2004), la lengua y la cultura están profundamente unidas y no pueden ser separadas, si bien en la práctica didáctica ha ocurrido una separación entre una y otra realidad. Así que, ¿cómo se puede integrar el concepto cultural en la enseñanza de segundas lenguas y qué hay que llevar a la clase, qué tipo de materiales o estrategias, para desarrollar las competencias de los alumnos? Miquel y Sans (2004) afirman que es muy frecuente malinterpretar un intercambio comunicativo por falta de conciencia intercultural y luego llevarse una mala imagen social sobre el interlocutor. Es evidente que conviene pensar que los hablantes están actuando de acuerdo con determinados requerimientos culturales de su propia cultura y que en absoluto se trata de quién es más educado, quién es más sincero ni quién es más hipócrita. Así que, su propuesta clásica de los tres tipos de cultura radica en que ayudan a reflexionar sobre el campo de la competencia cultural y de la didáctica a la vez que ayuda a los estudiantes en sus actuaciones para generar y ensayar sus conocimientos del mundo. La teoría de los componentes culturales consta de tres partes: la cultura con mayúsculas, la cultura con minúsculas (cultura a secas) y la kultura con k:

- I) La cultura con mayúscula abarca la noción tradicional de cultura y hace referencia al conocimiento del mundo como la geografía, la historia, el arte, la literatura y el sistema político.
- II) La cultura a secas trata un estándar cultural, es el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en las situaciones concretas y manejar en las prácticas culturales cotidianas adecuadamente. Además, los extranjeros necesitan una serie de propuestas didácticas que les permitan entender los asuntos que suceden a su alrededor para interactuar adecuadamente.
- III) La kultura con k alude al tipo de conocimiento que es utilizado en determinados contextos y que deben formar parte de la programación en casos muy específicos como el que se produce en un registro coloquial y refrán.

Así que para que los alumnos sean capaces de decodificar los conocimientos culturales de los hablantes de la lengua meta, los profesores también tienen que tener en cuenta la forma de enseñar, examinar y producir materiales. Es decir, deberían considerar qué tipo de contenidos culturales ofrecen y valorar en consecuencia la proporción que ocupa en el cuerpo central del currículo. Igualmente, proponen que a través de los enunciados cotidianos se puedan observar cómo el hecho de determinadas muestras culturales genera determinados comportamientos comunicativos como las siguientes propuestas (Miquel y Sans, 2004, p.6):

1. La habitual e ineludible negociación de pago de una pequeña consumición en un bar.
2. La forma habitual de dar una dirección que se refiera al modo de ordenación urbana (calle+ número+ piso +puerta)
3. Las diferentes reglas contextuales para el uso del tuteo
4. El registro femenino de la expresión
5. La pertinencia, al presentar a alguien, de dar algún tipo de explicación que consiste en referirse a la relación que nos une con la persona que presentamos o la relevancia de determinados grados de parentesco.

## 6. La existencia de determinados tabúes comunicativos

Se muestra que en España es «frecuente usar la queja como modo de resolver los primeros momentos de primer contacto. Sin embargo, en la mayor parte de los países nórdicos, quejarse es uno de los actos más íntimos, reservado a relaciones de absoluta familiaridad» (Miquel y Sans, 2004, p. 6). Por cierto, a través de los comportamientos comunicativos, se ve una serie de prácticas sociales y valores culturales, que son propias y exclusivas de la lengua y la cultura española. Así que los intercambios comunicativos con otras culturas serían muestras en formas diferentes de situaciones similares.

Por lo cual, el papel del profesor le obliga a seguir reflexionando lingüística y didácticamente sobre la forma cultural que adopta la lengua que está enseñando. Por ejemplo, a la hora de explicar el saludo en España, se puede recurrir a los actos de habla más cotidianos que cumplen esa función. Se debe entonces indicar que hay maneras de saludar según la parte del día en que nos encontremos, no siempre coincidentes con la manera en que otras lenguas parcelan el día. Además, esta división no se trata de una pura cuestión solar, sino que se establece en relación con las horas de las comidas, las cenas, la vuelta a casa, si el saludo se realiza en la calle o en el terreno de uno o de los dos interlocutores. Por eso, hay que considerar las prácticas culturales que determinan las fronteras entre el uso de uno y el otro. A veces los enunciados no equivalen a los significados literales, sino que implican una forma de hablar o un hábito. Además, según la relación entre los interlocutores y el contexto en el que se encuentren, se pueden añadir las conductas gestuales asociadas como apretones de mano, besos, golpecitos en la espalda, etcétera. Pero se critica que estos componentes se encuentran casi siempre desterrados de la práctica didáctica.

En resumen, el conocimiento cultural es tan importante como el conocimiento lingüístico, por lo que hay que hacer un esfuerzo a la hora de enseñar la L2, que necesariamente ha de incluir las distintas estrategias y técnicas docentes, así como el diseño de los materiales, para presentar de forma interrelacionada los actos de habla empleados en una cultura

determinada con la manera en que estos dan muestra de la parte oculta del iceberg de la cultura objeto de estudio. A través de los conocimientos culturales se puede aumentar la conciencia intercultural y pluricultural de los aprendices y ayudarles a reflexionar sobre su propia cultura e identidad y, con todo ello, ampliar su propio valor como persona.



### **3.5. Síntesis**

La cultura se puede definir, desde una perspectiva materialista como «un conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar» (Harris, 1990, pp.19-20). De acuerdo con Fei (1992), no somos como los animales porque tenemos la capacidad de recordar y transmitir patrones del pasado a la próxima generación con el fin de ser capaces de vivir en grupos y desarrollar los recuerdos.

De igual modo, señala que para aprender y transmitir los distintos conocimientos, siempre dependemos del sistema simbólico de comunicación que sirve, además, para dar a conocer nuestros propios recuerdos y experiencias a otros. Por lo tanto, a nuestro entender, la cultura es un modo de clasificación que incluye conocimientos, pensamientos, sentimientos y acciones como la forma de hablar e interactuar. Este proceso se adquiere a través del aprendizaje y la práctica, llevándose a cabo mediante el aprendizaje del comportamiento humano en el grupo desde el momento del nacimiento hasta que una nueva rutina arraiga completamente por la aplicación y repetición. Por un lado, la cultura afecta a las normas, al idioma y a la tecnología de una sociedad o un país; desde una perspectiva microscópica, por otro lado, afecta a la identidad.

El concepto de identidad fue desarrollado por Erik Erikson (1968), para quien la formación de la identidad es un proceso ubicado en el núcleo del individuo, si bien posteriormente se discute desde un punto de vista psicodinámico y sociológico. Dicho de otra manera, Giddens (1991) explica que la identidad de una persona está formada en el proceso de interiorización de un sistema de creencias particular y las formas propias de sentimiento e interacción con el mundo. Se trata de una visión del individuo sobre sí mismo, sumado a la visión de otras personas sobre este individuo, creando un sentido de pertenencia a cualquier grupo. Así, un individuo encontraría su identidad en un grupo cultural, que sin duda alguna va cambiando con

el tiempo, igual que cambian los comportamientos. Además, nunca se puede encontrar la misma combinación de la identidad en dos personas diferentes, aunque cada uno de los elementos esté presente en un gran número de individuos y compartamos los mismos valores y elementos, puesto que los entornos y las circunstancias que nos encontramos son distintos (Maalouf, 1999). Por este motivo, sabemos, concretamente, dónde se halla la riqueza y el valor personal de cada uno, esto es, que la identidad hace que todo humano sea singular, especial y potencialmente insustituible.

En la cultura china, para descubrir la identidad de un individuo, este depende del resto y de la manera en que interactúa con otras personas en el grupo. Este modelo de búsqueda está estrechamente relacionado con la filosofía de Confucio, cuya idea principal es someter al yo y seguir los ritos. Fei (1992) enfatiza que la naturaleza humana y la conducta verdaderamente humana siempre implican estar a la altura de las obligaciones propias definidas por las relaciones sociales. La identidad de una persona se crea a través de la vida grupal y en el proceso de la interacción con los demás. Por lo tanto, la conciencia del yo en la sociedad tradicional china no es igual que el individualismo de las sociedades occidentales.

Más concretamente, cultura no es igual que identidad. La cultura es una suma de numerosos factores mientras que la identidad trata de los conceptos de imágenes sociales como las nacionalidades o los estereotipos mutuos. La forma de interactuar con el mundo de un individuo toma como punto de partida las imágenes sociales como el origen étnico, el género, la nacionalidad, la clase social, la sexualidad y la comunidad, que crean una dialéctica constante dentro de la identidad del individuo (Spencer, 2014). Además, a través del proceso de interactuar con otras personas en un entorno cultural se forma nuestra personalidad, pues, al hacerlo, también nos conocemos a nosotros mismos: se incluyen así los valores, los hábitos y las creencias, etcétera. Por eso, la identidad de cada persona es distinta y única. Por un lado, somos insustituibles también porque precisamos ser flexibles por los potenciales cambios que puedan ocurrir en nuestro entorno; por otro lado, los entornos y las experiencias que hemos

obtenidos son diferentes. De esta forma, sabemos que nuestra identidad está influenciada y se ve alterada por la experiencia personal y el impacto ambiental externo.

La cultura se puede dividir, entonces, en diferentes dimensiones, parecidas a un iceberg, ya que consta de dos partes diferentes: una capa más superficial y, otra, más profunda. La cultura superficial incluye conceptos como el lenguaje, el estilo, los comportamientos, las actividades económicas, entre otros.; mientras que la cultura profunda se refiere a las actividades cuya razón no siempre se menciona explícitamente. Asimismo, se incluyen los conceptos de religión, mito, pensamiento, creencias o la motivación y la manera que hacen (Hall, 1959). Cabe destacar que hay muchos estudios que se dedican a las dimensiones culturales (Miquel y Sans, 2004; Hofstede, 2005). Según Miquel y Sans (2004), la cultura se puede dividir en tres partes que son la cultura con mayúsculas, la cultura a secas, y la kultura con k.

Del mismo modo, un estudio más concreto y específico sobre la cultura sería el estudio de las dimensiones culturales de Hofstede (2005), quien defiende que las diferencias culturales se manifiestan de varias maneras y se enseñan como una forma homocéntrica. Además, divide la cultura en cinco dimensiones principales, cuya finalidad se centra en separar unas culturas de otras para encontrar aspectos diferentes entre diversas culturas nacionales, lo cual puede resultarnos extraordinariamente útil para comparar el funcionamiento que tienen en común las distintas culturas occidentales con lo que igualmente comparten las culturales orientales, desde un punto de vista sociocultural.

Generalmente, según la forma de hablar, comportarse y la personalidad de las personas de culturas distintas, las culturas se dividen en culturas de colectivismo y culturas de individualismo; según dicho estudio de Hofstede (2005), las personas de culturas colectivistas, a menudo, anteponen el interés del grupo al interés personal, suprimiendo sus impulsos individualistas y relacionando directamente sus conductas con el pensamiento de Confucio (Fei, 1992; Hofstede, 2005). Más allá, se puede notar la influencia en dimensiones distintas en las

culturas de colectivismo y las culturas de individualismo, tales como en las relaciones entre familia y otras personas, la estructura social, las normas del ritual, el desarrollo de derecho y la comunicación, etcétera.

Para terminar, ya sabemos que las personas de diferente cultura se comunican de diversa forma, no por motivos exclusivamente lingüísticos, sino por motivos fundamentalmente culturales. De este modo, puede influir en la enseñanza de idiomas. Hay muchos estudios que afirman que la necesidad de incluir la organización de la cultura en la enseñanza de idiomas (Moran, 2001; Miquel y Sans, 2004; Kumaravadivelu, 2008). Asimismo, se presenta como competencia sociocultural en los marcos de enseñanza de la cultura en lenguas extranjeras tales como MCER, HSK, ACTFL. Por otro lado, en la práctica aún hay limitaciones en la didáctica de enseñanza como se indica en el diseño de MCER, solamente, presente para alumnos, cuyas lenguas maternas sean europeas, dejando poco interés por lo que no sea occidental (Fernández Martín, 2009).

En conclusión, se puede afirmar que el conocimiento cultural es tan importante como el conocimiento lingüístico, por lo que hay que hacer un esfuerzo a la hora de enseñar la L2, que necesariamente ha de incluir las distintas estrategias y técnicas docentes, así como el diseño de los materiales, para presentar de forma interrelacionada los actos de habla empleados en una cultura determinada con la manera en que estos dan muestra de la parte oculta del iceberg de la cultura objeto de estudio. A través de los conocimientos culturales se puede aumentar la conciencia intercultural y pluricultural de los aprendices y ayudarles a reflexionar sobre su propia cultura e identidad y, con todo ello, ampliar su propio valor como persona.

## **PARTE II. METODOLOGÍA**

## **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA**

Este capítulo se divide en cuatro apartados. En el primero de ellos se exponen los objetivos de este estudio que se enmarca en varios objetivos generales y específicos. Más concretamente, se concentra en la selección del nivel, la cantidad, el idioma y el manual de ELE y de CLE para nuestra investigación.

En el segundo apartado se expone la metodología y el diseño de investigación que describen los diferentes aspectos del diseño de la investigación con los que se intenta cumplir con dichos objetivos y dar respuesta a las preguntas planteadas. Así, por una parte, se justifica la elección del estudio de los manuales, se incluye el análisis descriptivo de los corpus analizados tanto externo como interno de los manuales recogidos, y justificamos las diferencias generales entre los manuales de ELE y CLE, por otra, se enseña la problematización y limitación de delimitar los corpus analizados.

El tercer apartado se centra en la metodología empleada y los marcos de enseñanza de idiomas como los contenidos del nivel básico del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, 2002) y las funciones comunicativas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2007). Para llevar a cabo la investigación, se realiza una metodología tanto cualitativa como cuantitativa. Para enseñar concretamente una serie de verbos/actos de habla analizados para la investigación de la dimensión pragmática y la dimensión cultural.

En el último apartado, para cumplir con la investigación de una forma cuantitativa, se realiza el análisis mediante la exposición de una serie de tablas para clasificar los datos.

## 4.1 Objetivos de la investigación

Como ya hemos analizado las teorías relacionadas con la pragmática, la comunicación y la cultura, establecemos a continuación los principios y criterios del análisis de los manuales didácticos de ELE y CLE, basándonos en la finalidad fundamental de nuestra tesis. En este apartado desarrollaremos los objetivos de investigación del análisis de los manuales en el nivel inicial que incluyen varios objetivos generales y específicos. Así, primeramente, presentaremos el nivel, la cantidad, el idioma y el contenido de cada manual. Igualmente, para asegurarnos de que son apropiados para nuestra investigación, elegimos y definimos el concepto de cada manual brevemente con la finalidad de conocer diferentes contenidos de los manuales de ELE y de CLE. Después propondremos los objetivos específicos junto con una conceptualización de los actos de habla, que ofrecen herramientas para la realización de los objetivos generales.

Veamos cuáles son estos objetivos:

- I) Delimitar los manuales de nivel básico para investigar tanto de enseñanza del español (ELE) como del chino como lengua extranjera (CLE).
- II) Analizar y resumir las características y rasgos fundamentales de los manuales de nivel inicial de ELE como de CLE.
- III) Comparar de forma general los manuales seleccionados en I) para encontrar tanto las semejanzas como las diferencias entre ellos.
- IV) Comparar de forma específica la manera en que se muestran en ellos los actos de habla y los contenidos comunicativos desde las perspectivas pragmática y cultural.

Por lo que respecta al objetivo específico de la investigación, comprobaremos cómo se plasman los actos de habla en diferentes manuales de didáctica del español y del chino de los niveles de A1 y A2 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER; Consejo de Europea, 2002), el *Plan Curricular del Instituto*

*Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC; Instituto Cervantes, 2006) y *HSK*<sup>14</sup> (*Hanyu Shuiping Kaoshi*, 1984, 2010), que es la prueba estandarizada de competencia en mandarín estándar de la República Popular China para hablantes no nativos, como estudiantes extranjeros o chinos en el extranjero que no han cursado sus estudios básicos en China. Asimismo, planteamos los objetivos específicos correspondientes a la dimensión pragmática y cultural en el análisis de los manuales ELE y CLE en el nivel inicial:

- I) Encontrar información sobre actos de habla y recopilar datos generales sobre los manuales seleccionados.
- II) Definir y delimitar los actos de habla para investigar la dimensión pragmática y cultural según los manuales ELE y CLE seleccionados.
- III) Buscar los actos de habla elegidos y analizarlos dentro de la dimensión pragmática en los manuales seleccionados.
- IV) Buscar los actos de habla elegidos y analizarlos dentro de la dimensión cultural en los manuales seleccionados.

Cada dimensión consta de diferentes aspectos. Para ser más específicos, en el apartado siguiente presentamos las fases de investigación y el método empleado para realizar los objetivos, que incluye las distintas plantillas de análisis con los ítems variables para la investigación y la evaluación de los manuales de didáctica. Igualmente, todos los objetos y variables propuestas sirven para descubrir las diferencias del uso de la lengua en comunicación entre la cultura española y la cultura china.

---

<sup>14</sup> Hanban: <http://www.chinesetest.cn/index.do>



## 4.2 Diseño de la investigación

Nuestra propuesta de investigación es analizar los manuales didácticos de ELE y CLE de los niveles básicos. Al empezar, elegimos los manuales de ELE editados por autores españoles de editoriales representativas de España como En clave, Difusión, SGEL, Anaya, Edinumen, Edelsa y Santillana. Además, los que elegimos están elaborados bajo los parámetros expuestos del nivel básico (A1 y A2) por el MCER y el PCIC. Igualmente, enfocamos los manuales de CLE en China y Taiwán en los niveles iniciales correspondientes al A1-A2 del MCER.

El objetivo principal de la investigación es comparar el análisis de determinados actos de habla entre el idioma español y el idioma chino, adoptando concretamente una orientación contrastiva entre la cultura española y la cultura china a través de una serie de manuales de la enseñanza del idioma como lengua extranjera. Lo que queríamos mostrar no son las diferencias en la cultura popular como las costumbres, la forma de vida, los ocios y las diversiones, etcétera, sino la manera en que se reflejan determinados valores pragmáticos y culturales en ciertos actos de habla en las lenguas española y china recogida en los manuales de las enseñanzas de los respectivos idiomas. Así, para observar y analizar el corpus, nuestra propuesta de plantilla de análisis de los manuales consta de cuatro perspectivas: la descripción general del manual; los temas (las funciones) comunicativas; los actos de habla en la dimensión pragmática; los actos de habla en la dimensión cultural.

Como objetivo, pues, nos planteamos acceder a los actos de habla incluidos en los contenidos comunicativos dentro del índice y programación de cada manual, dentro de los seleccionados (acto asertivo- describir la ropa, acto directivo- aconsejar, acto compromisivo-ofrecer e invitar, acto expresivo- felicitar, acto declarativo-presentarse). En otras palabras, observamos si aparecen referencias explícitas respecto a los actos de habla seleccionados; a continuación, analizamos las dimensiones pragmática y cultural de las unidades didácticas en que así consten. Como hemos mencionado antes, el objeto principal es analizar e indicar la

diferencia del uso de lengua en los manuales de ELE y CLE, por lo que no hablamos de los contenidos lingüísticos, sino que nos centramos en el concepto pragmático, las funciones comunicativas y el componente cultural de los manuales. Asimismo, a través del análisis comparativo también podremos comprobar si los manuales han cumplido con los estándares de los respectivos documentos de referencia (MCER, PCIC, HSK, TOCEL) y así descubrir ventajas y desventajas de los manuales como lengua extranjera.

#### 4.2.1 La selección del corpus

En este apartado se trata de enseñar y justificar los manuales analizados. En relación con los datos analizados, seleccionamos once manuales de español como lengua extranjera (ELE) y diez manuales de chino como lengua extranjera (CLE). El motivo por el que nos centramos en los manuales de niveles básicos como A1 y A2 es porque estos niveles tienen más interés y son más utilizados por alumnos adultos extranjeros.

Así que hemos seleccionado cuatro manuales de nivel A1 (*Aula internacional 1, Embarque 1+*, *Etapas equipo china A1.1, A1.2*), dos manuales de nivel A2 (*Español sin fronteras, Etapas equipo china A2.1*), y cinco manuales que constan de ambos niveles (*Gente hoy 1, En acción 1, Nuevo sueña/走遍西班牙, Español lengua viva 1, Español moderna 1/现代西班牙语*). En el lugar de CLE, hemos seleccionado ocho manuales de China mayormente publicados por Hanban (*新实用汉语 New Practical Chinese Reader 1-2; 当代中文 Contemporary Chinese 1-2; 标准教程 HSK 1-3; 今日汉语 El chino de hoy 1*), dos manuales de Taiwán (*当代中文课程 1- 2/ A Course in Contemporary Chinese 1- 2*). Además, a la selección del corpus cabe añadir los manuales que están diseñados solo para alumnos sinohablantes y solo alumnos hispanohablantes. Seguimos, de este modo, la clasificación entre tres grupos que explica Yang (2013) tiene lugar en el mercado de ELE en China: los manuales elaborados por autores chinos como *Español Moderno*, las ediciones traducidas como *Sueña (走遍西班牙)*, y los elaborados especialmente para alumnos sinohablantes como *Etapas Edición china*.

Por ejemplo, el *Español Moderno* es un manual editado en China (Beijing Language and Culture University), y el enfoque metodológico es más tradicional y aplicado al contexto chino. Además, es uno de los libros más utilizados en la enseñanza de ELE en China actualmente. De acuerdo con Yang (2013), en ese manual el aprendizaje se basa en la repetición, la memorización y la gramática-traducción, todo de corte muy estructural. De esta forma, se enfoca más en la competencia gramatical que en la comunicativa. Es decir, carece de la competencia comunicativa, a diferencia de lo que ocurre en los manuales de ELE editados en España, que están elaborados bajo los parámetros del MCER y el PCIC cuyo objetivo final es la comunicación. Igualmente, hemos encontrado un manual de CLE *El chino de hoy* que está elaborado por autores chinos y españoles. Se trata de un manual chino planificado por Hanban, también conocido como Confucius Institute Headquarters. Está especialmente preparado para los estudiantes cuya lengua materna es el español. Así, la intervención de la lengua materna es un factor que influye en el diseño del manual didáctico.

Asimismo, en los manuales analizados como *Etapas* (A1.1, A1.2, A2.1), *HSK* (1, 2, 3), *A Course in Contemporary Chinese* (1,2), etcétera, según la presentación, la introducción o el prólogo de cada uno, se siguen las recomendaciones tanto del MCER como del PCIC. Es decir, están basados en el desarrollo de la competencia comunicativa y las competencias generales con el objetivo de que los estudiantes adquieran las competencias pragmáticas, lingüísticas y los conocimientos socioculturales. Sin embargo, hay que tener siempre presente que hay una parte de los manuales cuya introducción e índice no muestran los contenidos de forma explícita como los objetivos de aprendizaje y las funciones comunicativas. En otras palabras, a primera vista no podemos saber si los manuales tanto de ELE como de CLE publicados en China siguen el MCER o el HSK como *El chino de hoy 1*, *Español Moderno1*, *Contemporary Chinese 1*. Esto aumenta la dificultad del análisis. Pero al final, hemos elegidos manuales de dos ámbitos geográficos diferentes: once manuales publicados en España, ocho en China y dos en Taiwán. En total hemos seleccionado veintiún manuales del nivel básico y la mayoría son los manuales

conocidos por editoriales de impacto especializados en el campo de enseñanza idioma como segunda lengua tanto del español como del chino.

#### 4.2.2 Descripción del corpus

Mostramos a continuación la lista definitiva de manuales escogidos que incluye una descripción general de cada uno tanto externa como interna. Respecto a la descripción externa, los elementos frecuentemente mencionados son el título del manual, los autores y los datos bibliográficos incluyen la editorial, la fecha, el lugar de publicación y las unidades de los manuales. La descripción interna del manual incluye el método docente subyacente, el enfoque utilizado, sus características y el currículo consultado.

Tras la consulta de varios catálogos de diferentes editoriales, decidimos que los manuales analizados fueran los siguientes:

##### Descripción externa del manual

Título: *Aula internacional 1*

Nivel: A1

Autores: Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia.

Coordinación pedagógica: Neus Sans.

Coordinación editorial: Núria Murillo, Paco Riera.

Diseño de portada: Besada+ Cukar.

ISBN: 978-84-1564-009-7.

##### Datos editoriales-

Dirección: Calle trafalgar, 10, entlo. 1ª 08010 Barcelona.

Teléfono: +34 932680300

Correo electrónico: [editorial@difusion.com](mailto:editorial@difusion.com)

Enlace: [www.difusion.com](http://www.difusion.com)

Editoriales y año de publicación: Difusión, 2013, España.

Número de unidades: 9 unidades

Horas: 100horas

### Descripción interna del manual

Es famoso por su variedad de actividades y el equilibrio entre el trabajo de comprensión, de producción y de interacción. Ofrece numerosos documentos auditivos; se complementa con una plataforma de recursos digitales, entre los que cada unidad didáctica incorpora un video práctico relacionado con el tema. De este modo, se puede ayudar los alumnos que no solo a que aprendan de forma autónoma sino también a conocer la vida social española a través de los videos. Así, es un manual completo que incluye muchos recursos tanto digitales en Internet como ejercicios en el cuaderno.

Organización del manual: Se incluyen libro del alumno, libro de profesor, cuaderno de ejercicios, un CD con las audiciones, recursos digitales en Internet tanto para el alumno como para el profesor, un extenso resumen gramatical.

Organización de las unidades:

Al empezar, se usa método temático con una actividad para ayudar y activar los conocimiento previos de los alumnos y se piten tomar contacto con el léxico de la unidad, también, se incluyen ejercicio auditivo, gramatical y léxico, actividad de video, o varias tareas que implican diversas destrezas, y al final, se ofrece una completa tabla de verbos regulares e irregulares como una serie de modelos de conjugación verbal para todos los tiempos estudiantes en este nivel.

### Descripción externa del manual

Título: *Embarque1+*

Nivel: A1

Autores: Montserrat Alonso Cuenca, Rocío Prieto Prieto

Coordinación editorial: Departamento de Edición de Edelsa.

Diseño de portada: Departamento de Imagen de Edelsa.

ISBN: 978-84-7711-951-7

Datos editoriales-

Dirección: Plaza ciudad de salta, 3-28034 Madrid.

Teléfono: +34 914165511

Correo electrónico: edelsa @edelsa.es

Enlace: [https://www.edelsa.es/catalogo\\_Embarque1.php](https://www.edelsa.es/catalogo_Embarque1.php)

Editoriales y año de publicación: Edelsa, 2012, España

Número de unidades: 8 unidades

Horas: 100horas

#### Descripción interna del manual

El manual incluye muchas actividades y ejercicios, en cuyos contextos se permite desarrollar las destrezas receptivas y productivas que concluyen en una práctica oral y escrita indicada con los títulos. De esta forma, los alumnos pueden intercambiar experiencias, sentimientos, gustos, etcétera. Además, para profundizar, se añade información adicional al margen de las actividades como léxico y funciones o esquemas gramaticales e información sociocultural. Así, el libro permite un refuerzo de aprendizaje autónomo.

#### Organización del manual:

Se incluyen libro del alumno (léxico, gramática y funciones, fonética y ortografía, ficha de aprendizaje (resumen), libro del profesor, libro de ejercicios, libro digital + manual de uso, un CD con las audiciones.

#### Organización de las unidades:

En cada módulo, se presentan objetivos, acciones, lista de contenidos de cada competencia y componente sociocultural, referencias en Internet. Y en cada unidad que incluyen presentación del tema y del vocabulario, la práctica de los contenidos funcionales y la gramática, 2 acciones para favorecer la interacción oral, producción de textos orales o escritos tal y como diario a bordo y conversación a bordo, doble página de ejercicios gramaticales de refuerzo, y noticias relacionadas con conocimiento del mundo hispano actual.

#### Descripción externa del manual

Título: *Etapas equipo china A1.1/ Etapas equipo china A1.2*

Nivel: A1

Autores: Equipo Edinumen

Coordinación pedagógica: Sonia Eusebio Hermira.

Coordinación editorial: Mar Menéndez

Diseño de portada: Carlos Casado

Editoriales y año de publicación: Edinumen 2019 (1ª edición 2011)

Número de unidades: 4 unidades/ 4 unidades

ISBN (A1.1): 978-84-9848-388-8

Horas: 60 horas

Título: *Etapas equipo china A1.2*

Nivel: A1

Autores: Equipo Edinumen

Coordinación pedagógica: Sonia Eusebio Hermira.

Coordinación editorial: Mar Menéndez

Diseño de portada: Carlos Casado

Editoriales y año de publicación: Edinumen, 2017 (1ª edición 2012)

Número de unidades: 4 unidades/ 4 unidades

ISBN (A1.2): 978-84-9848-417-5

Horas: 60 horas

Título: *Etapas equipo china A2.1*

Nivel: A2

Autores: Equipo Edinumen

Coordinación pedagógica: Sonia Eusebio Hermira.

Coordinación editorial: Mar Menéndez

Diseño de portada: Carlos Casado y Sara Serrano.

Editoriales y año de publicación: Edinumen , 2013.

Número de unidades: 7 unidades

ISBN (A2.1): 978-84-9848-419-9

Horas: 60 horas

Datos editoriales-

Dirección: José celestino mutis, 4. 28028, Madrid.

Teléfono: +34 913085142

Correo electrónico: [edinumen@edinumen.es](mailto:edinumen@edinumen.es)

Enlace: [www.edinumen.es](http://www.edinumen.es)

Descripción interna del manual

Se orienta a la interacción comunicativa y está adaptado por un equipo de profesores nativos con amplia experiencia en la docencia del español a estudiantes sinohablantes. Así, el objetivo de este manual es que los estudiantes chinos sean capaces de interactuar y comunicarse en español desde el inicio mismo de su proceso de aprendizaje. Para ello, la obra presta especial atención a especificidades lingüísticas, gramaticales y culturales de los estudiantes sinohablantes. Por ejemplo, en los de nivel A1 se ofrece la instrucción adicional en chino. Y se enfoca más a la explicación gramatical, fonética y léxica. En cambio, en el de

A2 no se ofrece ya ninguna traducción en chino, pero se añaden más actividades comunicativas sobre el intercambio o se establecen comparaciones de las experiencias personales, opiniones como describir el sistema educativo español y el chino; hablar de los comportamientos sociales más característicos de su país o cultura, etcétera.

Por otra parte, ambos manuales muestran muchos ejercicios tanto de escuchar como de escribir. Además, para llamar la atención de los alumnos se presentan algunos elementos socioculturales chinos como el personaje famoso, la arquitectura y el transporte público en el diseño de contenidos. Por otra parte, la metodología está diseñada para alumnos chinos. Es decir, la forma de enseñar es más tradicional, con muchos ejercicios gramaticales de repetición o de traducción. Así que consideramos que se enfoca más a la competencia gramatical que a la competencia comunicativa.

Organización del manual:

Se incluyen libro del alumno, libro del profesor con material complementario, acceso a material complementario y libro del profesor en formato digital con descarga gratuita en: [www.edinumen.es/eletca](http://www.edinumen.es/eletca) , libro de ejercicios, un CD de audiciones.

Organización de las unidades:

El manual está estructurado en unidades temáticas que permiten su fácil adaptación a otros itinerarios formativos de diferente carga lectiva y cada unidad, se presenta contenidos comunicativos, lingüísticos, léxicos, culturales, además, la práctica de los contenidos funcionales y la gramática, las actividades de oral y auditiva.

Descripción externa del manual

Título: *Español sin fronteras*

Nivel: A2

Autores: Jesús Sanchez Lobato, Concha Moreno García, Isabel Santos Gargallo

Diseño de portada: Carla Esteban.

ISBN: 84-9778-161-9

Datos editoriales-

Dirección: Avenida de Valdelaparra, 29. 28108 Alcobendas, Madrid.

Teléfono: +34 916 576 902

Correo electrónico: [libros@sgel.es](mailto:libros@sgel.es)

Enlace: <https://www.sgel.es/>

Editoriales y año de publicación: SGEL, 2005, España.



Número de unidades: 12 unidades

Horas: 120 horas

Descripción interna del manual

Para que los alumnos sean capaces de hacer cosas con la lengua, el método se basa en las funciones comunicativas; está estructuralmente graduado de menor a mayor complejidad. Y se orienta de forma sistemática a una descripción selectiva de los contextos funcionales y situaciones concretas con las estructuras y el léxico necesario y con las referencias socioculturales pertinentes. En otras palabras, utiliza modelos auténticos de lengua en contextos reales, tanto cultos como coloquiales, dando prioridad absoluta a la modalidad oral y sin menospreciar la modalidad escrita.

Organización del manual:

Se incluyen libro del alumno, cuaderno de ejercicios, material audio, guía didáctica.

Organización de las unidades:

Cada unidad tiene un tema distinto, que incluyen contenidos comunicativos, lingüísticos, léxicos, culturales, la práctica de los contenidos funcionales y la gramática, las actividades de oral y auditiva. Al final, se ofrece una completa tabla para reflexionar las funciones comunicativas de la unidad y la gramática como una serie de modelos de conjugación verbal.

Descripción externa del manual

Título: *Gente hoy I*

Nivel: A1+A2

Autores: Ernesto Martín Peris, Neus Sans Baulenas

Coordinación pedagógica: Carmen Ramos Méndez, Mercedes Rodríguez Castrillón.

Coordinación editorial: Sergio Troitiño y Pablo Garrido.

Diseño de portada: Ángel Viola, Juan Asensio, Gráfica.

ISBN: 978-84-1562-078-5.

Datos editoriales-

Dirección: Calle Trafalgar, 10, Entresuelo 1ª, 08010 Barcelona, España

Teléfono: +34 932 680 300

Correo electrónico: [editorial@difusion.com](mailto:editorial@difusion.com)

Enlace: [www.difusion.com](http://www.difusion.com)

Editoriales y año de publicación: Difusión, 2013, España.

Número de unidades: 12 unidades

Horas: 120 y 150 horas

Descripción interna del manual

*Gente hoy:*

Esta nueva versión de *Gente* está enfocada más al desarrollo de las actividades y las diversas disciplinas implicadas en la didáctica. Es decir, no solo se centra en el diseño de las tareas propuestas en un manual, sino también en su ejecución en el aula. Las actividades buscan la cooperación entre los alumnos, y basándose en diversos textos, se desarrollan mediante el uso de la lengua. Además, se ofrece una renovación pedagógica, a través de la incorporación de numerosos videos de YouTube. Así, se ayuda al aprendizaje autónomo y a la autoevaluación. Igualmente, es relevante la cooperación establecida entre los profesionales de la enseñanza de ELE como docentes, autores de manuales, responsables de programaciones y exámenes, etcétera. para realización del libro.

Organización del manual:

Se incluyen el libro del alumno+ CD, el libro de trabajo + CD, el libro de profesor, manual digital, recursos digitales, un vídeo por unidad, propuestas para usar internet y numerosos documentos y contenidos de diferentes países hispanos tanto históricos como artísticos.

Organización de las unidades:

En la primera página de cada unidad, se presenta el tema con vocabulario, los objetivos, los contenidos gramaticales, textos variados con imágenes como anuncios, artículo de prensa, programas de radio y folletos, etcétera. Más, las actividades de auditiva, escrito y oral de una forma interactiva. Al final de la unidad, para reflexionar y llegar a manejar los conocimientos lingüísticos, se ofrecen las tareas de resolver un problema, ponerse de acuerdo con otras personas, intercambiar información con ellas y elaborar un texto.

Descripción externa del manual

Título: En acción 1

Autores: Verdía Lleo, Elena;González Blasco, Marisa;Martin Sarachaga, Felipe;Molina Mediavilla, Inmaculada;Rodrigo Somolinos, Conchi.

Coordinación editorial: Raquel Vareka Méndez.

Diseño de portada: Marcelo Spotti.

ISBN: 9788496942905

Datos editoriales-

Dirección: Paseo Marqués de Zafra, 38 bis, 1ºB, 28028 Madrid

Teléfono: +34 914 31 67 14

Correo electrónico: [contacto@enclave-ele.com](mailto:contacto@enclave-ele.com)

Enlace: <https://www.enclave-ele.net/>

Editoriales y año de publicación: En clave, 2005

Número de unidades: 12 unidades

Horas: 120 y 150 horas.

#### Descripción interna del manual

Se corresponde con los niveles A1 y A2 del MCER. Así, se centra en el desarrollo de las competencias comunicativas (lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas) y las competencias generales (conocimientos, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender) de los alumnos de grupos monolingües, plurilingües y grupos que estudian en un país de habla hispana o grupos en contextos de inmersión.

#### Organización del manual:

Se contiene libro del alumno, cuaderno de actividades, audio para el alumno, guía para el profesor, video, un CD audio con diálogos y canciones.

#### Organización de las unidades:

En una parte, se presentan los objetivos que se van a trabajar en la unidad, se introduce el tema en la que se ofrecen actividades para activar los conocimientos previos del alumno y presentar los contenidos que se van a tratar, incluso los contenidos comunicativos, lingüísticos, culturales. Y se desarrolla de las competencias léxico- semántica, gramatical, sociolingüística o pragmática. Para reflexionar y practicar de los contenidos presentados que se ofrece una serie de tareas comunicativas y escritas que culminan en una actividad global, también, hay un apartado titulado “Lenga y Comunicación” donde se sistematizan los contenidos gramaticales, funcionales y discursivos presentados. En otra parte, se ofrece unas actividades en cada cuatro unidades, que sirve para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y autoevaluar.

#### Descripción externa del manual

Título: Nuevo sueña (走遍西班牙)

Nivel: A1+A2

Autores: María Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, María Luisa Gómez Sacristán, Nuria Pérez De la Cruz

Coordinación pedagógica: Li jianfeng (李剑锋)

Coordinación editorial: Li dan(李丹)

Diseño de portada: 锋尚设计

ISBN: 978-7-5135-9276-5

Datos editoriales-

Dirección: 北京市西三环北路 19 号 (100089)

Teléfono: (010) 88819926

Correo electrónico: club@fltrp.com

Enlace: [https://www.anayaele.es/nuevo\\_suena/](https://www.anayaele.es/nuevo_suena/) ; <http://www.fltrp.com>

Editoriales y año de publicación: Anaya, Foreign language teaching and research press, 2017, China.

Número de unidades: 10 unidades

Horas: 120 y 150 horas.

Descripción interna del manual:

Se corresponde con los niveles A1 y A2 del MCER y del PCIC; incluye el desarrollo de las competencias comunicativas y las competencias generales. Además, está realizado por lingüistas y los profesores que tienen amplia experiencia en la enseñanza de ELE en la Universidad de Alcalá. También es un manual utilizado frecuentemente para los universitarios en China y Taiwán pero la edición esta nombrada como *走遍西班牙* (zou bian xibanya) y traducido al chino mandarín por el editor de libros en China *Foreign Language Teaching and Research Press*. Para nuestro análisis, usamos esta edición traducida para sinohablantes.

Organización del manual:

Se contiene libro del alumno, libro del profesor, cuaderno de ejercicios.

Organización de las unidades:

Como esta edición es para los alumnos sinohablantes, así, para empezar de estudiar que se ofrece muchas prácticas de fonética. Y después, en la primera página de cada unidad, se presentan los objetivos que se van a trabajar y las funciones comunicativas, después, se desarrolla de las competencias léxico- semántica, gramatical, sociolingüística o pragmática con los ejercicios de oral, auditiva y escrito. Al final de la unidad, se presenta unas tablas sistematizadas de los contenidos gramaticales, funcionales y discursivos para reflexionar los conocimientos lingüísticos. Y los contenidos socioculturales para dar a conocer la cultura

#### Descripción externa del manual

Título: *Español lengua viva 1*

Nivel: A1+A2

Autores: María Teresa Martín, Loreto Pérez, Javier Ramos.

Coordinación pedagógica: Jesús Fernández.

Coordinación editorial: Susana Gómez y María Antonia Oliva.

Diseño de portada: José Crespo.

ISBN: 978-84-9345-372-5

Datos editoriales-

Dirección: Calle Torrelaguna, 60. 28043, Madrid.

Enlace: <https://santillana.es/>

Editoriales y año de publicación: Santillana, 2007, España

Número de unidades: 12 unidades

Horas: 120 y 150 horas.

#### Descripción interna del manual

Se corresponde con los niveles A1 y A2 del MCER y el PCIC. Es una contribución que fue elaborada por los profesores de la Universidad de Salamanca, según sus experiencias profesionales. Por la fama de la universidad, se muestra una intención educativa y presenta de manera ampliada en el material complementario tanto gramática como recursos comunicativos.

#### Organización del manual:

Se contiene libro del alumno con CD audio, cuaderno de actividades con CD audio, y guía para el profesor con evaluaciones.

#### Organización de las unidades:

Este primer nivel está dividido en cuatro bloques de tres o cuatro unidades y cada bloque termina con un proyecto en el que se repasan los contenidos adquiridos. Las unidades comienzan con una portada en la que se presentan los contenidos comunicativos, lingüísticos y léxicos que se van a tratar. Más concreto, se incluyen las competencias comunicativas (función y discursiva, gramatical, léxica y semántica, fonológica y ortografía), las competencias generales (el conocimiento cultural y sociocultural y la conciencia intercultural), y las actividades de oral, escrita, auditiva, lectura e interacción oral. También,

al final de la unidad, se presenta una página sistematizada de los contenidos gramaticales, funcionales y discursivos para reflexionar los conocimientos lingüísticos.

#### Descripción externa del manual

Título: Español Moderna 1 (现代西班牙语)

Nivel: A1+A2

Autores: Dong yansheng(董燕生), Liu jian (刘建)

Coordinación pedagógica: Juan Benedicto Morillo.

Coordinación editorial: Li dan (李丹)

Diseño de portada: Li jingyi (李敬沂)

ISBN: 978-7-5135-4475-7

Datos editoriales-

Dirección:北京市西三环北路 19 号 (100089)

Teléfono: (010) 88819926

Correo electrónico: club@fltrp.com

Enlace: <http://www.fltrp.com>

Editoriales y año de publicación: Beijing Language and culture university, 2014, China

Número de unidades: 16 unidades

Horas: 10 horas semanales.

#### Descripción interna del manual

Es uno de los manuales más utilizados y conocidos en las aulas de ELE en China. La característica principal es que sigue el método gramática-traducción, cuyo objeto es el conocimiento gramatical, con una serie de ejercicios basados en la repetición para activar la competencia gramatical. También, se presentan en la L1 explicaciones de gramática y fonética.

A pesar de que *Español Moderno* es un manual de enseñar/aprender español para alumnos de ELE, nos da cuenta de que los conocimientos socioculturales no se presentan bien a través de los contextos comunicativos, sino que se muestran una conciencia sociocultural china. En otras palabras, resulta extraño que, en muchas situaciones comunicativas diferentes de este manual, no se muestran suficientemente los componentes españoles con una forma explícita, sino que se integran muchos conceptos socioculturales de China. Por ejemplo, la norma de interactuar entre los alumnos y los profesores o los

menores y los mayores (la asociación diferencial); la actitud adecuada de aprender; el tema de longevidad (orientación a largo plazo). Se insertan, sobre todo, conceptos de confucianismo que no proceden de la cultura de la LE estudiada sino de la L1 del estudiante. Así que, a través del análisis, sabemos el grado de integración entre lengua y cultura.

Asimismo, consideramos que hay algunos defectos que existen en este manual que afectan a nuestra investigación. Sabemos que se enfoca mucho en la competencia gramatical; sin embargo, se descuida la competencia pragmática. Dicho de otra manera, según el manual, la forma de enseñar los actos de habla no está clara, pues no sabemos cuál es la función comunicativa en el diálogo. Además, hay una ambigüedad entre el uso de aconsejar y sugerir o pedir, etcétera. En segundo lugar, faltan los contenidos comunicativos como diálogos o textos que no están tan cerca de la vida cotidiana española, es decir, no existen contenidos típicos socioculturales. Así, por ejemplo, en una de las unidades didácticas se enseñan las compras por Internet en vez de hacer compras en la tienda o en el supermercado. De esta forma, se entiende que comprar por Internet es muy común en general, cuando lo es solo en la sociedad china, ya que en la vida real hacer la compra en la tienda es un asunto más común en España.

Organización del manual:

Se contiene libro del alumno con CD audio.

Organización de las unidades:

Este primer nivel está enfocado en las competencias fonética y gramática como en las primeras ocho unidades contienen muchos ejercicios de fonética y gramática y a partir de la unidad nueve que se centra en las practica de gramática y escrita. Igual que otros, las unidades comienzan con una portada en la que se presentan los contenidos comunicativos, lingüísticos y conocimiento sociocultural que se van a tratar. También, se ofrece textos comunicativos y de lectura, y después, trata de las explicaciones de gramática, la regla y conjugación, al final de la unidad, para reflexionar los contenidos aprendidos que se ofrece varios ejercicios de oral, auditiva y escrito.

Los manuales de CLE para adultos del nivel A1 y A2 correspondientes al MCER y el HSK:  
Debido a que este trabajo está pensado sobre todo para la enseñanza de ELE y, por tanto, dirigido a profesionales que no tienen por qué estar familiarizados con los materiales de enseñanza de chino que, además, son altamente complejos de localizar, se añade en las fichas siguientes una descripción algo mayor de la que se ha utilizado con los materiales de ELE en líneas anteriores, mucho más expandidos por el mercado editorial y, por tanto, mucho más conocidos que los materiales de CLE. Igualmente, se presenta las características de los manuales de CLE y las diferencias entre los manuales de ELE:

#### Descripción externa del manual

Título: *新实用汉语 New Practical Chinese Reader 1*

Nivel: A1

Título: *新实用汉语 New Practical Chinese Reader 2*

Nivel: A2

Autores: Zhang kai (张凯), Liu shehui (刘社会), Chen xi (陈曦), Zuo shandan(左珊丹), Shi jiawei(施家炜), Liu xun (刘珣)

Coordinación pedagógica y coordinación editorial: Liu xun (刘珣)

Diseño de portada: Zhang jing (张静)

ISBN: 978-7-5619-2227-9

Datos editoriales-

Dirección: 北京市海淀区学院路 15 号, 100083.

Teléfono: (010) 82303590

Correo electrónico: [service@blcup.com](mailto:service@blcup.com)

Enlace: [www.blcup.com](http://www.blcup.com)

Editoriales y año de publicación: Hanban y Beijing Language and culture university, 2003, China.

Número de unidades: 14 unidades/ 12 unidades

Horas: 100 y 120 horas (volumen 1) ; 120 y 150 horas (volumen 2).



## Descripción interna del manual

### *新实用汉语 New practical chinese reader1:*

Es una serie de libros de texto chinos que tienen el propósito de enseñar chino a hablantes de inglés o aquellos que usan el inglés como su segundo idioma principal. El objetivo principal es desarrollar la capacidad comunicativa del chino mediante el aprendizaje de la estructura del lenguaje, las funciones comunicativas y el conocimiento cultural relacionado, así como el entrenamiento de sus habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir. La serie consta de seis volúmenes; los primeros dos volúmenes son para principiantes.

*Practical Chinese Reader* se ha publicado en numerosas ediciones desde el 1981. A diferencia de la edición anterior, el *New Practical Chinese Reader* se centra en nuevos conceptos, como el enfoque comunicativo que se combina con el método de traducción gramatical. Al hacer esto, los estudiantes pueden usar el idioma de destino de manera más efectiva. Además, el tema de cada unidad siempre está rodeado por la cultura y la sociedad china, organizado de lo simple a lo complejo y de lo fácil a lo difícil. Por otro lado, los tres personajes principales que solían aparecer en la edición anterior han sido reemplazados por la generación de sus hijos y se convierten en los protagonistas importantes en la nueva edición. El uso de ciertos personajes para desarrollar el contexto es una característica bastante común de CLE: es como leer una novela en la que los personajes forman parte de los elementos fundamentales que permiten al lector entender los contenidos.

En cuanto a los contenidos, se muestran otras características del *New Practical Chinese Reader*:

1. Se utiliza una perspectiva cíclica con una revisión constante de la estructura y la función del lenguaje junto con la información cultural importante, solo para los principiantes, pues se pretende que aprendan la pronunciación, entablando diálogos simples en los que los estudiantes estén expuestos a varios patrones básicos de oraciones. Así, aprenden y practican patrones fundamentales de oraciones; todavía la gramática no se discute sistemáticamente en esta etapa, pero deben tener en cuenta la estructura básica del lenguaje chino.
2. No solo se enfoca sobre la pronunciación sino también sobre las funciones comunicativas como el saludo y las presentaciones, al mismo tiempo que se enseña la fonética. De esta manera, se forma el conocimiento de estructura del chino y la competencia comunicativa gradualmente.

3. Dadas las dificultades encontradas por los estudiantes que carecen de conocimientos previos en los caracteres chinos, se enfatiza el estudio sistemático de los ideogramas partiendo de los trazos básicos, los componentes de caracteres chinos y caracteres de un solo componente, etcétera.
4. El tema de la comunicación no solo se relaciona con la vida en el campus de los tres protagonistas mencionados anteriormente, sino que también incluye relaciones de amistad y amor.
5. Se aumenta la cantidad de contenidos complementarios para que los estudiantes puedan aprender según sus necesidades individuales.

Por lo que podemos saber, los primeros dos volúmenes versan sobre la vida del campus y las experiencias cotidianas, además de sobre normas y costumbres culturales de China en las partes de comunicación y la comprensión lectora. Luego, los volúmenes tercero y cuarto se concentran en los elementos comunes para los estudiantes ilustrar las diferencias culturales entre China y el occidental. Después, los últimos dos volúmenes presentan varios aspectos de la sociedad china, destacando la vida cultural tradicional y contemporánea. De esta forma, según su programa, consideramos que se aumenta más el componente de la conciencia intercultural de los alumnos extranjeros, inserto dentro del comunicativo.

Organización del manual:

Se contiene libro de alumno, libro de ejercicios, manual de profesor, CD audio y DVDs.

Organización de las unidades:

Las unidades proporcionan textos comunicativos, funciones comunicativas, las explicaciones en inglés sobre el uso de la gramática china y caracteres de chino, que incluyen los de simplificados y tradicionales, más, los trazos y las estructuras de los caracteres chino. Al empezar, se presenta unos diálogos y sus funciones comunicativas en la unidad, después, con las normas de gramática y su práctica de lectura, oral y escrita. Al final de cada unidad, se presenta la cultura china respecto a la historia, la costumbre, el festival, etcétera. Las diferencias entre el volumen 1 y 2 serían que lo de 1, se enfoca más en las prácticas de fonética, especialmente en las primeras seis unidades y los textos acompañan caracteres con pinyin (pronunciación), y lo del volumen 2 está concentrado en las prácticas de la comprensión lectura y los textos no ofrecen pinyin sino que los tonos de pronunciación. La semejanza de los dos se encuentran en que ambos ofrecen un módulo de repaso en cada seis unidades, es decir, un repaso en la mitad del curso y el otro en final del curso.

### Descripción externa del manual

Título: 当代中文 *Contemporary Chinese 1*

Nivel: A1

Título: 当代中文 *Contemporary Chinese 2*

Nivel: A2

Autores: Wu shuping (吴叔平), Gao shunjing (高顺金), Wu jingli (吴金利), Wu zhong wei (吴中伟).

Coordinación pedagógica y coordinación editorial: Wu zhong wei (吴中伟)

ISBN:978-7-5138-0617-6

Datos editoriales-

Dirección: 24 Baiwanzhuang Road, Beijing 100037, China.

Teléfono: (86) 10-68320583

Correo electrónico: [hyjx@sinolingua.com.cn](mailto:hyjx@sinolingua.com.cn)

Enlace: <http://www.sinolingua.com.cn>

Editoriales y año de publicación: Hanban y Sinolingua, 2014 ( 1ª edición 2003), China.

Número de unidades: 8 unidades/ 12 unidades

Horas: 100 y 120horas (volumen1); 120 y 150 horas (volumen2).

### Descripción interna del manual

当代中文 *Contemporary Chinese*:

De forma similar con *New Practical Chinese Reader*, está diseñado basándose en la estructura gramatical del chino, integrada con temas diferentes, funciones y aspectos culturales con el fin de desarrollar las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir. Si tuviéramos que dividir los objetos de estudio, un quinto se dedicaría a la fonética, otro al léxico, otro a la gramática, otro a la práctica de la conversación y otro a la de los caracteres.

Así, consideramos que la distribución el programa presta menos atención a la comunicación interactiva en la clase, pero al mismo tiempo entendemos que obtener una buena pronunciación es el objetivo principal de los alumnos, ya que el chino tiene diferentes tonos. Por eso, si no forman una base sólida de fonética pueden tener problemas en el uso del chino en el futuro.

Asimismo, ni el índice ni la introducción del manual dan cuenta del objetivo de enseñanza/aprendizaje; tampoco constan las funciones comunicativas explícitamente sino solo se explica la forma de enseñar la fonética, los caracteres chinos, el vocabulario y la

función de las actividades, que no solo sirven para estimular el interés de los estudiantes por aprender sino también por ayudar a memorizar y comprender mejor el idioma chino. Por eso, para los alumnos que puedan dominar del idioma, se proporcionan muchos ejercicios de traducir pura gramática. Además, en los volúmenes 1 y 2, se mantiene la gramática al nivel más simple y los vocabularios en los glosarios de nivel básico están organizados según las funciones gramaticales. En otras palabras, los estudiantes aprenden las nuevas palabras primero y la gramática después; la gramática señala el vocabulario objetivo que los estudiantes aprenden en la unidad.

En resumen, consideramos que el método de enseñanza es tradicional y no ayuda mucho al desarrollo de la competencia comunicativa, sino la gramática. Y según el índice y la presentación no se muestran los objetivos de aprendizaje siguiendo funciones comunicativas. De esta forma, tendremos que encontrarlos a través de los contenidos comunicativos de cada unidad lo que resulta ser una dificultad añadida del análisis del manual analizado.

Organización del manual:

Se contiene libro de alumno, libro de profesor, libro de ejercicios, material auditivo +CD, material de evaluación, libro de chino caracteres, materiales de lectura complementarios.

Organización de las unidades:

Se presenta los objetivos y funciones comunicativas en la primera pagina de cada unidad. Una unidad consta de tres apartados y cada apartado consiste en una función comunicativa, el vocabulario con su significado en inglés, un dialogo relacionado y las prácticas de gramática, también, se ofrece las explicaciones en inglés. Al final de la unidad, se presenta un contenido de la cultura china. Los diálogos y los ejercicios están organizados con caracteres de chino y pinyin (pronunciación) pero a partir del volumen 2, se nota que hay poca intervención de pinyin.

#### Descripción externa del manual

Título: *标准教程 HSK 1 (pre A1-A1)*

Nivel: A1

Título: *标准教程 HSK2 (A1-A2), 标准教程 HSK3 (A2)*

Nivel: A2

Autores de HSK1: Wang fang (王芳), Wang feng (王枫), Liu liping (刘丽萍)

Autores de HSK2: Wang fang (王芳), Wang feng (王枫), Liu liping (刘丽萍)

Autores de HSK3: Yu miao (于淼), Li lin (李琳)

Coordinación pedagógica y coordinación editorial: Jing liping (姜丽萍).

Diseño de portada: Li zheng (李政), Li jia (李佳) .

ISBN (HSK1): 9787561937099

ISBN (HSK2): 9787561937266

ISBN (HSK3): 9787561938188

Datos editoriales-

Dirección: 北京市海淀区学院路 15 号, 100083.

Teléfono: 8610-8230 3653

Correo electrónico: [service@blcup.com](mailto:service@blcup.com)

Enlace: [www.blcup.com](http://www.blcup.com)

Editoriales y año de publicación: Hanban y Beijing Language and culture university, 2014, China.

Número de unidades: 15 unidades (HSK1) / 15 unidades (HSK2) / 20 unidades (HSK3)

Horas: 30 y 40 horas (HSK1), 30 y 36 horas (HSK2), 35 y 40 horas (HSK3)

#### Descripción interna del manual

*标准教程 HSK :*

Desde que Hanban lanzó la nueva prueba HSK en 2009, cada vez hay más personas que participan en ella, por lo tanto, para satisfacer las necesidades de aprender chino como lengua extranjera, Hanban y Beijing Language and Culture University elaboraron una serie de nueve volúmenes basada en el marco de MCER. La serie consiste en desarrollar las competencias generales y las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir en chino, incluyendo un enfoque comunicativo y con temas, funciones, ejercicios y aspectos culturales

diferentes. A través de las tareas del texto no solo se muestra la autenticidad de la lengua china, sino que se pretende también enseñar cómo es la forma adecuada para comunicarse con otras personas en un contexto determinado. Asimismo, se forma la habilidad tanto de la comprensión como la creatividad de los alumnos en las situaciones distintas durante de comunicación.

Por otra, se indica que los primeros tres volúmenes de HSK corresponden al nivel A1 y A2 del MCER, como consta en la siguiente tabla:

Volumen	Nivel	Palabras/ términos	Horas de enseñanza/ aprendizaje
1	HSK1	150	30-40
2	HSK2	300	30-36
3	HSK3	600	35-40
4 (4.1/4.2)	HSK4	1200	75-80
5 (5.1/5.2)	HSK5	2500	170-180
6 (6.1/6.2)	HSK6	5000 y más	170-180
En total: 9 (volúmenes)		Más de 5000	510-550

Fuentes: Hanban

Organización del manual: Se contiene libro del alumno, libro de ejercicios, libro de profesor, recursos digitales y lecciones de demostración.

Organización de las unidades: Se enseña los objetivos, las funciones comunicativas, los contenidos lingüísticos y los caracteres que van a tratar de cada unidad en la parte del índice. Al empezar la unidad, se presenta el vocabulario y varios diálogos en caracteres chinos con pinyin y sus significados en inglés. Y después, se enfoca en las prácticas de gramática, oral y carácter chino, y se presenta unos componentes relacionados con la cultura china en cada cinco unidades, así, un volumen contiene tres contenidos socioculturales. Las diferencias entre los tres volúmenes serían, que en las primeras unidades del HSK1, se ofrecen más prácticas de fonética, tonos de pronunciación y la estructura de carácter chino, y HSK3 presenta más textos de lectura y no se enseña pinyin en los diálogos y textos, sino en la parte de léxico. En el lugar de HSK2, cuya forma es muy parecida al HSK1.

#### Descripción externa del manual

Título: 今日汉语 *El chino de hoy I*

Nivel: A1+A2

Autores: Wang xiaopeng (王晓澎), Zhang huifen (张惠芬), Kong fanqing (孔繁清), Li weiji (李潍籍)

Editoriales y año de publicación: Hanban y Foreign language teaching and research press, 2006, China (2003 edición <sup>1</sup>).

Coordinación pedagógica y coordinación editorial: Liu zhanpeng (刘展鹏)

Consultor de validación: Prof. Dr. Juan José Ciruela Alférez.

ISBN: 7560036708

Datos editoriales-

Dirección:北京市西三环北路 19 号 (100089)

Teléfono: (010) 88819926

Correo electrónico: club@fltrp.com

Enlace: <http://www.fltrp.com>

Número de unidades: 25 unidades

Horas: 100 y 150 horas.

#### Descripción interna del manual

今日汉语 *El chino de hoy I*:

Es una serie de materiales auspiciados por la oficina Hanban que sirven para enseñar/aprender el chino a alumnos hablantes nativos de español. Este trabajo se basa en reglas propias de la lengua china y las reglas del aprendizaje y enseñanza de idiomas. Partiendo de las características de los estudiantes cuya lengua materna es el español o que lo toman como lengua vehicular, destacan los puntos clave, por lo que está claramente orientado a sus destinatarios. Por una parte, se combina la función comunicativa con la cultura china, es decir, se toman los tratos sociales cotidianos como el contenido de la enseñanza, asegurando así que los materiales que se emplean concuerden con la vida real. De este modo, no sólo refleja la riqueza de la cultura china, sino también la mentalidad y valor de los chinos contemporáneos.

Por otra parte, del manual llama la atención la enseñanza de fonética, caracteres escritos y gramática, pero la falta del competente comunicativo. Porque para los alumnos de

nivel básico, se considera que el aprendizaje de fonética, escritura y gramática son objetivos fundamentales. Por lo tanto, las primeras cinco lecciones del manual están dedicadas a la fonética del chino, con el objeto de centrarse en el entrenamiento fonético, y luego los caracteres chinos son uno de los puntos clave de la enseñanza: aparte de las explicaciones sobre los trazos básicos y las características principales de los caracteres, los alumnos pueden practicar la escritura individualmente. Además, al enseñar gramática, aunque los contenidos estén ordenados por nivel de dificultad, de simplicidad y de practicidad, el objeto principal de comunicación no se ve fácilmente, es decir, no se indican las funciones comunicativas directamente en la unidad. De este modo, no podemos saber si *El chino de hoy 1* incluye los actos de habla o las funciones comunicativas que sirven para nuestra investigación; ni tampoco podemos asegurar si los niveles de aprendizaje corresponden con el A1 y el A2 del MCER.

Organización del manual:

Se contiene libro del alumno, libro de profesor, libro de ejercicio y CD audio.

Organización de las unidades:

Cada unidad consta de seis partes: textos/ diálogos con pinyin, vocabulario, notas de gramática, cuestiones de la lengua china, cuestiones de la cultura china y ejercicios varios como las prácticas de gramática, escritura, oral, lectura y auditiva. Y al final de la unidad, se ofrece más ejercicios de carácter chino. En las primeras cinco lecciones, solo se presentan los textos de pinyin y la mayoría de los ejercicios está enfocado en la fonética y la distinción de los tonos.

#### Descripción externa del manual

Título: 当代中文课程 *A Course in Contemporary Chinese 1*

Nivel: A1

Título: 当代中文课程 *A Course in Contemporary Chinese 2*

Nivel: A2

Autores: Wang huijuan (王慧娟), Sun yifen (孙懿芬), Liu chongren (刘崇仁).

Coordinación pedagógica y coordinación editorial: Deng shouxin (邓守信).

Diseño de portada: 佳沐设计

ISBN (volumen 1) : 9789570846508

ISBN (volumen 2) : 9789570845693



#### Datos editoriales-

Dirección: 台北市和平东路一段 162 号

Teléfono: 886-27737-5130

Correo electrónico: mtcbook613@gmail.com

Enlace: <http://mtc.ntnu.edu.tw>

Editoriales y año de publicación: National Taiwan Normal University, 2015, Taiwán

Número de unidades: 15 unidades/ 15 unidades

Horas: 100 y 120 horas (volumen 1); 120 y 150 horas (volumen 2).

#### Descripción interna del manual

*A Course in Contemporary Chinese* es un manual elaborado para quienes aprenden chino en Taiwán, también para los alumnos de educación secundaria o universitaria de los países extranjeros. La serie consta de seis volúmenes que trabajan distintos registros (formal, informal) en distintos textos, con distintos niveles de adaptación, por una parte. consta de glosarios de vocabulario y gramática parcialmente en inglés, es decir, se traducen solo algunas estructuras gramaticales. De esta forma, se guía a los alumnos a lo largo de las formas de pensar en chino.

Igualmente, los volúmenes de uno a seis cubren los niveles A1 a C1 según el MCER y el marco ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Así, los dos primeros volúmenes corresponden al nivel A1 y A2 según el MCER. Además, los primeros tres volúmenes están centrados en el componente oral y otros tres volúmenes posteriores se enfocan al componente escrito. Más concretamente, el volumen uno tiene por objeto fortalecer la conversación y la aplicación diaria, el volumen dos contiene ensayos cortos como lecturas complementarias. Para desarrollar las competencias generales, se enfoca en el método comunicativo y el aprendizaje basado en tareas. Los temas utilizados son situaciones cotidianas auténticas, de esta forma, los alumnos aprenden en contextos naturales y relacionados con un aspecto especial de la cultura china. Otras características, según el programa, es que cada unidad contiene los objetivos de aprendizaje, las funciones comunicativas y las tareas de autoevaluación; y los elementos léxicos y las estructuras sintácticas se presentan explícitamente de una forma funcional, incluida la estructura, la pragmática y los ejercicios para guiar al alumno al uso adecuado de la lengua.

#### Organización del manual:

Se contiene libro de alumno, libro de profesor, libro de ejercicios y libro de ejercicios de carácter chino.

#### Organización de las unidades:

Se enseña los objetivos, las funciones comunicativas, los contenidos lingüísticos y los contenidos culturales que van a tratar de cada unidad en la parte del índice. En cada unidad, se presenta varios diálogos en caracteres tradicionales con pinyin, el vocabulario y sus significados en inglés. también se ofrece los mismos diálogos de versión en inglés. Después, se enfoca en las prácticas de gramática, oral y carácter chino, y se presenta unos componentes relacionados con la cultura china. Para reflexionar y facilitar de aprendizaje, se ofrece unas páginas de la estructura de gramática, las funciones comunicativas en inglés en las últimas de páginas de cada unidad. Las diferencias entre los dos volúmenes serían, que el segundo volumen, no existe pinyin en los textos, sino en la parte del vocabulario, y se presenta más textos de lectura y otra versión en caracteres simplificados.

### 4.2.3 Diferencias generales entre los manuales de ELE y CLE

Como se ha indicado, nuestra selección del corpus corresponde al nivel básico (A1 y A2) del MCER y el HSK. La mayoría de los manuales elegidos están preparados para un curso de lengua extranjera destinado a adultos y para desarrollar las competencias generales con un enfoque comunicativo. En general, consideramos que los manuales publicados en España ofrecen más ventajas que los de China, por su variedad de actividades, por el respeto a estilos diferentes de aprendizaje y por la búsqueda del equilibrio entre la tarea de comprensión , de producción y de interacción. Además, se ofrece una plataforma de recursos digitales como libro electrónico o los videos para el aprendiente autónomo.

De forma sintética, puede comprobarse en la siguiente tabla las diferencias entre los manuales determinados de ELEy de CLE que hemos detectado durante el proceso de recopilación del corpus:

Manual ELE	Manual CLE
1. Se enfoca más en la competencia comunicativa.	Se enfoca más en la competencia gramatical
2. Metodología comunicativa	Metodología tradicional

3. No hay intervención L1 de explicación gramatical.	Hay intervención L1 de explicación gramatical (inglés).
4. Hay diversidad de componentes culturales	No hay variación y diversidad cultural
5. No hay protagonistas fijos en el texto comunicativo.	Hay protagonistas fijos en el texto comunicativo.
6. Se muestra una conciencia individual.	Se muestra una conciencia colectiva.
7. Orientación a corto plazo.	Orientación a largo plazo.
8. Se ofrece más recursos online.	Se ofrece menos recursos online.

La clasificación de los manuales se centra en la metodología de base, la especificidad del destinatario o la de sus objetivos como manuales de metodología tradicional, audiolingual, situacional, comunicativa o con un enfoque por tareas. En primer lugar, la metodología utilizada de los manuales publicados en China tiende a centrarse en la competencia gramatical de forma tradicional. Sin embargo, de los manuales en España llama la atención la competencia comunicativa según MCER. Generalmente, los manuales de CLE carecen de funciones comunicativas y los tipos de textos también se reducen a secuencias descriptivas porque las tendencias metodológicas que han tenido más influencia en los manuales de las editoriales chinas siguen la metodología tradicional. Igualmente, el mismo fenómeno que hemos encontrado en el manual ELE *Español Moderno* fue publicado en China. De acuerdo con Yang (2013), poner el foco en el conocimiento gramatical es necesario en el aprendizaje de L2 para activar la competencia gramatical, que se entiende, como en otros manuales en el mercado de las editoriales chinas tienen, como el principal recurso para conseguir una comunicación efectiva. Esta necesidad de conocimiento gramatical es debido al hábito chino de aprendizaje mediante ejercicios estructurales intensivos y repetitivos.

De esta forma, parece haber muchas diferencias culturales en los sistemas educativos en la enseñanza de segundas lenguas entre China y España, quizá debida a la influencia del

pensamiento de Confucio sobre nuestra forma de actuar en la clase tanto al aprender como al enseñar, tanto las asignaturas generales como los programas de enseñanza de L2. Es decir, el profesor siempre es como el protagonista principal, lo que significa que el estudiante desempeña un papel de subordinado en la clase. Por eso, los profesores chinos prefieren que los alumnos piensen más antes de hablar, para mostrarles respeto y disciplina. Esta conciencia no solo afecta al sistema de educación sino que también se refleja en variados aspectos sociales chinos tales como el ámbito de la política y la diferenciación de géneros, etcétera. Por lo tanto, consideramos que el hecho de carecer de las destrezas comunicativas en los manuales CLE se debe en parte a la cultura e influencia del pensamiento de Confucio.

Asimismo, la presencia del papel de la L1 es bastante común en los manuales CLE como *New Practical Chinese Reader*, *HSK* y *A Course in Contemporary Chinese* cuyas partes del uso gramática está explicado en inglés. Igualmente, se usa el español para explicar las normas de gramática en el manual *El Chino de Hoy*. En el lugar de español, se usa el chino en el manual *Español Moderno*. Normalmente, la función de L1 trata de explicar las normas de gramática y fonética. En cambio, los manuales de ELE en España se orientan a la lengua meta, lo que implica que no hay intervención del papel de la lengua L1.

Después, según los manuales, detectamos que la forma de enseñar los componentes culturales es distinta. En los manuales de ELE se plasma una representación del mundo hispanohablante tanto en España como en los países de Hispanoamérica. Por ejemplo, las culturales propias y las referencias a nombres propios incluyen conceptos de literatura, personajes famosos, arte, historia, etcétera. De esta forma, se ve más diversa y amplia. En cambio, los de CLE solo destacan las costumbres y las tradiciones de china sin incluir otros países que hablan chino como Taiwán o Singapur. En otras palabras, las diferencias de mostrar los componentes culturales entre de los dos países es que en los manuales de España se incluyen la cultura con mayúsculas, la cultura con minúscula y la kultura con K, mientras que en China, se centran en la cultura con minúscula (Lourdes Miquel y Neus Sans, 2004). Además, para

desarrollar las competencias generales, los manuales de CLE prestan más atención a los conocimientos gramaticales que a los del uso de lengua y funciones comunicativas. Aunque intentan desarrollar una conciencia intercultural como objetivos de aprendizaje, tampoco contribuyen mucho a que el estudiante hable.

Siguiente, según el punto cinco de la tabla, en la presentación de los textos comunicativos chinos siempre hay protagonistas fijos. Los protagonistas son iguales y aparecen continuamente en cada unidad, pero el tema y el contenido siguen cambiando. Es decir, el papel de los roles solo sirve para contextualizar y reflejar la vida social china. Sin embargo, no hay un rol fijo en los manuales de ELE.

Sobre el sexto punto, en los textos y diálogos de los manuales de ELE y CLE, la forma de mostrar los contenidos comunicativos es diferente. Relacionado con el punto anterior, las protagonistas fijas en los manuales de CLE sirven para desarrollar las conversaciones e interactuar con los interlocutores determinados tales como el profesor, los mismos compañeros de la clase y los mismos amigos. De esta forma, los contextos siempre se relacionan con el campus o la vida de estudiante: el hilo conductor es como una serie de novelas que los contextos siempre rodean a un mismo grupo de personas. Asimismo, poco a poco se desarrolla la red social entre las protagonistas que permite ver fácilmente la conciencia colectiva de los hablantes cuando están hablando con otras personas. Sin embargo, los manuales de ELE dan una imagen de sus hablantes como más independientes, puesto que en cada conversación hay un tema y un interlocutor diferente; también los diálogos están separados de tal manera que no se parece a una serie de novelas.

El séptimo punto, también relacionado con los puntos anteriores, destaca que en los textos de CLE el propósito de desarrollar la red social y mantener la estabilidad de la armonía en el grupo es para lograr el éxito a largo plazo que puede relacionarse con el estudio o el futuro trabajo. Algunos textos chinos incluyen enunciados que conllevan un pleno sentido ilocutivo, es decir, los hablantes expresan sus esperanzas y los deseos en el diálogo como planes

relacionados con el trabajo o el estudio hacia el futuro. Así, se muestra un enfoque orientado al futuro que implica retrasar el éxito o la gratificación a corto plazo para lograr el éxito a largo plazo. En cambio, en el manual de ELE los contenidos presentan más atención en vivir en el presente.

Por último, los manuales de ELE ofrecen más recursos online, pues incluyen los videos del curso en línea y una plataforma de recursos digitales. A través de estos, los alumnos pueden utilizar los materiales para aprender más y de forma autónoma, así como para hacer autoevaluaciones. Sin embargo, los manuales de CLE solo ofrecen los ejercicios de comprensión auditiva y escrita, y apenas tienen recursos en internet.

#### **4.2.4 Problematización y dificultades de delimitar los manuales analizados**

Al elegir el corpus para la investigación, encontramos tres problemas conectados que afectan a la selección de los manuales de CLE: el equilibrio del nivel entre el MCER, el HSK y el TOCFL; el programa de los manuales de CLE, que carece de los objetos explícitos y de funciones comunicativas generales; y la limitación de opciones sobre los manuales analizados.

El primer lugar, aunque seguimos el MCER para el ámbito europeo, es difícil de definir cómo es el nivel básico del idioma chino. Según el MCER (Consejo de Europa, 2002) los idiomas europeos se pueden dividir en seis niveles de aprendizaje que son A1/A2, B1/B2, C1/C2. Sabemos que el MCER está diseñado para desarrollar las relaciones entre los países europeos y no tiene en cuenta al idioma chino. Sin embargo, dados los intereses en homologar certificaciones y unificar intercambios lingüísticos entre Europa y Asia, en los últimos años el desarrollo de diseño de los materiales y métodos didácticos de la enseñanza del chino como lengua extranjera se ha visto la influencia del MCER en el continente asiático. Por ejemplo, en la siguiente tabla se puede ver cómo el nuevo HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi, 2010) se esfuerza por ajustar la clasificación de los niveles chinos con los niveles de MCER (Consejo de Europa, 2002):

New HSK	Vocabulary	CLPS	CEF
HSK (Level VI)	Over 5,000	Level V	C2
HSK (Level V)	2500		C1
HSK (Level IV)	1200	Level IV	B2
HSK (Level III)	600	Level III	B1
HSK (Level II)	300	Level II	A2
HSK (Level I)	150	Level I	A1

Fuente: Libro de texto- *Standard Course HSK*.

Por otro lado, la diferencia entre el HSK anterior y el nuevo reside en el cambio de los niveles y sus dificultades. La historia de los exámenes HSK tiene ya treinta años desde la primera convocatoria celebrada en 1990, que tenía once niveles en tres etapas. En 2009, teniendo en cuenta la realidad de la enseñanza de chino en otros países del mundo y viendo que también necesitan apoyar y facilitar al aprendizaje de chino, a los aprendices no nativos, en Hanban reformaron los exámenes HSK para hacerlos corresponder con el MCER y convertirlos así en seis niveles: son los actuales exámenes HSK del nivel 1 al 6. Hecho de esta forma, sugieron algunas dificultades en la enseñanza tal y como indica la asociación alemana de enseñanza del idioma chino (*Fachverband Chinesisch e.V.*). Encontramos así en el nuevo sistema de HSK (2010) términos de vocabulario, horas de aprendizaje o incluso los requisitos del dominio chino relacionados con el MCER. Así y todo, existen algunas diferencias con respecto a este, por ejemplo, según MCER (Consejo de Europa, 2002), para alcanzar el nivel A1 se requiere 500 palabras, mientras que el nuevo HSK requiere que los alumnos tengan un vocabulario de entre 150 y 300 palabras<sup>15</sup>.

En realidad, el Instituto Confucio nunca ha dejado de desarrollar normas sobre esta materia; hasta hoy Hanban sigue elaborando un currículo de chino como lengua extranjera que refleja

<sup>15</sup> [http://www.fachverband-chinesisch.de/sites/default/files/FaCh2010\\_ErklaerungHSK\\_en.pdf](http://www.fachverband-chinesisch.de/sites/default/files/FaCh2010_ErklaerungHSK_en.pdf)

realmente los niveles de competencia de la lengua como el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En mayo de 2020, la cuenta oficial de exámenes HSK publicó la noticia<sup>16</sup> de que iba a cambiar los niveles de HSK para finales de 2020 o principios de 2021. Esto ha sido una novedad que ha llamado bastante atención a los profesores y alumnos de chino como lengua extranjera. Así, creemos que este cambio afectará al diseño y a las empresas editoriales de manuales de chino como lengua extranjera en el futuro.

En el caso de Taiwán, también consideramos los manuales de chino publicados en Taiwán para nuestro análisis porque, por una parte, sus esquemas y sus características son parecidos a los manuales de Hanban en China; y, por otra, estos manuales no solo ofrecen un marco correspondiente a la prueba HSK sino también para preparar la prueba TOCFL (Test of Proficiency- Huayu, 2005). *Test of Proficiency- Huayu* es una prueba desarrollada para aprender chino como lengua extranjera en Taiwán y se afirma que el nivel de la prueba y la descripción de habilidad de cada nivel están basados en el MCER, ACTFL (Proficiency Guideline) y HSK. Sin embargo, en realidad la prueba TOCFL no tiene su propio marco común de referencia oficial para los objetivos de didáctica y aprendizaje porque está basada en el MCER, es decir, todo depende del MCER. Para controlar la dificultad de la prueba TOCFL de una manera uniforme se adopta el método de *Angoff Standard Setting* de las pruebas internacionales tales como TOEIC y TOEFL. Además, para hacerlo equivaler al MCER, se invita a los expertos académicos de la enseñanza del idioma chino y a los maestros que tienen más experiencia en este campo a trabajar conjuntamente el nivel umbral. De este modo, se puede corresponder con mayor precisión al MCER. Por ejemplo, se proponen como requisitos de nivel básico A1 objetivos que incluyen ser capaz de comprender y familiarizarse con las expresiones cotidianas utilizadas y utilizar vocabulario simple para cumplir las necesidades básicas; ser capaz de presentarse a sí mismo y a su familia y también responder preguntas personales como dónde

---

<sup>16</sup> Los cambios de HSK: <https://www.youtube.com/watch?v=PLhO75A7Ux8>



vive, a quién conoce y a qué se dedica; tener la capacidad de comunicarse fácilmente con otra persona cuando habla despacio y con una expresión clara. Asimismo, también la prueba TOCFL indica el nivel del nuevo HSK cuya clasificación no está planeada adecuadamente para equivaler la de MCER. Para justificarlo se enseña un marco contrastivo de los niveles entre el TOCFL, el nuevo HSK y el MCER como la siguiente tabla:

CEFR	華語文能力測驗 TOCFL		新漢語水平考試 HSK	
	通過等級	詞彙量	通過等級	詞彙量
under A1	-	-	一級	150
			二級	300
A1	Level 1 入門級	500	三級	600
A2	Level 2 基礎級	1000	四級	1200
B1	Level 3 進階級	2500	五級	2500
B2	Level 4 高階級	5000	六級	5000及以上
C1	Level 5 流利級	8000	-	-
C2	Level 6 精通級	8000以上	-	-

Fuente: TOCFL<sup>17</sup>

Según la tabla, se reseña el nivel 1 (150 palabras) y el nivel 2 (300 palabras) de HSK no equivalen al nivel A1 y A2 de MCER, sino a pre-A1 o A1. En cambio, la prueba TOCFL recomienda que los aprendices sepan entre 500 y 1000 términos para obtener un nivel 1/básico de TOCFL. Así que, a través de la tabla, sabemos que HSK y TOCFL tienen sus respectivos estándares. Por ello y ante la existencia de las diferencias entre los estándares de HSK y TOCFL, tendríamos que abandonar lo de TOCFL, y solo incluimos los manuales que siguen HSK porque los manuales diseñados por TOCFL son pocos y además

<sup>17</sup> <https://www.sc-top.org.tw/chinese/LS/test5.php>

generalmente los contenidos están centrados en la preparación del examen, son para fines específicos y no existe contenido comunicativo y cultural, que es lo que interesa en nuestro análisis.

La segunda dificultad de la selección de los corpus analizados de CLE es la falta de un índice o programa en el que de forma explícita consten las funciones comunicativas, pues esto complica la manera de confirmar si la elaboración de los manuales está basada en el MCER y HSK. Asimismo, de esta carencia de los objetos explícitos se derivan los problemas de buscar los actos de habla analizados. En otras palabras, tan solo consultando el índice no podemos saber claramente cuáles son las funciones comunicativas, ni tampoco detectar los objetivos de aprendizaje/enseñanza de cada unidad, porque solamente se enseñan el nombre del título y los contenidos gramaticales. Por lo tanto, para buscar los actos de habla que necesitamos, tenemos que mirar las funciones gramaticales y los textos comunicativos de cada unidad, que esta dificultad afecte la delimitación de los manuales CLE.

Por último, no hay muchas opciones verdaderamente convincentes. Aunque los manuales de chino publicados por Hanban indican que los formatos de sus obras corresponden al MCER, en la mayoría de los manuales las cubiertas no muestran su nivel de una forma explícita. Es decir, en ellas solo consta el número del volumen o el nivel básico/medio/avanzado encima de la cubierta, pero no pone el nivel A1/A2/B1/B2/C1/C2 como en los manuales de ELE. De esta forma, no podemos asegurar exactamente qué volumen equivale al nivel A1 y A2 del MCER. Asimismo, tenemos que acceder al interior de todos los contenidos con el fin de elegir los manuales CLE cuyos objetivos y cuyas funciones comunicativas se parezcan al nivel A1 y A2 del MCER.

#### 4.2.5 Limitaciones de los actos de habla recogidos

A los problemas ya señalados sobre la elección del corpus (véase apartado 4.2.4), conviene añadir algunos problemas sobre los mismos conceptos de acto de habla por la limitación de la opción sobre los manuales y las formas distintas de editar los manuales. Además, resulta compleja la visión contrastiva, pues lo que en un manual está claro, precisamente porque opta por un enfoque comunicativo acorde con la misma esencia de los actos de habla, en otro manual resulta altamente complejo de localizar. En primer lugar, generalmente en los manuales de CLE, la organización de las unidades no está explícita y muestran lacras tal y como la fala de enseñanza de las funciones comunicativas y los objetivos de aprendizaje. De esta forma, para encontrar los actos de habla, tendríamos que analizar los contextos de cada unidad, pero esto da lugar a numerosos problemas. Por ejemplo, se confunde fácilmente entre el objetivo de presentarse individualmente y el objetivo de describir las familias debido a la falta de organización de las funciones comunicativas.

En segundo lugar, se encuentran situaciones ambiguas que afectan la elección de los actos de habla analizados. Es decir, la regla gramatical de la lengua china no es tan explícita como en lengua española, que en chino no existen conjugaciones de verbos, sin embargo, en un enunciado se introducen los adverbios de tiempo y los verbos auxiliares antes o después de los verbos para indicar matices tempoaspectuales. De este modo, en la parte del acto de aconsejar en chino, cuyo uso es diferente que el idioma español, por ejemplo, la partícula 吧<sup>b a</sup> es una partícula que se usa al final de un enunciado para indicar consulta, sugerencia, solicitud o comando. Por eso, para nuestra investigación, por una parte, este problema puede conllevar la confusión entre el acto de aconsejar y el de sugerir, por lo que se hace altamente relevante fijar los contextos y las relaciones entre los hablantes. De forma similar, se da también una ambigüedad entre el acto de proponer y el de invitar, pues según el texto, a veces no se puede

distinguir si el acto es una propuesta o una invitación. Por estos motivos, explicamos nuestro método para delimitar los distintos actos de habla en el siguiente capítulo.

Por otra parte, evidentemente hay actos comunes que existen en todos los manuales como el hecho de saludar, pedir disculpas, felicitar y describir la ropa. Sin embargo, hay datos que son difíciles de extraer, como la forma de responder a un cumplido y el uso de las estrategias de cortesía, así como el uso de primera persona plural cuando una persona está hablando. Debido a que nuestro interés está centrado en localizar las diferencias interculturales que puedan ocasionar malentendidos lingüísticos, creemos que estos datos son valiosos para nuestra investigación.

### **4.3 Fases de la investigación**

#### **4.3.1 Metodología empleada**

Para el desarrollo de la presente tesis doctoral, hemos aptado por llevar a cabo un análisis de discurso basado en la observación de los contextos comunicativos en los manuales de ELE y CLE, combinando diversas perspectivas de métodos cuantitativos y cualitativos, y otros recursos como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) que nos sirven de referencia. El objeto de estudio analizado son los actos de habla (acto asertivo- describir la ropa, acto directivo- aconsejar, acto compromisivo-ofrecer e invitar, acto expresivo- felicitar, acto declarativo-presentarse) cuyas funciones están relacionadas con las funciones comunicativas del PCIC (2006) y los contenidos del nivel básico del MCER (2002).

En esta investigación, utilizamos las teorías en la parte de marco teórico como referencias de análisis tal y como los tipos de actos de habla de Searle (véase el apartado 2.3.2); el principio de cooperación de Grice (véase el apartado 2.4.1); el principio de cortesía de Leech (véase el apartado 2.4.2); los actos amenazante para la imagen/ FTA de Brown y Levinson (véase el apartado 2.4.3); la cultura de la vergüenza y de la culpa (véase el apartado 3.2.2.1); la forma de

comunicar entre la cultura de contexto bajo y la cultura de contexto alto (véase el apartado 3.3.1); la influencia de pensamiento de Confucio y las diferencias entre la sociedad oriental y occidental (véase el apartado 3.2.2); las diferencias en las dimensiones culturales como la forma de pensar colectivista e individualista (véase el apartado 3.2.2.2) y la distancia social en la cortesía de Escandell (véase el apartado 2.2). Aclararemos más concretamente en los siguientes contenidos.

#### **4.3.2 Los contenidos del nivel básico del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER)**

El MCER puede ayudar a la autoevaluación de los usuarios además de la identificación de las destrezas principales que uno debe controlar en cada nivel, con el fin de dominar la lengua. Los puntos comunes de referencia se presentan de formas distintas para fines distintos. En el nivel básico se hace reflexionar a los alumnos sobre la posibilidad de comunicarse con eficacia utilizando una serie limitada de elementos lingüísticos que incluyen: capacidades de comprender y utilizar las frases cotidianas y relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes como la información básica sobre sí mismo; pedir y dar la información personal sobre su familia; interés; trabajo, etcétera. Asimismo, este nivel requieren saber describir de una forma sencilla, inmediata y directa sobre su entorno tanto el pasado como en el presente. Más concretamente, los contenidos del nivel básico engloban el componente de comprender, hablar y escribir, presentados en los niveles A1 y A2, se muestran en la siguiente tabla (Consejo de Europa, 2002, p.30):

Nivel		A1	A2
Comprender	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
	Comprensión lectora	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.

Hablar	Interacción oral	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir.</p> <p>Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.</p> <p>Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>
	Expresión oral	<p>Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.</p>	<p>Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.</p>
Escribir	Expresión escrita	<p>Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones.</p> <p>Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</p>	<p>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.</p> <p>Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.</p>

### **4.3.3 Las funciones comunicativas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC)**

Según MCER, una de las subcompetencias de las competencias pragmáticas es la competencia funcional, compuesto por las llamadas microfunciones, es decir, categorías para el uso funcional de enunciados breves como turnos de palabra de una interacción. Al definir las funciones de la lengua y las microfunciones, el PCIC desarrolla los objetivos de MCER y categoriza las distintas funciones en una estructura básica de tres niveles (A1-A2, B1-B2, C1-C2) para los aprendices adultos de lengua española.

De este modo, para delimitar las acciones que vamos a analizar, consideramos las funciones comunicativas de A1 y A2 según el marco de PCIC (2006). Los documentos presentan una lista de funciones de la lengua como el tipo de cosas que la gente puede conseguir a través del uso de la lengua. Por ejemplo, describir, preguntar, pedir, expresar sentimientos, etcétera. Por una parte, las funciones consisten en seis categorías y sus subcategorías que son 1) la información; 2) la modalidad, se refiere a la actitud que adopta el usuario ante su enunciado y su interlocutor; 3) los deseos, planes y sentimientos; 4) las formas que suponen influir en la imagen del interlocutor como amenazar, pedir, sugerir, dar permiso, etcétera; 5) las funciones que hay que producir con las relaciones sociales y la cortesía más convencional como saludar, despedirse y dar el pésame, etcétera. Además, se señala el ítem cuatro cuyas estrategias del uso de lengua están relacionadas con la teoría de Brown y Levinson (1978, 1987), que incluyen la forma de expresar la cortesía tanto positiva como negativa (las estrategias directas y atenuadas) y la decisión del usuario depende de los factores contextuales y de la relación con el interlocutor. Según las funciones de nivel A1 y A2 del PCIC (2006), los contenidos comunicativos relacionados con nuestra investigación y las funciones comunicativas que nos interesan sirven de referencias para clasificar los datos analizados:



Contenidos relacionados con la función	
Organización del inventario	A1 –A2
1. La información	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dar y pedir información personal</li> </ul> <u>Identificación personal (presentación)</u> <i>Yo...</i> <i>...yo</i> <i>Mi + sust.</i> <i>Nombre propio</i> <i>Este/Ese + es + SN</i> <u>Pedir y dar información (datos personales)</u> <i>Enunciado declarativo</i> (Persona) <i>¿Cómo te llamas?</i> (Cantidad) <i>¿Cuántos años tienes?</i> (Nacionalidad) <i>¿De dónde eres?</i> (Actividad) <i>¿Qué haces?, ¿A qué te dedicas?, ¿Cuál es tu profesión?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Describir (la ropa)</li> </ul> Tamaño, forma, material, el estilo de prenda Estampado, ropa de vestir.
2. Los deseos, planes y sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expresar gustos, deseos y sentimientos</li> </ul> <u>Preguntar planes e intenciones</u> A1: Pres. indic. + marcador temporal referido al futuro? <i>¿Trabajas mañana?</i> A2: Vas a + inf.? <i>¿Vais a ver el partido de fútbol?</i> <u>Expresar planes e intenciones:</u> A1: <i>Marcador temporal referido al futuro + pres. ind.</i> A2: <i>Marcador temporal referido al futuro + fut.;</i> <i>Voy a + inf.</i> <u>Preguntar por el estado de ánimo</u> A2: <i>¿Qué tal estás?, ¿Cómo estás?, ¿Estás bien?</i> <u>Expresar alegría y satisfacción</u>

	<p>A2: <i>¡Muy bien!, ¡Qué bien!, Estoy contento.</i></p> <p><u>Expresar tristeza, descontento y decepción.</u></p> <p>A2: <i>Estoy triste.</i></p> <p><u>Expresar placer y diversión</u></p> <p>A2: <i>¡Qué divertido!, ¡Qué divertido es + SN / inf.!</i></p> <p><u>Expresar aburrimiento</u></p> <p>A2: <i>¡Qué aburrido!</i></p> <p><u>Expresar enfado e indignación</u></p> <p>A2: <i>Estoy (bastante / muy) enfadado.</i></p> <p><u>Expresar miedo, ansiedad y preocupación</u></p> <p>A2: <i>Estoy preocupado., Tengo miedo.</i></p> <p><u>Expresar nerviosismo</u></p> <p>A2: <i>Estoy nervioso.</i></p> <p><u>Expresar alivio</u></p> <p>A2: <i>¡Uf!</i></p> <p><u>Expresar sorpresa y extrañeza</u></p> <p>A2: <i>¡Increíble!</i></p> <p><u>Expresar admiración y orgullo</u></p> <p>A2: <i>¡Qué bonito / interesante!, ¡Es increíble / impresionante!</i></p> <p><u>Expresar afecto</u></p> <p>A2: <i>Te quiero.</i></p>
<p>3. Las informaciones para influir en la imagen del otro</p>	<p>● Influir en el interlocutor</p> <p><u>Proponer y sugerir</u></p> <p>A2:</p> <p><i>¿Vamos + a...?, ¿Vienes + a...?</i></p> <p>Enunciado interrogación- <i>¿Tomamos algo?</i></p> <p><i>¿Comemos mañana? ¿Quedamos...?</i></p> <p><i>¿Por qué no...?</i></p> <p><i>¿Qué tal si...?</i></p> <p><u>Ofrecer e invitar</u></p> <p>A1: <i>Quieres) un / una...? ¿SN?</i></p> <p>A2: <i>Te invito a + SN / inf.</i></p>

	<p><u>Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación</u></p> <p><b>Sin reservas</b></p> <p>A1: <i>si, gracias</i></p> <p>A2: <i>(Sí,) vale., Vale, ¿por qué no?, De acuerdo [-¿Vienes a cenar a casa?] -Sí, vale, de acuerdo., Encantado.</i></p> <p><b>Con reservas</b></p> <p>Sí, pero... [-¿Vienes a tomar algo con nosotros?] -<i>Sí, pero más tarde., Bueno, vale, pero... No sé, bueno...</i></p> <p><u>Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación</u></p> <p>A1: <i>No, (muchas) gracias.</i></p> <p>A2: <i>(No,) (no,) (muchísimas) gracias + valoración + pero... (No,) (no,) (muchísimas) gracias + excusa o explicación; (No,) lo siento + valoración + pero..., (No,) lo siento + excusa o explicación.</i></p> <p><u>Aconsejar</u></p> <p><i>Puedes + inf. (personal)</i></p> <p><i>Tienes que + inf. (personal)</i></p> <p><i>Hay que + inf. (impersonal)</i></p> <p><i>Imperativo (personal)</i></p> <p><i>¿Por qué no...?</i></p> <p><i>Es necesario / importante / conveniente + inf.</i></p>
<p>4 Las informaciones relacionadas con sociales y la cortesía convencional</p>	<p>● Relacionarse socialmente</p> <p><u>Saludar</u></p> <p>A1: <i>Hola., Buenos / as días / tardes / noches.</i></p> <p>A2: <i>Hola, ¿qué tal?, Hola, ¿cómo estás?</i></p> <p><u>Responder a un saludo</u></p> <p>A1: <i>Hola., Buenos / as días / tardes / noches.</i></p> <p>A2: <i>(Muy) bien, gracias, ¿y tú / usted? (Muy) bien. Y tú, ¿qué tal?</i></p>

*(Muy) bien. Y tú / usted, ¿cómo está(s)?*

Presentar a alguien

A1: *Este es + nombre de pila., Saludo + Soy / Me llamo + nombre de pila + profesión.*

A2: *Te presento a (+ mi hermano / amigo...) + nombre de pila., Te presento a + nombre de pila. Es mi hermano / novio / marido..., Le presento a + apellido (+ cargo).*

Responder a una presentación

A1: *Encantado., Hola., Hola, ¿qué tal?*

A2: *Hola, encantado., Mucho gusto.*

Disculparse

A1: *Perdón.*

A2: *Lo siento mucho/ muchísimo., Perdona/e., Siento + inf.*

Responder a una disculpa

A2: *Vale.*

Felicitar

A1: *¡Felicidades!*

A2: *¡Muy bien!, (Muchas) felicidades, Enhorabuena*

**En un cumpleaños**

*¡Felicidades!*

*¡Feliz cumpleaños!*

**En fiestas y celebraciones**

*¡Felices fiestas!, ¡Enhorabuena!*

Formular buenos deseos

A2:

**Desear éxito o suerte**

*Suerte*

*Buena / Mucha suerte*

**Cuando alguien se va de viaje**

*Buen viaje*

	<p><i>Felices vacaciones</i></p> <p><b>En una comida</b></p> <p><i>¡Que aproveche!</i></p> <p><i>Buen provecho</i></p> <p><u>Responder a felicitaciones y buenos deseos</u></p> <p>A2: <i>(Muchas) gracias</i></p>
<p>5. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos</p>	<p><u>Mostrar escepticismo</u></p> <p>A1: <i>No sé.</i></p> <p>A2: <i>Depende, ¿no?</i></p> <p><u>Expresar falta de certeza y evidencia</u></p> <p>A1: <i>Creo que...</i></p> <p>A2: <i>No estoy seguro.</i></p> <p><u>Expresar posibilidad</u></p> <p>A1: <i>Es posible., Quizá(s).</i></p> <p>A2: <i>Quizá(s)., Es probable., Puede ser.</i></p> <p><u>Expresar desconocimiento</u></p> <p>A1: <i>No sé + SN/ inf., No conozco + SN.</i></p> <p>A2: <i>No sé + SN/ inf., No conozco + mucho (muy) bien + SN.</i></p>

#### 4.3.4 Los actos de habla analizados en la dimensión pragmática

Según Belmonte y Agüero (2013), en la enseñanza de la información cultural de una lengua extranjera hay que incluir la estética, la sociológica, la semántica y la pragmática. La pragmática se refiere a las convenciones de comportamiento de una cultura y muestra las formas específicas de comportarse en la comunidad de los interlocutores tales como el uso del turno de habla, la cortesía, y la realización de los actos de habla, etcétera. Este es, precisamente, nuestro objeto de estudio: analizar la realización de los actos de habla correspondientes al nivel A1 y A2 de MCER en los manuales de ELE y CLE indicados anteriormente.

En primer lugar, seleccionamos los actos comunes que existen en los manuales de ELE y CLE de nivel básico correspondientes el MCER y el PCIC, así que, se atiende a cinco actos de habla según la clasificación clásica de Searle (1975) y los aspectos analizados incluyen la forma (directa/ indirecta), la intención de habla (locutivo/ilocutivo) y la eficacia (perlocutivos) de los actos de habla. Así, según los textos y las conversaciones podemos marcar los resultados con tablas diseñadas que enseñaremos más tarde. Los cinco tipos actos de habla que vamos a analizar son resumidos en la siguiente tabla (véase apartado 2.3.2):

Actos de habla	Definición	El verbo
Asertivo (o representativo)	El emisor pretende reflejar el estado de cosas del mundo y se evalúan términos verdaderos/falsos.	La descripción de objetos como la ropa, con rasgos generales como la forma, el color, el tamaño y la cualidad, etcétera.
Directivo	El emisor quiere que el destinatario haga alguna futura acción. Son intentos del hablante para que el oyente haga algo.	Aconsejar y responder a un consejo.

Compromisivo	Son aquellos actos ilocucionarios cuyo objeto es comprometer al hablante con algún futuro uso de acción.	Ofrecer e invitar y la forma de responder (aceptar o rechazar).
Expresivo	El objeto es expresar el estado psicológico especificado en la condición de sinceridad sobre el estado de cosas especificado en el contenido proposicional.	Felicitar, especialmente en cumpleaños, fiestas y celebraciones.
Declarativo	Son la realización con éxito de uno de sus miembros, que da lugar a la correspondencia entre contenido proposicional y la realidad.	Presentarse uno mismo o presentar a alguien, incluso pedir y dar los datos personales tal y como contar el nombre, la edad, la nacionalidad, la ocupación, el lugar donde vive o trabaja, etcétera.

Más concretamente, para facilitar la detección de los datos analizados, en combinación con las funciones comunicativas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), los usos de los verbos analizados son:

Verbos	Funciones comunicativas
Aconsejar	Por ejemplo, <i>puedes + inf. tienes que + inf. / hay que + inf. / Imperativo/ ¿por qué no...? / es necesario, importante, conveniente + inf.</i>
Ofrecer e invitar	Por ejemplo, <i>¿(Quieres) un/ una...?, ¿SN?, Te invito a+ SN/ inf.</i> <u>Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación:</u> <i>Sí, gracias. (Sí,) vale. Vale, ¿por</i>

	<i>qué no?, De acuerdo, Encantado.</i> También hay otras formas con reservas como <i>Sí, pero.../ Bueno, vale, pero.../No sé, bueno...</i> <u>Los ejemplos de rechazar una propuesta:</u> <i>No, (muchas) gracias. (No,) (no,) (muchísimas) gracias +valoración + pero...+excusa o explicación. (No,) lo siento+ valoración+ pero...+excusa o explicación.</i>
Felicitar	Por ejemplo, <i>¡Felicidades!, ¡Feliz cumpleaños!, ¡Enhorabuena!, ¡Feliz fiestas!</i>
Presentar	Por ejemplo, <i>¿Cómo te llamas?, ¿Cuántos años tienes?, ¿De dónde eres?, ¿A qué te dedicas?, ¿Dónde vives?, ¿Dónde trabajas? .</i>

Asimismo, siguiendo los textos comunicativos y ciertos diálogos, vamos a analizar los enunciados, prestando atención a la forma, la intención y la eficacia. Buscamos saber cómo es el uso de un acto de habla determinado, por ejemplo, si se usa una forma directa o indirecta (atenuada), si es un acto locutivo o ilocutivo, de qué forma es... Y, naturalmente, la eficacia del acto (perlocutivo).

Así, por ejemplo, para preguntar tenemos los siguientes exponentes funcionales:

- De forma directa: imperativo, *tienes que.*
- De forma atenuada (indirecta): *¿puedo? Puedes + inf. / hay que..., por favor ...*
- De forma encubierta (intención ilocutiva): el hablante no expresa lo que quiere directamente.

Para responder:

- Sin reservas: *si, claro.*
- Con reservas: *Bueno, vale...*

En el lugar de análisis de los manuales de chino, igualmente, se usa el MCER y las funciones



comunicativas del PCIC como nuestra referencia, más, los contextos relacionados y los objetivos de aprendizaje.

#### **4.3.5 Los actos de habla analizados en la dimensión cultural**

La cultura china es una parte importante de la cultura oriental. Yang (2013) afirma que el sistema de pensamiento de Confucio ha contribuido significativamente al mundo moderno y está también reflejado en la educación y la cultura china. Así, la relación entre lengua y cultura es inseparable. Además, la lengua es un instrumento de comunicación, y «debe estar inmersa en una cultura, en un tiempo y en un espacio determinado» (Fernández López, 2004, p.727) y así se indica en las nuevas perspectivas metodológicas planteadas por la lingüística de la comunicación donde los conceptos reflejan la importancia de la situación comunicativa, de las funciones comunicativas, de la perspectiva cultural, etcétera. Dicho en otras palabras, estas nuevas perspectivas incorporan en las programaciones diversos elementos pragmáticos como la cortesía, el lenguaje implícito o el uso de los elementos del discurso en el desarrollo de los contenidos culturales en los manuales. De esta manera, nuestra investigación es importante de revisar cómo se incorporan estos elementos en los manuales cuyos textos comunicativos vamos a evaluar centrándonos en los hechos y en las diferencias sobre los aspectos socioculturales o de la diversidad cultural, observando también cómo una cultura influye su sociedad y su forma de hablar. De este modo, los actos de habla en la dimensión cultural que vamos a analizar se pueden dividir en cinco aspectos: 1) colectivismo e individualismo; 2) el uso de incertidumbre; 3) orientación a corto plazo y orientación a largo plazo; 4) sobre los actos rituales desde la perspectiva de cortesía; 5) la cultura de vergüenza y la cultura de culpa. Como afirmamos antes, los primeros cuatro aspectos están relacionados con las teorías de Brown y Levinson (1978, 1987), Leech (1983), Hofstede (2005) y Escandell (2019), y el último aspecto corresponde a Benedict (1946). Más concretamente, los actos de habla analizados en cada aspecto serán analizados siguiendo estos criterios:

1) Colectivismo e individualismo (véase los apartados 6.1.1; 6.1.2)

Para el análisis, en este apartado destacamos el uso de primera persona plural (*nosotros*) y el modo de expresar las emociones positivas y negativas correspondientes con las funciones comunicativas del PCIC.

2) El uso de la incertidumbre (véase el apartado 6.2 )

Esta investigación se inspira en el uso de lengua en las situaciones desconocidas o de inseguridad, de este modo, en esta parte, destacamos el uso de incertidumbre en cualquier texto comunicativo de los manuales recogidos y analizar cómo expresarse sobre las situaciones desconocidas.

3) Orientación a corto plazo y orientación a largo plazo (véase el apartado 6.3)

En este apartado analizaremos cómo los hablantes hacen los planes orientados a largo plazo y corto plazo entre los textos de ELE y CLE, asimismo, las motivaciones y las intenciones.

4) Sobre los actos rituales desde la perspectiva de la cortesía (véase los apartados 6.4.1; 6.4.2; 6.4.3)

Este apartado consta de tres actos distintos que son el uso de tratamiento formal (*usted*), la forma de saludar y la manera de responder a un cumplido, que incluyen los enunciados respecto a deferencia, la distancia social, la jerarquía, la familiaridad y las facetas que afectan el uso de cortesía.

5) La cultura de la vergüenza y la cultura de la culpa (véase el apartado 6.5)

En esta parte, recogemos el acto de pedir disculpas como una indicación del análisis de la cultura de la vergüenza y la cultura de la culpa.

#### 4.4 Tabla de análisis de actos de habla

Para mostrar el análisis cuantitativo (véanse los apartados 5.3 y 6.3) y facilitar la búsqueda de los actos de habla, utilizamos una tabla en la que vamos marcando con “X” la ubicación y la cantidad de los datos que necesitamos. Concretamente, ofrecemos dos tablas enfocadas a los manuales de ELE y CLE en el análisis de la dimensión pragmática y otras dos para el análisis de la dimensión cultural.

Cada una de ellas muestra los siguientes contenidos:

##### I) La dimensión pragmática de los manuales de ELE

				Actos de habla				
Nivel	Manual	Unidad	Página	Acto asertivo o representativo: La descripción de la ropa	Acto directivo: Aconsejar	Acto compromisivo: Ofrecer e invitar	Acto expresivo: Felicitar	Acto declarativo: Presentarse
A1	Aula internacional 1							
	Embarque1							
	Etapas equipo china A1.1							
	Etapas equipo china A1.2							
A2	Español sin fronteras							

	Etapas equipo china A2.1							
A1+ A2	Gente hoy 1							
	En acción 1							
	Nuevo sueña							
	Español lengua viva 1							
	Español Moderna 1							

## II ) La dimensión pragmática de los manuales de CLE

Nivel	Manual	Unidad	Página	Actos de habla				
				Acto asertivo o representativo: La descripción de la ropa	Acto directivo: Aconsejar	Acto compromisivo: Ofrecer e invitar	Acto expresivo: Felicitar	Acto declarativo: Presentarse
A1	新实用汉语 New Practical							

	Chinese Reader1							
	当代中文 Contemporary Chinese 1							
	标准教程 HSK 1 (pre A1-A1)							
	当代中文课 程 A Course in Contemporary Chinese 1							
A2	新实用汉语 New Practical Chinese Reader 2							
	当代中文 Contemporary Chinese 2							
	标准教程 HSK 2							
	标准教程 HSK							

	3							
	当代中文课程 A Course in Contemporary Chinese 2							
A1+ A2	今日汉语 El chino de hoy 1							

### III ) La dimensión cultural de los manuales de ELE:

				La conciencia colectiva e individual	El uso de incertidumbre	La orientación a corto plazo y largo plazo	La asociación organizativa y asociación diferencial	Aspecto Ritual	Cortesía	La cultura de vergüenza y de culpa
Nivel	Manual	Unidad	Página	(El uso de mayestático)	(Las expresiones falta de certeza)	(el plan de futuro sobre trabajo o estudio)	(El tratamiento <u>formal</u> )	(La forma de <u>saludar</u> )	(Cómo responder un <u>elogio</u> )	(El uso de pedir disculpa)
A1	Aula internacional 1									
	Embarque 1									
	Etapas equipo china A1.1									

↵	Etapas equipo china A1.2↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵
A2↵	Español sin fronteras↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵
↵	Etapas equipo china A2.1 ↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵
A1+ A2↵	<u>Gente hoy</u> 1↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵
↵	<u>En acción</u> 1↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵
↵	<u>Nuevo sueña</u>	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵
↵	<u>Español lengua viva</u> 1↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵
↵	<u>Español Moderna</u> 1 ↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵

#### IV ) La dimensión cultural de los manuales de CLE:

↵	↵	↵	↵	La conciencia colectiva e individual ↵	El uso de incertidumbre	La orientación a corto plaza y largo plazo ↵	La asociación organizativa y asociación diferencial	Aspecto ritual ↵	La cortesía	La cultura de vergüenza y de culpa↵
Nivel↵	Manual↵	Unidad↵	Página↵	(El uso de mayestático)	(Las expresiones falta de certeza) ↵	(el plan de futuro sobre trabajo o estudio)	(El <u>tratamiento formal</u> )	(La forma de <u>saludar</u> )	(Cómo responder un <u>elogio</u> ) ↵	(El uso de pedir disculpa)↵
A1 ↵	新实用汉语 New Practical Chinese Reader1↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵
↵	当代中文 Contemporary Chinese 1↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵
↵	标准教程 HSK 1 (pre A1-A1)↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵	↵

←	当代中文课程 A Course in Contemporary Chinese 1←	←	←	←	←	←	←	←	←	←	←
A2←	新实用汉语 New Practical Chinese Reader 2←	←	←	←	←	←	←	←	←	←	←
←	当代中文 Contemporary Chinese 2←	←	←	←	←	←	←	←	←	←	←
←	标准教程 HSK 2 ←	←	←	←	←	←	←	←	←	←	←
←	标准教程 HSK 3←	←	←	←	←	←	←	←	←	←	←
←	当代中文课程 A Course in Contemporary Chinese 2←	←	←	←	←	←	←	←	←	←	←
A1+ A2←	今日汉语 E1 chino de hoy 1←	←	←	←	←	←	←	←	←	←	←

## 4.5 Síntesis

Finalmente, los actos de habla y manuales de ELE y de CLE que vamos a analizar para investigar la dimensión pragmática y la dimensión cultural son resumidos en las siguientes tablas. Tiene especial relevancia la parte de la dimensión cultural, en tanto que estas clasificaciones son útiles ya que permiten comprender los entresijos de las distintas culturas. En cualquier caso no pretendemos, ni mucho menos, utilizarlas como compartimentos estancos ni las consideramos categorías esenciales que supongan una imposibilidad de concebir la cultura como algo dinámico y cambiante.

Los manuales de ELE	Los manuales de CLE
<p>A1:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Aula internacional 1</i></li> <li>2. <i>Embarque1+</i></li> <li>3. <i>Etapas equipo china A1.1</i></li> <li>4. <i>Etapas equipo china A1.2</i></li> </ol>	<p>A1:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>新实用汉语 New Practical Chinese Reader1</i></li> <li>2. <i>当代中文 Contemporary Chinese 1</i></li> <li>3. <i>标准教程 HSK 1 (pre A1-A1)</i></li> <li>4. <i>当代中文课程 A Course in Contemporary Chinese 1</i></li> </ol>
<p>A2:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Español sin fronteras</i></li> <li>2. <i>Etapas equipo china A2.1</i></li> </ol>	<p>A2:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>新实用汉语 New Practical Chinese Reader2</i></li> <li>2. <i>当代中文 Contemporary Chinese 2</i></li> <li>3. <i>标准教程 HSK2 (A1-A2)</i></li> <li>4. <i>标准教程 HSK3 (A2)</i></li> <li>5. <i>当代中文课程 A Course in Contemporary Chinese 2</i></li> </ol>
<p>A1 + A2:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Gente hoy 1</i></li> </ol>	<p>A1 + A2:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>今日汉语 El chino de hoy 1</i></li> </ol>



2. <i>En acción 1</i>	
3. <i>Nuevo sueña (走遍西班牙)</i>	
4. <i>Español lengua viva 1</i>	
5. <i>Español Moderno 1 (现代西班牙语)</i>	

La pragmática	Actos de habla estudiados
Acto asertivo	● Describir la ropa
Acto directivo	● Aconsejar
Acto compromisivo	● Ofrecer e invitar
Acto expresivo	● Felicitar
Acto declarativo	● Presentarse

Teoría sobre las diferencias culturales	Actos de habla estudiados
Individualismo vs. colectivismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El uso de primera persona plural (nosotros).</li> <li>● El modo de expresar las emociones positivas y negativas.</li> </ul>
La evitación de la incertidumbre	● El uso de incertidumbre
Orientación a corto plazo y orientación a largo plazo	● Planear el futuro.
Sobre los actos rituales desde la perspectiva de la cortesía	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El uso de tratamiento formal.</li> <li>● Saludar.</li> <li>● El uso de responder un cumplido.</li> </ul>
Vergüenza vs. culpa	● Pedir disculpa.

## **PARTE III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

## **CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DESDE LA DIMENSIÓN PRAGMÁTICA**

En este capítulo se presentan los resultados de del presente trabajo de investigación, junto con la discusión realizada a partir del análisis de los actos de habla. Asimismo, se muestra los textos y su ubicación según los manuales recogidos (véase el apartado 4.2.1).

El estudio de los datos se divide en tres apartados principales. El primero de ellos se ocupa de los datos para el análisis de la dimensión pragmática, la cual, a su vez, consta de cinco tipos de actos de habla (acto asertivo: describir la ropa; acto directivo: aconsejar; acto compromisivo: ofrecer e invitar; acto expresivo: felicitar; acto declarativo: presentar) (véase los apartados 5.1.1; 5.1.2; 5.1.3; 5.1.4; 5.1.5).

En el segundo apartado se exponen los datos de la dimensión cultural, que consiste en una serie de objetivos específicos relacionados con componentes socioculturales y su uso del lenguaje tales como el análisis de conciencia colectiva e individual (véase el apartado 6.1); el análisis de expresión de incertidumbre (véase el apartado 6.2); el análisis de orientación a corto plazo y largo plazo (véase el apartado 6.3); el análisis de los actos rituales desde la perspectiva de cortesía (véase el apartado 6.4); y el análisis de la cultura de vergüenza y la cultura de culpa (véase el apartado 6.5), por lo tanto, generalmente, cada análisis tiene un acto principal para nuestra investigación.

Por último, se realiza una síntesis completa que muestra el resultado de análisis de dos dimensiones desde la perspectiva cuantitativa, y el resultado de análisis de dos dimensiones desde la perspectiva cualitativa.

## **5.1 Análisis de la dimensión pragmática**

Nuestro análisis de la dimensión pragmática consta de cinco apartados: acto asertivo: describir la ropa; acto directivo: aconsejar; acto compromisivo: ofrecer e invitar; acto expresivo: felicitar y acto declarativo: presentarse. Los siguientes contenidos se han recopilado de los manuales de ELE y de CLE, para analizar, los datos obtenidos pueden ser funciones comunicativas, diálogos completos o incompletos y las imágenes de PDF de todos están organizados en tablas distintas.

### **5.1.1. Análisis del acto asertivo: describir la ropa**

El concepto del acto asertivo que se refiere al hablante pretende reflejar el estado de cosas del mundo y se evalúan en términos de verdadero/falso. En este término, nos centramos en analizar *describir la ropa* en los manuales de nivel básico, también, cuyo uso es más frecuente en los manuales de nivel A1 y A2. Según MCER (2002), se indica en el nivel A1 que el alumno debe tener la capacidad de interactuar de forma sencilla, realizar afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata en la vida cotidiana. Sin embargo, el nivel A2 (A2+) se centra en la vida social, así, se exponen las funciones sociales necesarias para interactuar cara a cara con otras personas en situaciones determinadas. Más concretamente, saber cómo hacerse entender e intercambiar ideas, además, ser capaz de mantener monólogos sobre temas habituales tales como explicar lo que le gusta o no le gusta respecto a algo y realizar afirmaciones breves sobre objetos, posesiones y comparaciones. De este modo, analizamos *describir la ropa*, incluyendo el color, la forma, el tamaño y la cualidad para descubrir el uso de la lengua al realizar afirmaciones sobre objetos tanto en el idioma español como en el chino. Por último, examinaremos si los manuales de nivel básico de ELE y CLE son correspondientes al Marco Común Europeos de Referencia para las Lenguas. Los datos analizados tienen los siguientes contenidos:

Los manuales de ELE de nivel A1

Tabla 1. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de ELE (nivel A1)

<i>Aula 1</i>	U4, p.48
Es un ejercicio auditivo en el que dos amigos quieren comprar camisetas en internet y hablan sobre el color, el estilo y el precio.	
<i>Embarque1+</i>	U15, p.134
Se enseña un bloque con los léxicos relacionados con la ropa y el precio en la revista de moda. Hay otro bloque con un ejercicio auditivo relacionado con un desfile de jóvenes diseñadores. Así, se presenta la forma de vestir y dar más información detallada.	
<i>Etapas equipo china A1.1</i>	U3, p.30
El termino de describir la ropa en esta unidad que esta utilizado para indicar una persona. As decir, se aprende cómo describir físicamente a persona y la ropa que llevan y su color.	
<i>Etapas equipo china A1.2</i>	U2, p.19
Al principio se dan a conocer las prendas de la moda española y luego se ofrecen los léxicos que sirven para describir diferentes estilos y precios cuando hace la compra en una tienda de ropa. Por otra parte, se practican los léxicos con un ejercicio de hacer una maleta para un viaje cuyo objetivo sería recomendar qué tipo de prendas debe llevar en estaciones diferentes.	

## Los manuales de ELE de nivel A2

Tabla 2. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de ELE (nivel A2)

<i>Español sin fronteras</i>	U4, p.44
<p>En una boutique</p> <p>Texto 1</p> <p>A: <i>¿Qué desean?</i></p> <p>B: <i>Quisiera una americana para combinar con este pantalón.</i></p> <p>A: <i>¿Qué talla usa?</i></p> <p>B: <i>La 56.</i></p> <p>A: <i>Pues en esa talla sólo tenemos aquéllas.</i></p> <p>Texto 2</p> <p>A: <i>Mira aquellos zapatos. ¡Son preciosos!</i></p> <p>B: <i>Sí, ¡y qué baratos! Sólo cuestan 21 euros.</i></p> <p>A: <i>¡Qué lástima! Está cerrado.</i></p>	
	U5, p.57

<p>En la calle</p> <p>A: <i>¿Quién es ese chico de ahí?</i></p> <p>B: <i>¿Qué chico?</i></p> <p>A: <i>Ese, el que lleva pantalones vaqueros y una camiseta verde.</i></p> <p>B: <i>No sé, no le conozco.</i></p> <p>A: <i>¡Qué pena! Es muy guapo y... parece muy simpático.</i></p>	U6, p.67
<p>En la calle</p> <p>A: <i>Me gusta mucho la moda de este año, mucho más que la del año pasado.</i></p> <p>B: <i>Pues a mí, no, si quieres que te diga la verdad, hija.</i></p> <p>A: <i>¿No te gusta esa chaqueta?</i></p> <p>B: <i>No mucho. Es demasiado ancha, y mira esa falda... es horrible.</i></p>	

### Los manuales de ELE de nivel A1+A2

Tabla 3. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de ELE (nivel A1+A2)

<i>Gente hoy 1</i>	U4, p.53
Se enseña un bloque con los léxicos relacionados con las prendas y los colores de la ropa, mientras que el objetivo de la función comunicativa es dar un consejo sobre cómo vestir de una forma adecuada en ocasiones y situaciones distintas.	
<i>En acción 1</i>	U9, p.110
En esta unidad, no solo se trata de recomendar qué ropa ponerse o cómo vestirse para una determinada situación (la Navidad) sino también aprender cómo describir tiendas donde comprar determinadas cosas en la ciudad. Así, se ofrece algunos ejercicios con los léxicos y las funciones comunicativas relacionadas con las compras.	
<i>Nuevo sueña 1</i>	U4, p.97
Se enseña una lista de prendas que incluyen el léxico del color, la textura y el estampado. Para comprender y comunicar, se ofrecen muchos ejercicios para escuchar, relacionar y ordenar. Sobre todo, el objetivo comunicativo es dar la opinión y expresar la preferencia cuando se va de compras tales como <i>creo que..., me encantan, a mí me gusta, no me gusta, odio, etc.</i>	
<i>Español lengua viva 1</i>	U4, p.54

En esta unidad, se va a enseñar a describir cómo va vestida una persona, pedir un producto, preguntar y responder sobre el precio y la talla. Más allá de eso, expresar necesidad, gustos, y acuerdo o desacuerdo en los gustos de compras. Igual que otros manuales de ELE, se ofrecen los bloques de vocabularios relacionados con los colores, las prendas de vestir, su descripción y función comunicativa, además, contiene algunas actividades auditivas y orales para comprender y comunicar.

*Español Moderna 1*

U8, p.117

## II. Regalos

Dolores regresa de un viaje a China y les trae a sus cinco nietos muchos regalos. Los niños gritan, saltan de alegría y besan a su abuela. Luego, abren los paquetes y comienzan a sacar los regalos.

- Paco:** La camiseta verde es mía. ¿Y la tuya, Isabel, cuál es?
- Isabel:** La mía es esa roja. Paco, ¿y aquella marrón es de Pepe o de Marta?
- Marta:** Es mía. El color marrón me encanta. La azul es de Pepe. ¿Y tú Alicia?, ¿de qué color es la tuya?
- Alicia:** La mía es amarilla.
- Pepe:** Mira <sup>①</sup>, aquí hay otro paquete. A ver, qué hay dentro. ¿Lo abrimos?
- Isabel:** ¡Cuidado con romper los regalos!
- Pepe:** Yo sé hacer las cosas: voy a abrir el paquete con mucho cuidado. ¡Ya está! ¡Oh, mira, son juguetes! Hay para todos nosotros.
- Dolores:** ¿Os gustan los regalos?
- Todos:** Son muy bonitos. Gracias, abuela. ¿Podemos darte ahora nuestro regalo?
- Dolores:** ¿Un regalo? ¿Y cuál es ese regalo?
- Todos:** Nuestro cariño en un beso.

8-3



### 词汇表

### VOCABULARIO

recepción	f.	宾馆前台	mío, a	adj.	我的
hotel	m.	饭店, 宾馆	ahí	adv.	那里, 那边
repcionista	amb.	前台服务员	debajo de	loc.adv.	在下面
entregar	tr.	交出, 交给	maletín	m.	手提包
turista	amb.	游客	bolso	m.	包, 袋
bienvenido, da	adj.	欢迎	demás	pron.	其他(人, 物)
pendiente	adj.	悬着的	mostrador	m.	柜台
subir	intr.	向上走; 送上去	alguno, na	pron.	某位; 某个
gritar	intr.	喊, 叫	dueño, ña	m..f.	主人
carrito	m.	小车	oír	tr.	听见
equipaje	m.	行李	pasar	tr.	传递
tuyo, ya	adj.	你的	cuál	pron.	哪一个
rojo, ja	adj.	红色的	número	m.	号码
junto a	loc.adv.	在近旁	piso	m.	层
			mil	num.	千

U10, P.150



Comprador  
Vendedora



10-1

I. En una tienda de ropa

Comprador: Buenas tardes, señorita.

Vendedora: Buenas tardes. **¿En qué puedo servirle?**

Comprador: Mire, acabo de venir de Ecuador, donde el invierno no es tan frío como en Madrid. Ya ve usted, necesito comprar mucha ropa.

Vendedora: **Hace usted bien**, porque, en efecto, para la temperatura de esta época, está usted muy poco abrigado. Dígame qué es lo que quiere.

Comprador: Muéstreme primero algún suéter, perdón, jersey como dicen ustedes. Ah, espere. Allí veo uno muy bonito, sí, ese de color gris. Pásemelo, por favor.

Vendedora: Pero ese es de la talla L. Creo que a usted le queda bien uno de la M. Le recomiendo ese otro de color azul oscuro, es de su talla.

Comprador: Está bien. ¿Puedo probármelo?

Vendedora: Sí, aquí lo tiene, pruébeselo ahí, detrás de esa cortina amarilla.  
(Minutos después el comprador sale del probador.)

Comprador: Me queda bien y el color me sienta perfecto. Me lo llevo. **¿Cuánto le debo?**

Vendedora: ¿No quiere usted algo más?

Comprador: Ah, sí, sí, sí. ¿Tienen también chaquetas y pantalones de tela gruesa?

Vendedora: Sígame, por favor, hacia allá, a aquel mostrador.

Comprador: Otra cosa: necesito, además, un abrigo impermeable para los días de lluvia.

Vendedora: Todo eso hay aquí. No tiene usted más que elegir, probarse y pagar en la caja. Ya sabe, **nos tiene a su disposición para cualquier cosa que necesite**.

Comprador: Es usted muy amable, gracias.

vestido: abrigo, chaqueta, vestido  
mono: camisa/blusa, camiseta, jeans

mostrador: faldas, shorts, traje

recomendar algo a alguien

claro

llevarse algo

□ 此外右邊括号裡在時鐘...

Los manuales de CLE de nivel A1

Tabla 4. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de CLE (nivel A1)

<p><i>HSK 1</i></p>	<p>U14, p.105</p>
<p>wangfang de yifu taipiaoliang le A: 王方的衣服太漂亮了!</p> <p>¡La ropa de Wang Fang es tan bonita!</p> <p>shi a ta maile bushao yifu B: 是啊, 她买了不少衣服。</p> <p>Sí, compró mucha ropa.</p> <p>nimaile shenme le A: 你买了什么了?</p> <p>¿Qué compraste?</p> <p>womeimai zhexiedoushiwangfang de dongxi B: 我没买, 这些都是王方的东西。</p> <p>No los compré, son cosas de Wang Fang.</p>	

<p>当代中文 I <i>Contemporary Chinese I</i></p>	<p>U5, p.91</p>
<p>nihao A: 你好!</p> <p>¡Hola!</p> <p>you ni huishuohanyu B: 哟, 您会说汉语?</p> <p>Oye, ¿hablas chino?</p> <p>wohuishuo yidianer A: 我会说一点儿。</p> <p>Puedo hablar un poco.</p> <p>xianshengxiangmaishenme B: 先生想买什么?</p> <p>¿Qué quiere comprar?</p> <p>woxiangmai yijianchenshan zhejianbaichenshanduoshaoqian A: 我想买一件衬衫。这件白衬衫多少钱?</p> <p>Quiero comprar una camiseta. ¿Cuánto cuesta esta camisa blanca?</p> <p>sibaièrshibakuai B: 四百二十八块。</p> <p>Cuatrocientos veintiocho yuanes.</p>	

A: <sup>taiguile</sup> 太贵了! <sup>nengbunengpianyidianr</sup> 能不能便宜点儿?

¡Demasiada cara! ¿Podría ser más barata?

B: <sup>buxing</sup> 不行。 <sup>najianhongchenshanbijiaopianyi</sup> 那件红衬衫比较便宜, <sup>yibaoliushiwukuai</sup> 一百六十五块, <sup>yebijiaopiaoliang</sup> 也比较漂亮。

De ninguna manera. Esa camisa roja es más barata, ciento sesenta y cinco yuanes, y más bonita.

A: <sup>hao</sup> 好, <sup>woyaonayijian</sup> 我要那一件。

Está bien, quiero esta.

B: <sup>nihaiyaomaishenme</sup> 你还要买什么?

¿Qué más quieres comprar?

A: <sup>yitiaokuzi</sup> 一条裤子。 <sup>nengbunengshiyishi</sup> 能不能试一试?

Un par de pantalones. ¿Puedo probarlo?

B: <sup>dangrankeyi</sup> 当然可以。

Por supuesto.

.....

B: <sup>zenmeyang</sup> 怎么样?

¿Qué tal?

A: <sup>zhetiaotaida</sup> 这条太大。

Este es demasiado grande.

B: <sup>nainshishizhetiaoba</sup> 那您试试这条吧, <sup>zhetiaobutaida</sup> 这条不太大。

Entonces prueba este, no es demasiado grande.

## Los manuales de CLE de nivel A2

Tabla 5. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de CLE (nivel A2)

HSK2	U5, p.34
A: <sup>bāngwǒkàn yí xià zhè jiàn yī fú zěn me yàng</sup> 帮我看一下这件衣服怎么样?	
¿Qué tal si echas un vistazo a esta ropa?	
B: <sup>yán sè hái kě yǐ</sup> 颜色还可以, <sup>jiù shì yǒu diǎn dà</sup> 就是有点大。	

El color está bien, pero es un poco grande.

zhèjiànxiǎo de zěnmeyàng  
A: 这件小的怎么样?

¿Qué tal la de pequeña?

zhèjiàn bú cuò      jiù mǎi zhèjiàn ba  
B: 这件不错, 就买这件吧。

No está mal, pues compro esta.

U8, p.59

nǐ kàn kàn zhè jǐ jiàn yī fú zěn me yàng  
A: 你看看这几件衣服怎么样?

¿Qué te parece esta ropa?

zhè jiàn bái de yǒu diǎn er cháng      nà jiàn hēi de yǒu diǎn er guì  
B: 这件白的有点儿长, 那件黑的有点儿贵。

Esta blanca es un poco larga y la negra es un poco cara.

zhè jiàn hóng de ne      zhè shì jīn tiān xīn lái de  
A: 这件红的呢? 这是今天新来的。

¿Y esta roja? Esta es nueva y ha llegado hoy.

ràng wǒ zài kàn kàn  
B: 让我再看看。

Déjame mirar.

U14, p.107

nǐ zài zhè gè shāng diàn mǎi guò dōng xī méi yǒu  
A: 你在这个商店买过东西没有?

¿Has comprado algo en esta tienda?

mǎi guò yī cì      zhè er de dōng xī hái kě yǐ      jiù shì bù biàn yì  
B: 买过一次, 这儿的東西还可以, 就是不便宜。

Lo compré una vez y las cosas de aquí están bien, pero no son baratos.

wǒ xǐ huān zhè jiàn yī fú      dàn shì jué de yǒu diǎn er guì  
A: 我喜欢这件衣服, 但是觉得有点儿贵。

Me gusta esta ropa, pero creo que es un poco cara.

liǎng bǎi kuài hái kě yǐ      xǐ huān jiù mǎi ba  
B: 两百块还可以, 喜欢就买吧。

Doscientos yuanes están bien. Cómpralo si quieres.

HSK3

U3, p.21

nǐ jué de zhè tiào kù zǐ zěn me yàng  
A: 你觉得这条裤子怎么样?

¿Qué te parece estos pantalones?

<p>B: <small>w o j i d e n i y i j i n g y o u l i a n g t i a o z h e y a n g d e k u z i l e</small> 我记得你已经有两条这样的裤子了。</p> <p>Recuerdo que ya tienes dos pares de estos pantalones.</p> <p>A: <small>n a w o m e n z a i k a n k a n b i e d e</small> 那我们再看看别的。</p> <p>Entonces miramos otros.</p> <p>B: <small>z h e j i a n c h e n s h a n z e n m e y a n g</small> 这件衬衫怎么样?</p> <p>¿Qué tal esta camisa?</p> <p>A: <small>h a i b u c u o      d u o s h a o q i a n</small> 还不错, 多少钱?</p> <p>No está mal, ¿cuánto es?</p> <p>B: <small>z h e s h a n g m i a n x i e z h e      y u a n</small> 这上面写着320元。</p> <p>Dice 320 yuanes.</p> <p>A: <small>m a i y i j i a n</small> 买一件。</p> <p>Cómpralo.</p>
---

<p>新实用汉语 2</p> <p><i>New Practica Chinese 2</i></p>	<p>U15, p.5</p>
<p>(...)</p> <p>A: <small>sh à n g h à i d ō n g x i g u i b ú g u i</small> 上海东西贵不贵?</p> <p>¿Las cosas son caras en Shanghai?</p> <p>B: <small>d ō n g x i b ú t à i g u i      sh à n g h à i r é n z u o d é y i f u z h ē n h à o      w ō m à i l e h à o d u ō j i à n</small> 东西不太贵。上海人做得衣服真好, 我买了好多件。</p> <p>No son demasiado caras. La ropa hecha por Shanghainese es realmente buena y compré muchas.</p> <p>(...)</p>	
	<p>U17, pp.50 y 52</p>
<p>Texto1</p> <p>(...)</p> <p>A: <small>c ō n g x i a x i n g q i k a i s h i      w o y a o x u e t a i j i q u a n      w o d e c h u a n y i t a o z h o n g s h i y i f u</small> 从下星期开始, 我要学太极拳, 我得穿一套中式衣服。</p> <p>A partir de la semana que viene, quiero aprender Tai Chi, tengo que llevar una ropa tradicional de China.</p>	

B: <sup>hao j i l e</sup> 好极了! <sup>n i chuanzhongshiyi fuyi dinghenshuai</sup> 你穿中式衣服一定很帅。 <sup>n i x i huanshen me yans e de</sup> 你喜欢什么颜色的, <sup>he i d e ha i sh i hong d e</sup> 黑的还是红的?

¡Genial! Debes estar muy guapo con esta ropa tradicional. ¿Qué color te gusta, negro o rojo?

A: <sup>w o x i huanba i d e</sup> 我喜欢白的。

Me gusta el blanco.

B: <sup>w o y e x i huanba i d e</sup> 我也喜欢白的, <sup>ba i d e p i a o l i a n g</sup> 白的漂亮。 <sup>n i x i a n g m a i h a o d e h a i s h i m a i p i a n y i d e</sup> 你想买好的还是买便宜的?

A mí también, el blanco es precioso. ¿Quieres comprar una buena o barata?

A: <sup>w o b u y a o t a i g u i d e</sup> 我不要太贵的, <sup>y e b u y a o t a i p i a n y i d e</sup> 也不要太便宜的。 <sup>n i s h u o g a i q u n a e r m a i</sup> 你说该去哪儿买?

No quiero comprar la ropa demasiado cara ni demasiado barata. ¿Dime dónde puedo ir a comprar?

B: <sup>q u w a n g f u j i n g b a</sup> 去王府井吧。 <sup>n a e r d o n g x i d u o</sup> 哪儿东西多, <sup>k e n e n g g u i y i d i a n e r</sup> 可能贵一点儿。

Vamos a Wangfujing. Allí hay muchas cosas, puede ser un poco caro.

A: <sup>g u i y i d i a n e r m e i g u a n x i</sup> 贵一点儿没关系。 <sup>w o m e n x i a w u j i u q u b a</sup> 我们下午就去吧, <sup>w o h a i x i a n g q u g o n g y u a n z o u z o u</sup> 我还想去公园走走。

No importa si es un poco más caro. Vamos por la tarde, todavía tengo ganas de ir al parque a dar un paseo.

Texto 2

(三)

宋 华：两个小时过去了，你要的  
衣服还没买。

林 娜：谁说我没有买？我已经  
买了衬衫了。

宋 华：你要的旗袍呢？

林 娜：刚才看的旗袍都不错，我真想都买了。

宋 华：我们还有时间，可以再多看看。这件绿的怎么样？

林 娜：啊，这件漂亮极了，颜色、样子都比刚才看的旗袍好。

售货员：您可以试一试。

【买衣服】  
Buying clothes

林 娜：好。我觉得这件大点儿，是不是？

售货员：我给您换一件小的。这件是三十八号，比那件小两号。  
再拿去试试吧。

林 娜：这件比那件合适，宋华，你看怎么样？



宋 华：我觉得这件太短了。

售货员：对，您比我高，得穿长点儿的，我再给您找找。有了，这件

红的比那件绿的长两公分。您再试一试这件。

林 娜：小姐，太麻烦您了，真不好意思。<sup>⑤</sup> 这件很合适。

宋 华：这件红旗袍比那件绿的漂亮。

林 娜：可是也贵多了。

宋 华：比那件贵多少？

林 娜：贵九十块钱。

宋 华：丝绸的当然贵一点儿。

林 娜：好吧，我就买这件。<sup>⑥</sup> 宋华，现在该去买你的了。你穿多大

号的？想不想试试那套西服？

Traducción:

A: Han pasado dos horas sin que hayas comprado nada.

B: ¿Cómo qué no? Ya he comprado una camisa.

A: ¿Y el Qipao?

B: Los que he visto son buenos y me gustaría comprarlos todos .

A: Todavía tenemos tiempo y podemos mirar más. ¿Qué te parece este Qipao verde?

B: ¡Ah! es muy preciosa, es mejor que los demás, también (me gusta) el color y el estilo.

C: Puede probárselo.

B: Bien. Creo que me queda un poco grande, ¿no?

C: Déjame cambiar a otro. Este es de la talla 38, es más pequeño que el otro. Pruébalo.



B: Me queda bien, Song Hua, ¿qué te parece?

A: Creo que es demasiado corto.

C: Sí, ella es más alta, así que hay que llevar uno más largo, déjame mirar otra vez. Ya lo tengo, este rojo es 2 centímetros más largo que el de verde. Pruébatelo otra vez.

B: Señora, siento mucho molestarle. Este me queda muy bien.

A: El Qipao rojo es más bonito que el de verde.

B: También es más caro.

A: ¿Cuándo más?

B: 99 yuanes más.

A: Claro porque es de seda.

B: Pues, lo compro. Song Hua, ahora te toca comprar la ropa. ¿Cuál es tu talla? ¿Quieres probarte este traje?

Los manuales de CLE de nivel A1+A2

Tabla 6. El acto de habla asertivo “describir la ropa” en los manuales de CLE (nivel A1 +A2)

<i>El chino de hoy 1</i>	U10, p.80
<p>A: <small>zhèshìshuídeyīfu</small> 这是谁的衣服?</p> <p>¿De quién es esta ropa?</p> <p>B: <small>wǒdeyīfu shìzāngde</small> 我的衣服。是脏的。</p> <p>Mi ropa. Está sucio.</p> <p>A: <small>biéfàngzhèr</small> 别放这儿。</p> <p>No lo pongas aquí.</p> <p>B: <small>fàngnǎér</small> 放哪儿?</p> <p>¿Dónde ponerlo?</p> <p>A: <small>fàngxiyījīlǐ nàshìbúshìnǐdekùzi</small> 放洗衣机里。那是不是你的裤子?</p> <p>Ponlo en la lavadora. ¿Son tus pantalones?</p> <p>B: <small>búshì nàshìdìdìde</small> 不是。那是弟弟的。。</p> <p>No. Estos son de mi hermano.</p> <p>A: <small>yěfàngxiyījīlǐ</small> 也放洗衣机里。。</p>	

Ponlos también en la lavadora.	
	U23, p.216
<p>(...)</p> <p>A: <small>xíng</small> 行, <small>wó zài xué xiào mén kǒu děng nǐ</small> 我在学校门口等你。 <small>duì le</small> 对了, <small>nǐ mǎi le shén me le</small> 你买了什么了?</p> <p>Está bien, te esperaré en la puerta de la escuela. Por cierto, ¿qué has comprado hoy?</p> <p>B: <small>wǒ mǎi le yí jiàn máo yī</small> 我买了一件毛衣, <small>yí dǐng mào zi hé yí tiáo wéi jīn</small> 一顶帽子和一条围巾。</p> <p>Me he comprado un jersey, un gorro y una bufanda.</p>	

Según los datos analizados, en primer lugar, en la parte del idioma español no se detecta el término describir la ropa en el manual *Etapas equipo chino A2*, igualmente, sale el mismo problema en los manuales de *Contemporary Chinese 1 y 2*, *New Practical Chinese 1*, y *A Course in Contemporary Chinese 1 y 2*. Evidentemente, para mostrar este término, los manuales de CLE suelen usar diálogos entre dos o tres personas (amigo y vendedor) y los de ELE usan actividades de forma diferente para empezar la noción sobre describir la ropa. De este modo, se nota la metodología de enseñanza el término describir la ropa entre los manuales de ELE y CLE es distinta. Más concretamente, en los de ELE que se centra en la competencia pragmática (véase el apartado 1.2.6), a través de las actividades de oral, de escuchar y de hablar que se orientan a aumentar la complejidad de la estructura del discurso, asimismo, al realizar actividades prácticas para aumentar la conciencia. En contrario, en los de CLE que se centran en la competencia lingüística y comprensión lectura tales como los conocimientos de vocabulario y gramática.

En segundo lugar, los contenidos de la mayoría de los manuales de nivel básico tanto de español como de chino cumplen con los requisitos de los niveles comunes de referencia europeo. Como enseñan los datos anteriores, podemos notar que los manuales de nivel A1 se centran en las funciones comunicativas básicas que sirven para interactuar de forma sencilla y contestar preguntas sobre las cosas que tiene o quiere. La parte de los manuales de nivel A2, obviamente

ofrecen los contenidos correspondientes a las funciones sociales con el fin de poder iniciar, mantener conversaciones e intercambiar ideas con el interlocutor.

Al final, el modo de mostrar el término *describir la ropa* entre los manuales de ELE y de CLE es similar. Es decir, los contextos que se utilizan en todos los manuales simplemente rondan los asuntos cotidianos. Más concretamente, se relacionan con comprar o hacer la compra en la tienda. Sin embargo, los contextos utilizados en los manuales de ELE son más amplios. En otras palabras, que no solo están relacionados con la compra sino también hablan de la moda y describen la forma de vestir en las ocasiones determinadas. De esta forma, generalmente los manuales de ELE ofrecen una forma sistemática de enfocar el uso de la lengua española que sirve para explicar preferencia (*creo que, me gusta, no me gusta, etc.*) y dar opiniones o sugerencia, además, incluye el bloque específico de los vocabularios relacionados con el color, el número (la talla y el precio), la textura, el estampado y las prendas. Más allá de eso, se ofrecen muchos ejercicios auditivos, orales o de comprensión para consolidar el conocimiento y aplicar el uso de la lengua. Al contrario, el diseño de los manuales de CLE es un poco desorganizado también se aumenta la dificultad de encontrar los datos analizados y los contextos son menos, asimismo, se echan en falta las funciones comunicativas y los vocabularios necesarios para realizar las tareas comunicativas.

### 5.1.2 Análisis del acto directivo: aconsejar

En esta parte, nos enfocamos en el acto directivo cuya intención es influir en el interlocutor. Dicho en otras palabras, es para que el oyente haga algo. Según Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), las funciones comunicativas de influir en el interlocutor se reflejan en los verbos tales como ordenar, pedir ayuda/ objetos/ permiso, proponer, sugerir y aconsejar. Visto esto, en nuestra investigación, se centra en la forma de aconsejar y su forma de responder entre los hablantes en los idiomas español y chino según los manuales de ELE y CLE determinados. Los siguientes contenidos reflejan los datos analizados:

Los manuales de ELE de nivel A2:

Tabla 7. El acto de habla directivo “aconsejar” en los manuales de ELE (nivel A2)

<i>Español sin fronteras</i>	U7, p.77
<p>Texto 1</p> <p>En la consulta del médico...</p> <p>A: <i>Éstas son las patillas que <u>debe</u> tomar.</i></p> <p>B: <i>¿Cuántas al día, doctor?</i></p> <p>A: <i>Dos por la mañana, después del desayuno y dos por la noche, después de la cena.</i></p> <p>B: <i>¿Durante cuánto tiempo?</i></p> <p>A: <i>Durante dos semanas...y <u>tiene que</u> dejar de fumar.</i></p> <p>B: <i><u>Ya... ya lo sé.</u></i></p> <p>Texto 2</p> <p>A: <i>El siguiente. ¡Buenos días! ¿Cómo va todo?</i></p> <p>B: <i>Mucho mejor, doctor. El régimen es estupendo, peso siete kilos menos.</i></p> <p>A: <i>Bien, <u>sigu</u> con el régimen, pero ahora <u>debe</u> empezar a hacer deporte. <u>Puedes hacer</u> footing dos veces por semana.</i></p> <p>B: <i><u>De acuerdo</u>, doctor. Una cosa más... ¿Puede recetarme algunas vitaminas? La verdad es que últimamente me encuentro algo débil.</i></p> <p>A: <i>Sí. <u>Debe</u> tomar dos pastillas por la mañana y dos por la noche.</i></p>	
	U10, p.111

<p>En el médico...</p> <p>A: <i>¿Y cuándo empezó a fumar?</i></p> <p>B: <i>Pues hace mucho... a los dieciocho años.</i></p> <p>A: <i>Le conviene dejarlo, el estado de sus pulmones no es bueno.</i></p>
--

Los manuales de ELE de nivel A1 y A2:

Tabla 8. El acto de habla directivo “aconsejar” en los manuales de ELE (nivel A1 y A2)

<i>Gente hoy 1</i>	U5, pp. 63-65
<p><u>Formas impersonales:</u></p> <p><i>Hay que...</i></p> <p><i>Es necesario...</i></p> <p><i>Es bueno...</i></p> <p><i>Es importante...</i></p> <p><i>Conviene+ Infinitivo</i></p> <p><i>Para mí, lo más importante es/ lo mejor es...</i></p> <p><i>Es conveniente</i></p> <p><i>Es aconsejable</i></p> <p><i>Es recomendable</i></p> <p><u>Formas personales:</u></p> <p><i>No descansas <u>lo suficiente</u>. <u>Tienes que dormir más</u>.</i></p> <p><i>Estás <u>un poco gordo</u>. <u>Tienes que comer menos</u>.</i></p> <p>Viendo el manual <i>Gente hoy 1</i>, con los datos analizados no encontramos diálogos ni conversación, pero cuenta con un bloque de funciones comunicativas para usar en ejercicios relacionados con tener una vida sana.</p>	

<i>En acción</i>	U9, p.113
<p><b>Formas impersonales:</b></p> <p><i>Lo mejor es +infinitivo</i></p> <p><i>Es mejor +infinitivo</i></p> <p><i>Sería mejor +infinitivo</i></p> <p><i>Es aconsejable/recomendable +infinitivo</i></p>	

*Es bueno*

*Puede ser recomendable*

**Formas personales:**

*Imperativo*

*Debería(s) +infinitivo*

*Tener que +infinitivo*

*Recomendar +sustantivo/infinitivo*

*Poder +infinitivo*

*Nuevo sueña*

U4, p.105

Texto 1

A: *Hola, buenas tardes.*

B: *Buenas tardes. Pase y siéntese.*

A: *Gracias.*

B: *Dígame, ¿qué le pasa?*

A: *Tengo una tos muy fuerte, especialmente por las noches, y además, casi no puedo respirar (...).*

B: *Por supuesto, no fume. Acuéstese y descanse. No vaya a la oficina, quédese en casa tres días como mínimo. No coja frío. Si la garganta le duele mucho, beba zumo de limón con miel. Si después de tres días no se encuentra mejor, vuela a mi consulta.*

A: *Gracias, doctor.*

B: *De nada. Y cuídese.*

Texto 2

A: *¡Qué dolor de cabeza!*

B: *Pues si te duele la cabeza, tómate una aspirina. Mira, aquí tienes una.*

A: *No, gracias. No me gusta tomar medicinas. No sé qué me pasa, me encuentro mal. Aquí, hace frío no, ¿no?*

(...)

B: *Sí. Si te encuentras mal, vete a casa y descansa, y mañana no vayas a la oficina.*

A: *Si, buena idea.*

B: *Y si tienes tos, tómate un buen jarabe.*

A: *¿Otra medicina? No, no.*

B: *Pues bebe zumo de limón con miel. Es un remedio natural. Y no fumes. Y lo más*

*importante: no cojas frío.*

A: Ya.

*Español lengua viva 1*

U5, p.70

Recomendaciones personales (directa):  *tienes que, debes que, imperativo.*

Recomendaciones impersonales (indirecta):  *hay que, lo mejor es.*

U12, p.144

Consejos personales:  *tienes que, debes, imperativo.*

Consejos impersonales:  *hay que, los mejor es.*

Según el manual *Español lengua viva 1*, la forma de aconsejar y recomendar son iguales porque no contamos con diálogos ni conversaciones, aunque podemos ayudarnos con el bloque de funciones comunicativas para usar en los ejercicios relacionados con hacer recomendaciones sobre salud y aconsejar para una entrevista de trabajo.

*Español Moderno*

U12, p.184



12-1



## I. No hagas eso

Los hábitos varían según la cultura de los pueblos. Comportamientos que se consideran normales en China, pueden resultar chocantes en otros países. Si quieres ir a España o a otros países de habla española; entonces lee con atención estos consejos:

- Si una persona todavía no es tu amigo de confianza, no le preguntes así, de buenas a primeras, cuál es su salario;
  - A una chica no le preguntes si está casada o si tiene novio;
  - Si conoces a una mujer con aspecto de tener más de veinticinco años, nunca le hagas esta pregunta: ¿Qué edad tiene?
  - No telefonees a nadie ni antes de las ocho de la mañana ni después de las once de la noche;
  - Cuando alguien te elogia, diciendo, por ejemplo, que hablas bien español, no le digas: No, lo hablo muy mal. En vez de esto, dale las gracias, sencillamente;
  - Si alguien te hace un regalo, no te limites a agradecerle; tienes que abrir el paquete enseguida y decir algo así como: ¡Qué bonito! Es usted muy amable;
- Puedo darte muchos otros consejos más, pero, por el momento, creo que ya es suficiente. No los olvides. Y evita hacer lo que no debes.

12 2

En esta unidad se enseñan consejos sobre cómo comportarse en la sociedad española con una función comunicativa de aconsejar distinta. En este contexto, se usa la forma imperativa negativa para dar los consejos, al contrario de las expresiones de ELE *hay que*, *tienes que* o *debe*, etcétera. La idea principal del texto es dar a conocer la cultura española y



los componentes culturales a los sinohablantes. Así, se muestran los comportamientos que se consideran descortesía en España. Sin embargo, la forma negativa del imperativo negativo que tiene como funciones dar órdenes y prohibir en los manuales de ELE, de este modo, tal vez se pueda causar malentendidos entre el uso el uso de aconsejar y dar órdenes para los alumnos sinohablantes.

Los manuales de CLE de nivel A1:

Tabla 9. El acto de habla directivo “aconsejar” en los manuales de CLE (nivel A1)

<p>新实用汉语 I <i>New practical chinese reader</i> I</p>	<p>U12, p.168</p>
<p>(...)  <small>w ō t ó u t é n g</small>  A: 我头疼。  Me duele la cabeza.  <small>n í s à n g z i z ě n m e y à n g</small>  B: 你嗓子怎么样?  ¿Qué tal tu garganta?  <small>w ō s à n g z i y ě t é n g</small>  A: 我嗓子也疼。  Me duele la garganta también.  <small>w ō xi à n g      n í y ī n g g ā i q ù y ī y u à n k à n b ī n g</small>  B: 我想, <u>你应该去医院看病。</u>  Creo que debes ir al médico.  <small>w ō sh ē n t ĭ m é i w è n t ĭ      b ú y ò n g q ù k à n b ī n g      w ō y à o s h u i j i à o      b ù xi à n g q ù y ī y u à n</small>  A: <u>我身体没问题, 不用去看病。我要睡觉, 不想去医院。</u>  Estoy bien, no hace falta ir al hospital. Quiero dormir, no quiero al hospital.  <small>n í b ù q ù k à n b ī n g      m ī n g t i ā n n í h á i b ù n é n g sh à n g k è</small>  B: 你不去看病, 明天你还不能上课。  Si no vas al médico, no puedes ir a la clase mañana.  <small>h ā o b a      w ō q ù y ī y u à n      xi à n z à i q ù h á i s h i x i à w ū q ù</small>  A: 好吧。我去医院。现在去还是下午去?  Vale. Iré al hospital. ¿Voy ahora o por la tarde?  <small>d ā n g r á n xi à n z à i q ù      w ō g ē n n í y ī q ì q ù      j ī n t i ā n t i ā n q ĭ h ě n l ě n g      n í y à o d u ō c h u ā n d i ā n é r y ī f u</small>  B: 当然现在去, 我跟你一起去。今天天气很冷, <u>你要多穿点儿衣服。</u>  Por supuesto ahora voy contigo. Hoy hace mucho frío, tienes que ponerte más ropa.</p>	
<p>U13, p.186</p>	

<p>A: 大卫, 听说你得了感冒, 现在你身体怎么样?</p> <p>David, me han dicho que tienes resfriado, ¿cómo estás ahora?</p> <p>B: 我去了医院, 吃了很多中药。现在我头还有点疼。</p> <p>Fui al hospital y me tomé muchas medicinas chinas. Todavía me duele un poco la cabeza.</p> <p>A: <u>你还应该多休息。</u></p> <p>Deberías descansar más.</p>
---

HSK1	U12, p.91
<p>Texto 1-En el médico</p> <p>A: <u>你身体怎么样?</u></p> <p>¿Cómo está tu salud?</p> <p>B: 我身体不太好, 天气太热了, 不爱吃饭。</p> <p>No estoy bien, hace mucho calor y no me apetece comer.</p> <p>A: <u>你多吃些水果, 多喝水。</u></p> <p>Come más frutas y bebe más agua.</p> <p>B: <u>谢谢你, 医生</u></p> <p>Gracias, doctor.</p>	

当代中文课程 I A Course in Contemporary Chinese I	U15, pp. 324 y 328.
<p>Texto 1</p> <p>A: 白小姐, 你哪里不舒服?</p> <p>Señorita Bai, ¿por qué te sientes mal?</p> <p>B: 我一直流鼻水, 头很痛, 胃口很差。什么东西都不想吃。</p> <p>Tengo rinorrea, me duele la cabeza y tengo poco apetito. No quiero comer nada.</p> <p>A: <u>大概多久了?</u></p> <p>¿Cuánto tiempo ha pasado?</p>	

B: <sup>yījīngsì wùtiānle</sup> 已经四,五天了。

Han pasado cuatro o cinco días.

A: <sup>wókānkānnihóulóng hóulóngyǒuyīdiānfāyán</sup> 我看看你喉咙。喉咙有一点发炎。

Déjame mirar tu garganta. Hay un poco de inflamación en la garganta.

B: <sup>qǐngwènwǒshēngdeshìshénmebìng</sup> 请问我生的是什么病?

Disculpe, ¿qué enfermedad tengo?

A: <sup>nǐyǒuyīdiānfāshāo shìgǎnmào búguòméiyǒushénmeguānxi</sup> 你有一点发烧, 是感冒, 不过没有什么关系。

Tienes un poco de fiebre, es resfriado, pero no importa.

B: <sup>qǐngwènwǒděichīyào</sup> 请问我得吃药吗?

¿Tengo que tomar medicina?

A: <sup>yào nǐdào yào jú qù nǎ yào</sup> 要, 你到药局去拿药。

Sí, vas a la farmacia a comprar el medicamento.

B: <sup>hǎode qǐngwènwǒdebìngshénmeshíhòuhuì</sup> 好的。请问我的病什么时候会好?

De acuerdo. ¿Cuándo mejorará mi enfermedad?

A: <sup>huíqùbǎyào chīle duōhēshuǐ duōxiūxi zǎoyīdiǎnshuǐjiào hěnkuàijiùhuìhǎo</sup> 回去把药吃了, 多喝水, 多休息, 早一点睡觉, 很快就会好。

Toma la medicina en casa, bebe más agua, descansa más, va a la cama más temprano y se recuperará más rápido.

B: <sup>hǎode xièxiènin</sup> 好的, 谢谢您。

Está bien, gracias.

## Texto 2

A: <sup>nǐzěnmēle liǎnsèzhèmenánkàn</sup> 你怎么了? 脸色这么难看。

¿Qué te pasó? ¡Qué mala cara tienes!

B: <sup>zuótiānwǎnshàngdùzìhěnshūfu chīle dōngxījiùtù hái tǔle hǎo jǐ cì</sup> 昨天晚上肚子很舒服, 吃了东西就吐, 还吐了好几次。

Anoche no me sentí muy bien, vomité varias veces después de comer.

A: <sup>nǐzhème bùshūfu wǒpéinǐqùkàn yīshēng hǎo bù hǎo</sup> 你这么不舒服, 我陪你去看医生好不好?

¿Tan malo?, ¿puedo acompañarte al médico?

B: 不用了。我在台湾没有健康保险。  
búyòngle wózàitáiwānméiyǒujiànkāngbǎoxi

No es necesario. No tengo seguro médico en Taiwán.

A: 那么, 我陪你去学校的健康中心。那里的医生很好, 对学生也很客气。  
nàme wǒpéiniqùxuéxiàodejiànkāngzhōn nàlǐdeyīshēnghěnhǎo duìxuéshēngyěhěnkèqi

Pues, te acompaño al centro de salud de la universidad. Los médicos son simpáticos y amables.

B: 谢谢你。我想去药局买药就好了。  
xièxièni wǒxiǎngqùyàojúmǎiyàojiùhǎole

Gracias. Solo quiero comprar la medicina en la farmacia.

A: 你真的不去看病吗?  
nǐzhēndebúqùkànbingma

¿De verdad no vas al médico?

B: 我想回家休息。请你跟老师说, 我生病了, 不能上课。  
wǒxiǎnghuījiāxiūxi qǐngnǐgēnlǎoshīshuō wǒshēngbingle bùnéngshàngkè

Quiero ir a casa y descansar. Por favor dígame al profesor que estoy enfermo y no puedo asistir a clases.

A: 好。你自己要多小心。油的, 冰的东西最好都别吃。  
hǎo nǐzìjǐyào duōxiǎoxīn yóude bīngdedōngxīzuihǎodōubíechī

Vale, debes tener más cuidado. Es mejor no comer cosas grasientas o heladas.

B: 谢谢你的关心。  
xièxiènideguanxīn

Gracias por tu preocupación.

Los manuales de CLE de nivel A2:

Tabla 10. El acto de habla directivo “aconsejar” en los manuales de CLE (nivel A2)

新实用汉语 2 <i>New practical chinese reader</i>	U23, p.182
2	
(...)	
A: 小燕子建议大卫也去海南岛。她说现在那儿天气好, 气温合适, 能去游泳, xiǎoyànzi jiàn yì dàwèi yě qù hǎi nán dǎo tā shuō xiàn zài nà er tiān qì hǎo qì wēn hé shì néng qù yóu yǒng 还可以看优美的景色。现在北京市冬天, 可是在海南岛还可以过夏天的生活, hái kě yǐ kàn yōu měi de jǐng sè xiàn zài běi jīng shì dōng tiān kě shì zài hǎi nán dǎo hái kě yǐ guò xià tiān de shēng huó duō yǒu yì sī a 多有意思啊!	
También Xiao yanzi ha sugerido que David va a viajar a la isla de Hainan. Dijo que hace buen tiempo allí, la temperatura es adecuada, se puede nadar y ver el precioso paisaje.	

Ahora es invierno en Beijing, pero todavía es verano en la isla de Hainan. ¡Qué interesante!

B: xiǎoyānzishidǎoyóuxiǎojiě 小燕子是导游小姐, lǚxíngdeshìertāzhīdào dé hěnduō 旅行的事儿她知道得很多, yīnggāitīngtāde 应该听她的。

dàwèikěyīgēnwǒmēnyiqìqù  
大卫可以跟我们一起去。

Xiao Yanzi es una guía turística, sabe mucho sobre turismo y hay que escucharla. David puede ir con nosotros

yīnggāi  
应该 que literalmente se traduce como *debe, tener que, hay que*, y en este caso consideramos que es una orden, no un consejo. Porque ya sabemos que Xiao Yanzi es una guía turística, así que tiene conocimiento de la profesión de turismo. Y la intención del hablante B es que otras personas la respeten. En el otro caso, también se puede representar como una sugerencia que se ha mencionado al principio que Xiao yanzi ha sugerido que David vaya a la isla de Hainan. Por eso, el hablante B dice que hay que escucharla para considerar la sugerencia.

当代中文 2 Contemporary Chinese 2

U2, p.22

A: yīshēng 医生, wǒdùzǐtēng 我肚子疼。

Doctor, me duele el estómago.

B: nǐshìbúshìchīlebùgǎnjìngdewèixi  
你是不是吃了不干净的东西?

¿Comiste algo caducado?

A: méiyǒuā  
没有啊。

Nada.

B: jīntiānzǎoshàngchīle shénme  
今天早上吃了什么?

¿Qué comiste esta mañana?

A: chīlejǐpiànmiànbāo 吃了几片面包, hēleyībēiniú nǎi 喝了一杯牛奶。... búguò 不过, zuótiānwǎnshàng péngyou qǐngkè 昨天晚上朋友请客,

wǒmēnqùlexuéxiàofùjìndeyīgèfàn 我们去了学校附近的一个饭店, wǒchīlehěnduōshēngyúpiàn 我吃了许多生鱼片。

Tomé un poco de pan y un vaso de leche. ... Sin embargo, anoche un amigo me invitó a cenar, fuimos a un restaurante cerca de la escuela y comí mucho sashimi.

B: kěnéngshēngyúpiàn bùtài xīnxiān 可能生鱼片不太新鲜。 nǐdēichīyào 你得吃药, háidēi 还得...

Quizás el sashimi no esté fresco. Tienes que tomar medicamentos y tienes que ...

A: 对不起...

Perdón.

B: 别着急, 我还没说完呢。你得吃药, 还得...

No te preocupes, todavía no lo he terminado. Tienes que tomar medicamentos y tienes que ...

A: 对不起, 厕所在哪儿?

Lo siento, ¿dónde está el baño?

U10, p.134

A: 你啊, 平时运动得太少。

Tú haces muy poco ejercicio.

B: 不是运动得太少, 是事儿太多, 多得做不玩, 哪有时间运动?

No es que haga muy poco ejercicio, es que tengo demasiado trabajo y no tengo tiempo para hacer ejercicio.

A: 不是没有时间, 是太懒了吧?

No es que no tengas tiempo, es por la pereza, ¿no?

C: 不能只想着工作, 也要注意休息。

No solo pienses en el trabajo, sino también hay que relajar y descansar.

D: 我建议你以后每天早上出去跑步。

Te sugiero que salgas a correr todas las mañanas a partir de ahora.

E: 以后我教你打太极拳。

Y te enseño Tai Chi.

B: 你们快走吧, 让我在这儿安安静静地休息一会儿。

Vaya, déjame descansar aquí tranquilamente un rato.

HSK2

U5, p.35

En la empresa.

A: <sup>xiūxi yíxiàba</sup> 休息一下吧, <sup>hēkāfēima</sup> 喝咖啡吗?

Descansemos. ¿Quieres un café?

B: <sup>bùhēle</sup> 不喝了, <sup>wǒyǐjīnghēliǎngbēile</sup> 我已经喝两杯了。

No, gracias. Ya he tomado dos cafés.

A: <sup>shìa</sup> 是啊, <sup>kāfēihēduōle duìshēntǐbùhǎo</sup> 咖啡喝多了对身体不好。

Sí. Beber demasiado café es malo para salud.

B: <sup>yǐhòuwǒshǎohēyídiǎnr</sup> 以后我少喝一点儿, <sup>měitiānhēyībēi</sup> 每天喝一杯。

Beberé menos café. Un café al día.

Es un consejo impersonal con declaración de forma crítica negativa, literalmente se traduce como 咖啡 (café) 喝 (beber) 多了 (más) 对 (para) 身体 (salud) 不好 (mal), la intención del enunciado perlocutivo sería *Es mejor beber menos café*. El interlocutor da un compromiso para expresa su comprensión y acepta el consejo directamente.

U12, pp.90 y 91

Texto 1- En la casa de un amigo.

A: <sup>zàiláidiǎnmǐfànba</sup> 再来点米饭吧, <sup>nǐchītàishǎole</sup> 你吃太少了。

Come más arroz, has comido muy poco.

B: <sup>bùshǎole</sup> 不少了, <sup>jīntiānchīdehěnhǎo</sup> 今天吃的很好, <sup>tàixièxiènilè</sup> 太谢谢你了。

En realidad, no un poco. He tenido una cena muy buena. Muchas gracias.

A: <sup>nǐzuòfànzuòdezhēnyàng</sup> 你做饭做得怎么样?

¿Y tú, puedes cocinar?

B: <sup>bùzhēnyàng</sup> 不怎么样, <sup>wǒqīzǐbǐwǒzuòdehǎo</sup> 我妻子比我做得好。

No muy bien, mi esposa es mejor cocinera que yo.

Texto 2- En la puerta de la casa.

A: <sup>xiàxuěle</sup> 下雪了, <sup>jīntiānzhēnlěng</sup> 今天真冷。

Está nevando. Hoy hace mucho frío.

B: <sup>yǒulíngxià</sup> 有零下10度吧? <sup>dùba</sup>

La temperatura es 10 grados bajo cero, ¿verdad?

A: <sup>s h i a</sup>是啊, <sup>n i c h u ā n d e t à i s h ā o l e</sup>你穿的太少了, <sup>w o m e n j i n f ā n g j i ā n b a</sup>我们进房间吧。

Sí, te llevas muy poca ropa. Entramos dentro de casa.

B: <sup>h ā o b a</sup>好吧。

De acuerdo.

Según el manual HSK 2, <sup>b a</sup>吧 es una partícula que se usa al final de un enunciado para indicar consulta, sugerencia, solicitud o comando. La intención principal del hablante A de texto 2 es *tener que llevar más ropa*. Así, sabemos que es un consejo personal y perlocutivo.

HSK3

U3, p.21

A: <sup>m i n g t i ā n s h i q i n g t i ā n h á i s h i y i n t i</sup>明天是晴天还是阴天?

¿Estará soleado o nublado mañana?

B: <sup>y i n t i ā n</sup>阴天, <sup>d i à n s h i s h a n g s h u o d u o y ú n</sup>电视上说多云, <sup>z ě n m e l e</sup>怎么了? <sup>y o u s h i</sup>有事?

Dice la tele que está nublado. ¿Qué pasó? ¿Pasa algo?

A: <sup>m é i s h i</sup>没事, <sup>w o m e n m i n g t i ā n y ā o q ù p á s h ā n</sup>我们明天要去爬山。

Nada, vamos a hacer senderismo mañana.

B: <sup>p á s h ā n d e s h i h o u y ā o x i ā o x i n d i ā n e r</sup>爬山的时候要小心点儿。

Hay que tener cuidado en senderismo.

A: <sup>h ā o</sup>好, <sup>n i y ě q ù m a</sup>你也去吗?

De acuerdo. ¿también vas?

B: <sup>w o b ú q ù</sup>我不去, <sup>w o y o u s h i</sup>我有事。

No voy, tengo que hacer otra cosa.

U5, pp.38 y 39

Texto 1 – En la casa de Xiaoli.

A: <sup>w o t i n g s h u o n i s h ē n t i b ù s h ū f u</sup>我听说你身体不舒服, <sup>z ě n m e l e</sup>怎么了?

Me han dicho que no te sentías bien. ¿Qué pasó?

B: <sup>q i ā n j i t i ā n y o u d i ā n e r f ā s h ā o</sup>前几天有点儿发烧, <sup>xi à n z à i h ā o d u o l e</sup>现在好多了。



Tenía fiebre, ahora estoy mejor.

A: 喝茶吧, 这是我为你买的绿茶, 很不错。

Bebe té. Este es el té verde que te compré y es muy bueno.

B: 谢谢, 我要吃药, 不喝茶了。

Gracias. No bebo té porque tomo la medicina,

A: 那喝水吧。

Pues, bebe agua.

B: 好的

Vale.

(...)

Texto2- En la case de Xiaogang.

A: 我最近越来越胖了。

Últimamente estoy engordando.

B: 谁说的? 我觉得你越来越漂亮了。

¡Qué va! Creo que estás cada vez más guapa.

A: 你看, 这条裙子是去年买的, 今年就不能穿了。

Mira, compré esta falda el año pasado, ya este año no puedo ponerla.

B: 那是因为你吃得太多了, 少吃点儿吧。

Porque comes demasiado. Come menos.

Como hemos mencionado que <sup>ba</sup>吧 es una partícula que se usa al final de un enunciado para indicar consulta, sugerencia, solicitud o comando y según el Texto 1, se la usa para aconsejar de forma imperativa como 喝茶吧 (bebe té), 那喝水吧 (bebe agua).

Igualmente, es posible que el acto sea una sugerencia, pero en este contexto que consideramos la intención del hablante es para dar un consejo a su amigo quien está en una mala condición.

En el caso del Texto 2, ya sabemos que la chica tiene un problema con la falta. Así,

obviamente 少吃点儿吧 (come menos) es una consulta. Asimismo, se puede interpretar

como *tienes que comer menos.*

U6, p.48

En la sala de casa.

n i z ě n m e h á i h ē k ā f ē i  
A: 你怎么还喝咖啡?

¿Por qué estás bebiendo café?

z ě n m e l e  
B: 怎么了?

¿Qué pasó?

n ĭ b ú s h ĩ shuō wǎn shàng shuì bù zháo j  
A: 你不是说晚上睡不着觉吗?

¿No me dijiste que no puedes dormir por la noche?

m é i s h i w ǒ z h ĩ h ē y ĩ b ē i  
B: 没事, 我只喝一杯。

No pasa nada, solo un café.

n ĩ h á i s h ĩ h ē n i ú n á i b a k ě y ĩ shuì dé g è n g h á o x i ē  
A: 你还是喝牛奶吧, 可以睡得更好些。

Bebe leche, se puede dormir mejor.

h ā o b a n i ú n á i n e  
B: 好吧, 牛奶呢?

Vale. ¿Dónde está la leche?

n ĩ h á i s h ĩ h ē n i ú n á i b a k ě y ĩ shuì dé g è n g h á o x i ē  
Según el texto, 你还是喝牛奶吧, 可以睡得更好些 (bebe leche, se puede dormir

mejor), con el uso de la particular de b a吧, se puede analizar desde dos perspectiva que una es la sugerencia y la otra es el consejo. Pero ya sabemos que el hablante B tiene problema de dormir, así, la intención de este enunciado es para aconsejar.

U13, p.108

En el teléfono con una amiga

k à n d i à n y ĩ n g y ǒ u s h ě n m e y ĩ s ĩ  
A: 看电影有什么意思?

¿Por qué ver las películas es divertido?

k ě y ĩ y ĩ b i ā n c h ĩ y ĩ b i ā n k à n z u ǒ j i ũ l e h á i k ě y ĩ zhàn q ĩ l á i x i ũ x ĩ y h u ē r  
B: 可以一边吃一边看, 坐久了还可以站起来休息一会儿。

Puedes ver la tele mientras comes. Después de sentar durante mucho tiempo, puedes ponerte de pie y descansar un rato.

n i yīnggāidūochū qù zǒuzǒu zhèyàng nǐ de shēnghuó huì gèng yǒu yì sī  
 A: 你应该多出去走走, 这样你的生活会有意思。

Tienes que salir y andar más para que tu vida sea más interesante

当代中文课程 2 A Course in Contemporary Chinese 2 U11, p.267

(...)

xiàtiān qù wán de rén hěn duō qù kěndīng yīdìng yào xiān dīng hǎo lǚ guǎn cái bú huì zhǎo bú dào dì fāng zhù  
 A: 夏天去玩的人很多, 去垦丁一定要先订好旅馆, 才不会找不到地方住。

Hay mucha gente que va a Kenitng en verano. Cuando vayas a Kenting, primero debes reservar un hotel, así no encontrarás un lugar donde quedarte.

háiyào zhùyì shén me ne  
 B: 还要注意什么呢?

¿A qué más tengo que prestar atención?

wǒ shàng yī cì qù de shí hòu bǎ qiān bāo hé yī fu fàng zài shā tān shàng méi xiǎng dào qiān bāo bú jiàn le  
 C: 我上一次去的时候, 把钱包和衣服放在沙滩上, 没想到钱包不见了,

dà gài bèi tōu le  
 大概被偷了。

La última vez que fui, dejé mi catera y mi ropa en la playa, y la perdí, tal vez se la robaron.

suī rán tái wān hěn ān quán dàn shì hái shì yào xiǎo xīn yī diǎn ā  
 A: 虽然台湾很安全, 但是还是要小心一点啊!

Aunque Taiwán es muy seguro, ¡debes tener cuidado!

chú le zhè jiàn shì kěndīng zhēn de hěn zhí de qù  
 C: 除了这件事, 垦丁真的很值得去。

Excepto por este asunto, realmente vale la pena visitar Kenting.

U12, p.299

(...)

wǒ jué de chī sù yīng gāi shì wèi le jiàng kān  
 A: 我觉得吃素应该 是为了健康。

Creo que ser vegetariano es bueno para la salud.

cài de wèi dào bú yào tài xiǎn bú yào cháng chī zhà de kǎo de dōng xī jiù bǐ jiào jiàn kāng  
 B: 菜的味道不要太咸, 不要常吃炸的, 烤的东西, 就比较健康。

No coma la comida demasiada salada, no coma comida frita o asada, es más saludable.

Según este texto que están hablando de la forma de tener una vida sana y el hablante B expresa su idea con una declaración de forma imperativo negativo, también, es una crítica negativa y se considera como un consejo impersonal.

Los manuales de CLE de nivel A1 + A2:

Tabla 11. El acto de habla directivo “aconsejar” en los manuales de CLE (nivel A1 + A2)

<p>今日汉语 <i>El chino de hoy I</i></p>	<p>U21, p.198</p>
<p>A: <sup>dàifu wótóuténg quánshēndōubùshūfu</sup>大夫, 我头疼, 全身都不舒服。</p> <p>Doctor, me duele la cabeza y me siento incómodo por todas partes.</p> <p>B: <sup>lái wǒgěinǐjiǎnchájiǎnchá</sup>来, 我给你检查检查。</p> <p>Ven, dejarme mirar.</p> <p>A: <sup>dàifu yǒushénmewèntí</sup>大夫, 有什么问题吗?</p> <p>Doctor, ¿Qué problema es?</p> <p>B: <sup>méishénmewèntí nǐgōngzuòmángma</sup>没什么问题。你工作忙吗?</p> <p>No hay ningún problema. ¿Has estado ocupado en tu trabajo?</p> <p>A: <sup>hěnmáng chángchángyàojiābān</sup>很忙, 常常要加班。</p> <p>Muy ocupado, a menudo tengo que trabajar horas extras.</p> <p>B: <sup>nǐměitiānduànliànmǎ</sup>你每天锻炼吗?</p> <p>¿Haces ejercicio todos los días?</p> <p>A: <sup>wǒméiyǒushíjiān</sup>我没有时间。</p> <p>No tengo tiempo.</p> <p>B: <sup>nǐtài lèile nǐyīnggāiměitiānduànliànduànli zhèduìnǐyǒuhǎochū</sup>你太累了。你应该每天锻炼锻炼身体, 这对你有好处。</p> <p>Estás demasiado cansado. Debe hacer ejercicio todos los días, lo cual es bueno para ti.</p> <p>A: <sup>wǒgōngzuòtàimángle méishíjiānduànliàn</sup>我工作太忙了, 没时间锻炼。</p> <p>Estoy demasiado ocupado en el trabajo y no tengo tiempo para hacer ejercicio.</p> <p>B: <sup>nǐxiǎngxiǎng shēntǐzhòngyào bùzhòngyào</sup>你想想, 身体重要不重要?</p> <p>Piénsalo, ¿Es tu cuerpo importante?</p>	

Según los datos analizados de los manuales de ELE y CLE de nivel básico (*Español sin fronteras 1, Gente hoy 1, En acción, Nuevo sueña 1, Español lengua viva 1, Español moderno, New Practical Chinese Reader 1y 2, HSK 1, 2 y 3, Contemporary Chinese 2, A Course in Contemporary Chinese 1 y 2, y El chino de hoy 1*), podemos clasificar brevemente las diferencias de aconsejar y contestar entre el idioma español y chino como los siguientes contenidos:

Aconsejar	
ELE	CLE
<p><b>Para aconsejar:</b>  <u>De forma directa/personal:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Debe + inf.</i></li> <li>2. <i>Debería(s) +infinitivo.</i></li> <li>3. <i>Tener que +infinitivo.</i></li> <li>4. <i>Imperativo afirmativos y negativos.</i></li> <li>5. <i>Imperativo.</i></li> </ol> <p><u>De forma indirecta/ atenuada/ impersonal:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Puedes + inf.</i></li> <li>2. <i>Puede ser /Poder +infinitivo.</i></li> <li>3. <i>Le conviene...</i></li> <li>4. <i>Hay que...</i></li> <li>5. <i>Es necesario...</i></li> <li>6. <i>Es bueno...</i></li> <li>7. <i>Es importante...</i></li> <li>8. <i>Conviene+ Infinitivo</i></li> <li>9. <i>Para mí, lo más importante es/ lo mejor es +infinitivo...</i></li> <li>10. <i>Es mejor...</i></li> <li>11. <i>Sería mejor +infinitivo.</i></li> <li>12. <i>Es conveniente...</i></li> <li>13. <i>Es aconsejable...</i></li> </ol>	<p><b>Para aconsejar:</b>  <u>De forma directa/personal:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <sup>yinggai</sup> 应该: debe, hay que, tener que.  <i>(New Practical Chinese 1 y 2, HSK3, El chino de hoy 1).</i></li> <li>2. <sup>dei</sup> 得: debe, tener que, es obligatorio.  <i>(Contemporary Chinese 1 y 2, A Course in Contemporary Chinese 1 y 2, HSK 3) .</i></li> <li>3. Imperativo  <i>(Contemporary Chinese 1, HSK 2, HSK 3, A Course in Contemporary Chinese 2)</i></li> <li>4. <sup>ba</sup> 吧: la partícula  <i>(HSK 2, HSK 3)</i></li> </ol> <p><u>De forma indirecta/ atenuada/ impersonal:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <sup>yao</sup> 要: es necesario.  <i>(Contemporary Chinese 1 y 2, HSK 3, A Course in Contemporary Chinese 1 y 2).</i></li> <li>2. Declaración de critica negativa  <i>(HSK2, U5, p.35)</i></li> </ol>

<p>14. <i>Recomendar +sustantivo/infinitivo...</i></p> <p>15. <i>Es aconsejable/recomendable</i> +infinitivo</p> <p>16. <i>Es bueno...</i></p> <p>17. <i>Puede ser recomendable</i></p> <p>18. <i>Lo mejor es...</i></p>	<p>k ā f ē i h ē duō l e duì shēn tǐ bù hǎo 咖啡喝多了对身体不好 (Beber demasiado café es malo para salud)</p>
<p><b>Para contestar:</b></p> <p><u>Para aceptar</u></p> <p>1. <i>De acuerdo. (Español sin frontera)</i></p> <p>2. <i>Gracias.</i></p> <p><u>Para negar</u></p> <p>1. <i>No no.</i></p> <p>2. <i>No, gracias.</i></p> <p><u>Para no comprometerse</u></p> <p>1. <i>Ya, ya lo sé (Español sin frontera).</i></p> <p>2. <i>Ya.</i></p>	<p><b>Para contestar:</b></p> <p><u>Para aceptar</u></p> <p>1. xièxiè xièxiè nǐ (nǐ) : 谢谢/谢谢你 (您) : Gracias, gracias a ti (usted). (<i>HSK 1, Course in Contemporary Chinese 1</i>)</p> <p>2. xièxiè nǐ guānxīn : 谢谢你关心: Gracias por tu preocupación. (<i>Contemporary Chinese 1</i>)</p> <p>3. Dar un compromiso: Por ejemplo, yǐ hòu wǒ huì shǎo hē diǎn 以后我会少喝点 (beberé menos. <i>HSK2, U5, p.35</i>)</p> <p>4. hǎo hǎo ba hǎo de : 好, 好吧, 好的: De acuerdo, vale, bien. (<i>HSK2, HSK 3</i>)</p> <p><u>Para negar</u></p> <p>1. Dar excusa: Por ejemplo, wǒ shēn tǐ méi wèn tǐ , b ù yòng q ù 我身体没问题, 不用去 kàn bǐng wǒ yào shuì jiào , b ù xiǎng q ù y ī yuàn 看病。我要睡觉, 不想去医院。 (Estoy bien, no hace falta ir al hospital. Quiero dormir, no quiero al hospital. <i>New Practical Chinese 1, U12, p.168</i>)</p>

	<p>2. 谢谢你<sup>xièxiè nǐ</sup>+ Dar excusa o su deseo</p> <p>Por ejemplo, 谢谢<sup>xièxiè</sup>, 我要吃药<sup>wǒ yào chī yào</sup>, 不喝茶<sup>bù hē chá</sup>了。</p> <p>(Gracias, necesito tomar la medicina, por eso, no bebo té. <i>HSK3, U5, p.38</i>)</p> <p>3. Negar<sup>taixièxiè nǐ</sup>+ 太谢谢你</p> <p>Por ejemplo, 不少了<sup>bù shǎo le</sup>, 今天吃的很好<sup>jīn tiān chī de hěn hǎo</sup>, 太谢谢你了<sup>taixièxiè nǐ le</sup>。</p> <p>(No he comido un poco. He tenido una cena muy buena. Muchas gracias. <i>HSK2, U12, p.90</i>).</p> <p><u>Para no comprometerse</u></p> <p>Por ejemplo, 你们快走吧<sup>nǐ men kuài zǒu ba</sup>, 让我在这安静<sup>ràng wǒ zài zhè ān jìng</sup>。</p> <p>(Id, déjame en la paz. <i>Contemporary Chinese 2, U10, p.134</i>).</p>
--	--

Como se enseña en la tabla, el acto de aconsejar se puede dividir en forma personal y forma impersonal en los dos idiomas. Sin embargo, el uso de ELE consiste en más opciones que las de CLE. Además, hay una ambigüedad en la definición que existe en el significado de 應該<sup>yīng gāi</sup>, 得<sup>deī</sup> y la partícula 吧<sup>ba</sup>. En primer lugar, 應該<sup>yīng gāi</sup> y 得<sup>deī</sup> se puede traducir como *debe*, *hay que*, *tener que* pero en la gramática del idioma chino no se usa la conjugación, por lo que también se puede interpretar como *debería*. Sobre todo, depende del contexto y de la relación de confianza entre los hablantes. En segundo lugar, como hemos mencionado antes, la partícula

<sup>b a</sup>吧 es una partícula que se usa al final de un enunciado para indicar consulta, sugerencia, solicitud o comando. De este modo, al analizar el texto, tenemos que saber el contexto, la intención y la relación entre los hablantes. Para ser más concretos, mostramos a continuación los usos diferentes de la partícula <sup>b a</sup>吧 como los siguientes contenidos:

I) El acto de consultar:

1. nǐ chuān de tài shǎo le, wǒ men jìn fáng jiān ba.  
你穿的太少了, 我们进房间吧。

Te llevas muy poca ropa. Entramos dentro de casa.

(HSK 2, U12, p.91)

2. hē bēi chá ba, nà hē bēi shuǐ ba.  
喝杯茶吧, 那喝杯水吧。

Bebe té, o bebe agua.

(HSK3, U5, p.38)

3. shǎo chī diǎn er ba.  
少吃点儿吧。

Come menos.

(HSK3, U5, p.39)

4. nǐ hái shì hē niú nǎi ba, kě yǐ shuì dé gèng hǎo xiē.  
你还是喝牛奶吧, 可以睡得更好些。

Bebe leche, se puede dormir mejor.

(HSK 3, U6, p.48)

II) El acto de sugerir:

1. En la clase



nǐ kànguò nà gè diànyǐng méiyǒu  
A: 你看过那个电影没有?

¿Has visto esa película?

méikànguò tīngshuō hěnyǒu yì sī  
B: 没看过, 听说很有意思。

No la he visto, me han dicho que es muy interesante.

nà wǒmen xià gè xīng qī yì qǐ qù kàn ba  
A: 那我们下个星期一起去看吧?

Entonces, ¿vamos a verla la semana que viene?

kě yǐ dàn shì wǒ nǚ péngyǒu yě xiǎng qù  
B: 可以, 但是我女朋友也想去。

Sí, pero mi novia también quiere ir.

(HSK2, U14, p.106)

## 2. En el dormitorio

wàibiān tiān qì hěn hǎo wǒmen chū qù yùndòng yùndòng ba  
外边天气很好, 我们出去运动运动吧!

Hace buen tiempo afuera. ¡Salgamos a hacer deportes!

(HSK 2, U8, p.58)

jiéyùn bǐ jiàokuài zuògōngchē yào huā yí gè duō xiǎo shí nǐ hái shì zuò jiéyùn ba  
3. 捷运比较快, 坐公车要花一个多小时。你还是坐捷运吧!

El metro es más rápido y se tarda más de una hora en tomar el autobús.

¡Coge el metro!

(A Course in Contemporary Chinese 2, U2, p.25)

## III) El acto de solicitar:

### 1. En el camino

jīntiān wǎnshàng wǒmen yìqǐ chīfàn ba gěi nǐ guò shēng rì  
A: 今天晚上我们一起吃饭吧, 给你过生日。

Cenamos juntos esta noche para celebrar tu cumpleaños.

B: <sup>jīntiān</sup> 今天? <sup>líwǒdeshēngrìháiyǒuyíge duōxīngqī</sup> 离我的生日还有一个多星期吧!

¿Hoy? ¡Falta más de una semana para mi cumpleaños!

A: <sup>xiàgèxīngqīwǒyàoqùběijīng</sup> 下个星期我要去北京, <sup>jīntiānguòba</sup> 今天过吧。

Voy a Beijing la semana que viene, lo celebramos hoy.

B: <sup>hǎoba</sup> 好吧, <sup>lízhèr bùyuǎnyǒuyíge zhōngguó fàn guǎn</sup> 离这儿不远有一个中国饭馆, <sup>zǒu jǐ fēnzhōngjiǔ dào le</sup> 走几分钟就到了。

Vale, hay un restaurante chino cerca de aquí, y solo unos minutos andando.

(HSK 2, U7, p.51)

## 2. En la clase

A: <sup>wǒmen xiàwǔ qù kàn diànyǐng</sup> 我们下午去看电影, <sup>hǎo ma</sup> 好吗?

¿Vamos al cine por la tarde?

B: <sup>jīntiān xiàwǔ wǒ méiyǒu shíjiān</sup> 今天下午我没有时间, <sup>míngtiān xiàwǔ zài qù ba</sup> 明天下午再去吧。

No tengo tiempo esta tarde, así que vamos mañana por la tarde.

(HSK2, U8, p.58)

## 3. En la oficina

A: <sup>tīngshuō nǐ qù guò zhōngguó</sup> 听说你去过中国, <sup>háixiǎng qù ma</sup> 还想去吗?

Me han dicho que has estado en China, ¿todavía quieres ir?

B: <sup>wǒ suī rán qù guò hǎo jǐ cì</sup> 我虽然去过好几次, <sup>dàn shì hái xiǎng zài qù wán er wán er</sup> 但是还想再去玩儿玩儿。

Aunque he ido a China varias veces, todavía me apetece ir.

A: <sup>nà wǒ men yì qǐ qù ba</sup> 那我们一起去吧。

Entonces vamos juntos.

B: <sup>hao a h</sup> 好啊, <sup>daoshihou woge i n i d a dianhua</sup> 到时候我给你打电话。

De acuerdo, te llamo cuando llegue el momento.

(HSK2, U14, p.106)

#### IV) El acto de pedir:

##### 1. En el dormitorio

A: <sup>ni dēng dēng wǒ</sup> 你等等我, <sup>hǎo ma</sup> 好吗? <sup>wáng lǎo shī ràng wǒ gěi dà wèi dǎ gè diàn huà</sup> 王老师让我给大卫打个电话。

¿Puedes esperarme? El profesor Wang me pidió que llamara a David.

B: <sup>huí lái zài dǎ ba</sup> 回来再打吧。 <sup>zhǎo dà wèi yǒu shén me shì qing ma</sup> 找大卫有什么事情吗?

Llámalo luego cuando vuelves. ¿Qué pasa con David?

(HSK 2, U8, p.58)

##### 2. En la habitación

A: <sup>míng tiān tiān qì zěn me yàng</sup> 明天天气怎么样?

¿Cómo es el tiempo mañana?

B: <sup>suī rán shì qíng tiān</sup> 虽然是晴天, <sup>dàn shì hěn lěng</sup> 但是很冷。

Aunque hace sol, hace frío.

A: <sup>nà hái néng qù pǎo bù ma</sup> 那还能去跑步吗?

¿Todavía se puede salir a correr?

B: <sup>kě yǐ</sup> 可以, <sup>dàn shì nǐ zì jǐ qù ba</sup> 但是你自己去吧, 我还有很多事情要做。

Sí, pero irte solo, todavía tengo muchas cosas por hacer.

(HSK2, 14, p.107)

### 3. En el hospital

A: <sup>biékànbào zhǐ le</sup> 别看报纸了, <sup>yī shēng shuō nǐ yào duō xiūxi</sup> 医生说你要多休息。

Deja de leer el periódico, el médico dijo que deberías descansar más.

B: <sup>hǎo</sup> 好, <sup>bú kàn le</sup> 不看了。 <sup>gěi wǒ yì bēi chá ba</sup> 给我一杯茶吧。

De acuerdo. Dame una taza de té.

(*HSK2, U10, p.74*)

El análisis del uso de aconsejar puede observar desde la perspectiva de la relación de confianza, el grado de familiaridad y la distancia social entre los hablantes. Dicho de otra manera, la relación de confianza que afecta el uso de aconsejar. Según los datos analizados de las manuales de CLE, los consejos tales como *tienes que comer más frutas, beber más agua/ menos café, descansar más, andar más o llevar más ropa, etc;* son consejos que se presentan cuando el hablante tiene suficiente conocimiento respecto al interlocutor, con el que, además, mantiene un buen grado de confianza y cuando sea alto, la distancia social disminuirá, que la interpretación de este texto puede encontrarse en cuestiones relacionados con la visión de cortésia (véase el apartado 2.4.2), como dice Amenós Pons, Ahern y Escandell Vidal (2019). Por un lado, la intención es influir en el interlocutor, aunque se presentan como una petición o una orden. De este modo, el acto de aconsejar es más frecuente entre las personas que se conocen mucho en el idioma chino.

Por otro lado, también analizamos la forma de contestar en el idioma chino, en el que normalmente el receptor da un agradecimiento sin importar si este acepta o rechaza el consejo. Además, según los manuales de CLE, para expresar la aceptación del consejo, el oyente a veces muestra un compromiso sobre la situación ; para rechazar, el oyente da una explicación o excusa relacionada con su deseo y preocupación. De esta forma, no se afecta la imagen social y la

relación entre los hablantes, al mismo tiempo que se evita su amenaza.

En general, consideramos que el oyente no quiere ser impedido u opuesto y prefiere actuar como desee. Así, para aconsejar, el hablante puede usar las estrategias de cortesía negativa para minimizar la imposición hacia al oyente como se vio anteriormente (véase el apartado 2.4.3) donde se presta atención a la distancia existente entre los interlocutores para evitar entrometerse en el territorio de los demás. De este modo, dentro de los datos analizados tanto el español como el chino usan algunas estrategias de cortesía negativa tales como ser convencionalmente indirecto, por ejemplo, al usar la expresión de actos de habla indirectos e impersonalizar al hablante y al oyente.

### **5.1.3 Análisis del acto compromisivo: ofrecer e invitar**

En esta parte, nos enfocamos en el acto compromisivo que se refiere a aquel acto ilocucionario cuyo objeto es involucra al hablante con alguna acción de futuro. En este sentido, es diferente del acto directivo en el que no importa la respuesta del interlocutor, ni afecta a la forma de hablar del hablante. Dicho de otra manera, el hablante no necesariamente sigue el tema o la idea del interlocutor en la conversación. En cambio, la idea del acto compromisivo es que la respuesta y la contestación del interlocutor afectan a la forma de hablar del hablante. Más precisamente, el enunciado del hablante y la respuesta de su interlocutor están interrelacionados. Según esa contestación, el hablante sabrá cómo hablar y seguir la conversación conscientemente para que cumpla una situación determinada en el futuro. De este modo, para empezar el análisis utilizaremos los verbos *ofrecer* e *invitar* que incluyen las sustancias tangibles e intangibles, más concretamente, cómo ofrecer una bebida, una comida, una ayuda, e invitar a alguien a hacer cosas juntos, por ejemplo, a cenar, a salir o viajar, etc. A continuación, según los manuales de ELE y CLE de nivel básico, categorizamos los contenidos respecto al verbo *ofrecer* e *invitar* como los siguientes contenidos:

Los manuales de ELE de nivel A1:

Tabla 12. El acto de habla compromisivo “ofrecer e invitar” en los manuales de ELE (nivel A1)

<i>Embarque 1</i>	U12, p.106
<p>Las siguientes expresiones sirven para invitar y para aceptar o rechazar una invitación:</p> <p><i>Quiero invitarte a tomar/ comer...</i></p> <p><i>¿Quiere(s) tomar un café/ venir...?</i></p> <p><i>Te invito a tomar/ comer...</i></p> <p><i>¿Quiere(s) venir a comer/ a mi casa...?</i></p> <p><i>¿Un café?</i></p> <p>Aceptar: <i>Si, gracias., Bueno, vale, pero..., Sí, pero más tarde.</i></p> <p>Rechazar: <i>(No) los siento mucho, pero..., No, gracias es que..., No, (muchas) gracias, Gracias + valoración+ pero...</i></p>	

Los manuales de ELE de nivel A2

Tabla 13. El acto de habla compromisivo “ofrecer e invitar” en los manuales de ELE (nivel A2)

<i>Español sin fronteras</i>	U3, p.34
<p>En una agencia de viajes</p> <p>A: <i>¿Vienes a tomar un café?</i></p> <p>B: <i>Lo siento, no tengo tiempo. Ahí llega un autobús con cincuenta clientes.</i></p>	
	U6, p.67
<p>A: <i>¡Eh, Pedro! ¿Tienes ya casa?</i></p> <p>B: <i>Chico, no encuentro nada.</i></p> <p>A: <i>Yo conozco una agencia inmobiliaria, está muy cerca de aquí... ¿Vamos? ¡Venga! Te acompaño.</i></p> <p>B: <i>Bueno, no perdemos nada...</i></p>	
	U8, pp.87 y 94
<p>Texto 1</p> <p>En el teléfono</p> <p>A: <i>¿Diga?</i></p> <p>B: <i>¿Antonio? Soy Luis.</i></p> <p>A: <i>¡Hola, Luis! ¿Qué pasa?</i></p> <p>B: <i>Pues, mira, estoy pensado en ir a ver la exposición de Goya esta tarde, ¿Vienes</i></p>	

conmigo?

A: *¿Esta tarde? Sí, ¿Por qué no?*

B: *¿Quedamos en el metro de Banco de España a las cinco?*

A: *Vale, a las cinco. ¡Hasta luego!*

Texto 2

A: *¿Qué planes tienes para esta noche? ¿Vas a salir?*

B: *Voy a quedar con Luis y la gente de la oficina. Si quieres venir...*

A: *¿Qué vais a hacer?*

B: *Lo de siempre: ir de copas y... poco más, la verdad.*

A: *Bueno, voy a pensarlo. Creo que voy a quedarme en casa, pero de todas maneras, te llamo luego, ¿vale?*

B: *Como quieras.*

*Etapas equipo china*

U3, p.29

A: *Hola, soy Miguel, el vecino de Iván, vivo en el piso de arriba. ¿Qué tal el viaje?*

B: *Hombre, hola, el viaje largo, pero bien. Pero, pasa, pasa.*

En la casa, después de unos minutos...

A: *Supongo que hoy no tienes cena en casa y estás cansado para salir. ¿Te apetece cenar en mi casa esta noche?*

B: *Bueno, vale, muchas gracias. Pero antes me gustaría ducharme y cambiarme de ropa...*

A: *¡Claro! Estás en España y aquí no se cena hasta las nueve o las diez. ¿Te parece bien?*

B: *Sí, naturalmente, ¿a qué hora quedamos entonces?*

A: *Pues a las nueve en mi casa. Recuerda, el piso de arriba, la letra B.*

B: *Pues entonces a las nueve en tu casa. Gracias de nuevo.*

Es un texto en el que un vecino invita a Xiao Li a cenar y al final de la conversación se enseñan las funciones comunicativas a través de los siguientes contenidos:

Para proponer un día, hora o lugar: *Podemos..., Qué tal..., ¿Qué te parece...?*

Para mostrar desacuerdo con la opción propuesta y expresar preferencia: *No me va bien tan pronto= Prefiero más tarde. No me va bien tan tarde= Prefiero más pronto.*

Para confirmar todos los datos de la cita: *Pues entonces a las nueve en tu casa.*

Los manuales de ELE de nivel A1+ A2:

Tabla 14. El acto de habla compromisivo “ofrecer e invitar” en los manuales de ELE (nivel A1+ A2)

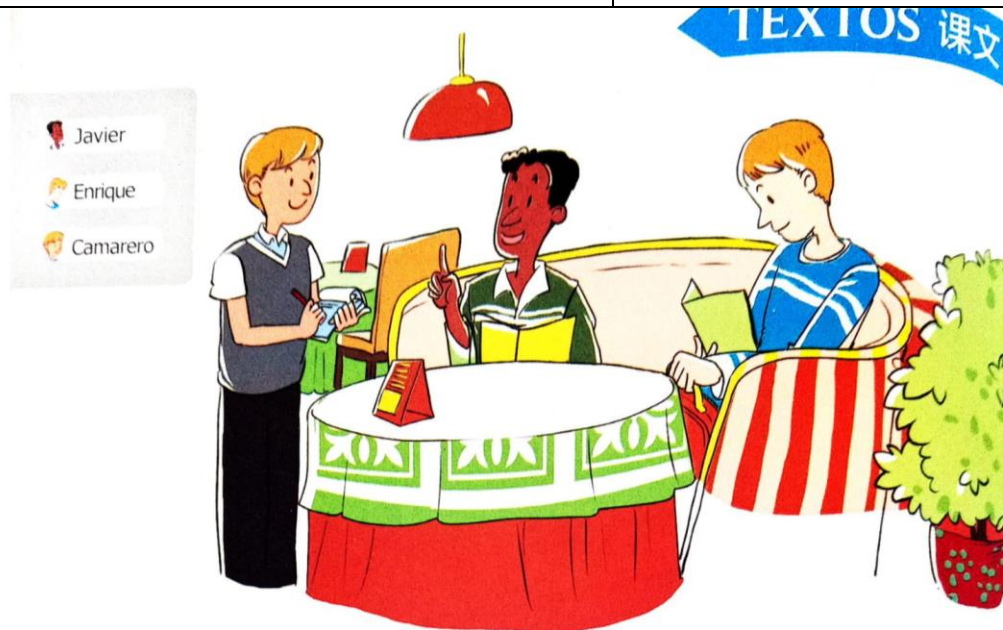
<i>En acción</i>	U8, p.93
<p>A: <i>El próximo jueves Ning y yo vamos a un concierto de guitarra en el Auditorio Nacional. ¿Quieres venir con nosotros?</i></p> <p>B: <i>Es que los conciertos de guitarra no me gustan mucho... Yo voy al cine con Marco esta noche. ¿Te apetece venir?</i></p> <p>Al final de la conversación que se enseña las funciones comunicativas como los siguientes contenidos:</p> <p>Proponer algo: <i>¿Vamos a...?, ¿Te apetece...?, ¿Qué te parece si...?, ¿Qué tal si...?, ¿Y si...?</i></p> <p>Rechazar una invitación: <i>Es que...</i></p>	

<i>Español lengua viva 1</i>	U3, p.42
<p>Hacer una propuesta:</p> <p><i>¿Quieres ir al cine esta tarde?</i></p> <p><i>¿Vamos a cenar fuera?</i></p> <p><i>¿Por qué no...?</i></p> <p>Aceptar una propuesta:</p> <p><i>Vale.</i></p> <p><i>¡Qué bien!</i></p> <p>Rechazar una propuesta: <i>No puedo, es que tengo planes.</i></p> <p>En esta unidad, como hemos visto en casos anteriores, no se enseña a través de diálogos el acto de invitación, sino que se utilizan bloques comunicativos para proponer una fiesta entre amigos, cuando no se tiene un plan previsto.</p>	
	U5, p.64
<p>Hacer una propuesta:</p> <p><i>Este fin de semana vienen unos amigos a visitarme, ¿Cenamos juntos el sábado y te los presento?</i></p> <p><i>¿Te apetece quedar en el bar de la esquina a las 14.30 y comer rápido?</i></p> <p><i>¿Vamos a tomar un café esta tarde? Quiero contarte algo.</i></p> <p><i>¿Quedamos el domingo para el aperitivo?</i></p> <p>Aceptar la propuesta: <i>Vale., De acuerdo., Qué bien.</i></p>	



Rechazar la propuesta: *Lo siento, no puedo. Es que....*

Igualmente, en esta misma unidad, no se enseña intercambio comunicativo , sino que recoge funciones comunicativas relacionadas con proponer. En este caso y sin contexto , no podemos asegurar si los actos son invitaciones.



5-1

## I. Te invito a cenar

- Javier:** Buenas noches, Enrique. ¿Adónde vas con tanta prisa?
- Enrique:** Voy a comprar algo y temo llegar tarde a la tienda. Cierra a esta hora.
- Javier:** ¿Puedes hacerlo mañana? Hoy es mi cumpleaños. Quiero invitarte a cenar.
- Enrique:** ¡Felicitaciones!
- Javier:** Muchas gracias. Me alegra celebrar mis dieciocho años con un amigo. Y tú, ¿cuántos años tienes?
- Enrique:** Diecinueve. Como ves, soy un poco mayor que tú.
- Javier:** En realidad, casi somos de la misma edad. ¡Ya! Llegamos al restaurante. ¿Entramos?
- Enrique:** Sí, ¿ves? Allá hay una mesa libre. ¿Nos sentamos allí?
- Javier:** Me parece bien. Eh, camarero, la carta, por favor. Gracias. ¿Qué nos recomienda?
- Camarero:** Mmm, tenemos una buena sopa de marisco.
- Javier:** Entonces, pedimos una sopa de marisco. ¿Qué te parece, Enrique?
- Enrique:** Me parece muy bien. Y de segundo, voy a pedir algo de carne.
- Javier:** Y yo, pescado. ¿Pedimos también una ensalada de verduras para los dos?
- Enrique:** Buena idea.
- Camarero:** Y para beber, ¿qué quieren?

- Enrique:** No vamos a celebrar un cumpleaños sin vino, ¿pedimos una botella?  
**Javier:** ¡Cómo no! Un vino tinto y agua mineral.  
**Camarero:** Y el postre, ¿lo piden ahora o después?  
**Javier:** Lo vamos a pedir más tarde.  
**Enrique:** Javier, muchas gracias por la invitación.  
**Javier:** De nada. Es un placer.

La forma de invitar: *Quiero invitarte a cenar.*

Aceptar la invitación: *Muchas gracias por la invitación.*

Los manuales de CLE de nivel A1:

Tabla 15. El acto de habla compromisivo “ofrecer e invitar” en los manuales de CLE (nivel A1)

<p>新实用汉语 I <i>New Practical Chinese</i> <i>Reader1</i></p>	<p>U9, p.112</p>
<p><small>nǐ xīngqī rì yǒu shí jiān ma</small> A: 你星期日有时间吗?</p> <p>¿Tienes tiempo el domingo?</p> <p><small>xīngqī rì shì jǐ hào</small> B: 星期日是几号?</p> <p>¿Qué día es?</p> <p><small>xīngqī rì shì yuè hào shì sòng huā de shēng rì</small> A: 星期日是10月27号, 是宋华的生日。</p> <p>El domingo es 27 de octubre, es el cumpleaños de Song Hua.</p> <p><small>shì ma tā jīn nián duō dà</small> B: 是吗? 他今年多大?</p> <p>¿De verdad? ¿Cuántos años cumple este año?</p> <p><small>sòng huā nián yuè rì chū shēng shǔ gǒu tā jīn nián suì</small> A: 宋华1982年10月27日出生, 属狗。他今年20岁。</p> <p>Song Hua nació en el año de perro el 27 de octubre de 1982. Este año cumple 20 años.</p> <p><small>tā shì nǎ er rén</small> B: 他是哪儿人?</p> <p>¿De dónde es?</p> <p><small>tā shì běi jīng rén tā bà ba mā ma dōu zài běi jīng xīngqī rì xià wǔ wǒ men yǒu yí gè jù huì</small> A: 他是北京人。他爸爸, 妈妈都在北京。星期日下午我们有一个聚会,</p> <p><small>zhù hè tā de shēng rì lì bō dà wèi dōu qù nǐ cān jiā bù cān jiā</small> 祝贺他的生日。力波, 大卫都去, 你参加不参加?</p> <p>Es de Beijing. Su padre y su madre están en Beijing. Tenemos una fiesta el domingo por la tarde para felicitarlo por su cumpleaños y vienen Libo y David, ¿vas a ir?</p>	

B: <sup>tàihǎole</sup> 太好了, <sup>wódāngráncānjiā</sup> 我当然参加。 <sup>zhōngguórénrshēngrìchīdàngāoma</sup> 中国人生日吃蛋糕吗?

Genial, por supuesto que voy. ¿Los chinos comen tarta de cumpleaños?

A: <sup>chīdàngāo</sup> 吃蛋糕。

Si. La comen.

B: <sup>wómǎiyīgèdàdàngāo</sup> 我买一个大蛋糕, <sup>hǎoma</sup> 好吗?

¿Qué te parece si compro una tarta grande?

A: <sup>hǎoā</sup> 好啊。 <sup>hǎoā</sup> 好啊。 <sup>wómǎiliǎngpíng</sup> 我买两瓶, <sup>hóngpútáojiǔ</sup> 红葡萄酒。

Muy bien. Yo compro dos botellas de vino tinto.

Es un texto de cumpleaños, generalmente este tipo de contexto está relacionado con invitar a alguien para celebrarlo juntos. Pero por falta de contexto, no podemos detectar claramente quién invita al hablante B, ¿es Song Hua o el hablante A? o sea, ¿es la intención del hablante A simplemente confirmar si viene o no? Por otra parte, este texto refleja una cultura de contexto alto como se vio anteriormente (véase el apartado 3.3.1). Es decir, se tiende a mantener una conversación que gira alrededor del tema de interés en vez de ser explícito (como preguntar si va a venir o no), y añadiendo grandes informaciones contextuales.

U13, p.189

En el teléfono

A: <sup>wèi</sup> 喂, <sup>nǎyíwèiā</sup> 哪一位啊?

Hola, ¿Quién es?

B: <sup>wòshìsònghuā</sup> 我是宋华, <sup>wòhé dàwéixiànzàizàijiāmèizūfán</sup> 我和大为现在在家美租房公司。

Soy Song Hua, David y yo estamos ahora en la oficina de alquiler Jia mei.

A: <sup>nǐmēnzěnmēzàinà</sup> 你们怎么在那?

¿Por qué estáis ahí?

B: <sup>dàwéiyào zūfángzi</sup> 大为要租房子。

David quiere alquilar un piso.

A: <sup>nǐmēnkàn mēikàn fángzi</sup> 你们看没看房子?

¿Habéis visto el piso?

B: <sup>wǒmen kàn le yī jiān fáng zi</sup> 我们看了一间房子。<sup>nà jiān fáng zi hěn hǎo</sup> 那间房子很好,<sup>kě shì fáng zū yǒu diǎn èr guì</sup> 可是房租有点儿贵。

Hemos visto uno que es muy bueno, pero el alquiler es un poco caro.

A: <sup>nǐ men zhǎo le jīng lǐ méi yǒu</sup> 你们找了经理没有?

¿Habéis visto al gerente?

B: <sup>wǒ men méi yǒu zhǎo jīng lǐ</sup> 我们没有找经理。

No lo encontramos.

A: <sup>sòng huā</sup> 宋华,<sup>zhè ge gōng sī de jīng lǐ shì wǒ péng you</sup> 这个公司的经理是我朋友,<sup>wǒ gēn tā shuō yí xià</sup> 我跟他说一下,<sup>qǐng tā bāng zhù nǐ men</sup> 请他帮助你们,

<sup>wǒ xiǎng kě néng méi yǒu wèn tí</sup> 我想可能没有问题。

Song Hua, el gerente es mi amigo, déjame hablar con él para que te ayude, creo que no hay ningún problema.

B: <sup>hǎo ā</sup> 好啊,<sup>wǎn shàng wǒ men qǐng nǐ hé nǐ péng you chī fàn</sup> 晚上我们请你和你朋友吃饭。

De acuerdo, te invitamos a cenar con tu amigo esta noche.

A: <sup>hǎo</sup> 好,<sup>nǐ men zài gōng sī děng wǒ</sup> 你们在公司等我,<sup>zài jiàn</sup> 再见。

Vale, me esperáis en la oficina, adiós.

B: <sup>zài jiàn</sup> 再见

Hasta luego.

Según el texto, se enseñan dos actos compromisivos: uno es ofrecer una ayuda (el hablante A) a un amigo y el otro es invitar a alguien (el hablante B) a cenar, cuya intención sería mostrar agradecimiento por la ayuda del hablante A. Desde la perspectiva de la cortesía, el acto de ofrecer y el acto de invitar en esta situación están relacionados con el principio de cortesía y la imagen social como se vio anteriormente (véanse apartados 2.4.2 y 2.4.3). Más concretamente, el hablante A no tiene por qué ayudar al hablante B porque él no es la persona que necesita un piso, pero lo que ha hecho por la otra persona denota generosidad, es decir, se minimiza el beneficio y se maximiza el costo para sí mismo. En respuesta, el hablante B ofrece una cena como regalo. De esta forma, se mejora la imagen social del hablante A como enseñan las estrategias de cortesía positiva de Brown y Levinson (1987).

当代中文 <i>Contemporary Chinese I</i>	U2, p.55
<p>A: <sup>qǐnghēchá</sup> 请喝茶。</p> <p>Por favor, toma el té.</p> <p>B: <sup>hǎo xièxiè</sup> 好, 谢谢。</p> <p>Vale, gracias.</p>	
U5, p.95	
<p>En un restaurante</p> <p>A: <sup>qǐngzǔ</sup> 请坐。... <sup>qǐnghēchá</sup> 请喝茶</p> <p>Por favor siéntate y toma el té.</p> <p>B: <sup>xièxiè</sup> 谢谢。</p> <p>Gracias.</p>	
U6, p.107	
<p>A: <sup>wèi</sup> 喂!</p> <p>¡Hola!</p> <p>B: <sup>shìxiǎohóngma</sup> 是小红吗?</p> <p>¿Eres Xiaohong?</p> <p>A: <sup>shìwǒ nǐnǎwèi</sup> 是我, 您哪位?</p> <p>Sí, soy yo, ¿de parte de quién usted?</p> <p>B: <sup>wǒshimǎdīng</sup> 我是马丁。</p> <p>Soy Martín.</p> <p>A: <sup>ā xiǎomǎya nǐhǎo shénmeshìr</sup> 啊, 小马呀, 你好! 什么事儿?</p> <p>Ah, Martin, ¡hola!, ¿qué pasa?</p> <p>B: <sup>wǒxiǎngqǐngnǐhēkāfēi</sup> 我想请你喝咖啡。</p> <p>Quiero invitarte a café.</p> <p>A: <sup>shénmeshíhòu</sup> 什么时候?</p> <p>¿Cuándo?</p>	

B: <sup>jīntiānwǎnshàng</sup> 今天晚上。 <sup>xíngma</sup> 行吗?

Esta noche. ¿está bien?

A: <sup>bùxíng</sup> 不行, <sup>jīntiānwǎnshàngwǒbùnénggēnnǐyìqǐhēkāfēi</sup> 今天晚上我不能跟你一起喝咖啡。 <sup>jīntiānwǎnshàngwǒhěn máng</sup> 今天晚上我很忙。

<sup>wǒyàokuànkānyìwèipéngyou</sup> 我要去看一位朋友, <sup>háiyàozuògōngkè</sup> 还要做功课。 <sup>duìbuqǐ</sup> 对不起!

No, no puedo esta noche. No puedo tomar un café contigo esta noche. Estoy ocupada, voy a quedar con un amigo y hacer deberes. ¡Lo siento!

B: <sup>méiguānxi</sup> 没关系。 <sup>míngtiānwǎnshàngzěnmeyàng</sup> 明天晚上怎么样?

No pasa nada. ¿Qué tal mañana por la noche?

A: <sup>míngtiānwǎnshàngyǒukòngèr</sup> 明天晚上有空儿。 <sup>jǐdiǎnzhōng</sup> 几点钟?

Estoy disponible mañana por la noche. ¿Qué hora?

B: <sup>bādiǎnbàn</sup> 八点半, <sup>xíngma</sup> 行吗?

A las ocho y media, ¿de acuerdo?

A: <sup>xíng</sup> 行。 <sup>zài nǎjiànmiàn</sup> 在哪见面?

De acuerdo. ¿Dónde nos vemos?

Según el texto, el hablante B usa la forma directa de invitar y el hablante A la rechaza también directamente con una razón personal, pero, aun así, se siente culpable por rechazar a su amigo.

当代中文课程 A Course in  
Contemporary Chinese 1

U1, p.5

A: <sup>qǐnghēchá</sup> 请喝茶。

Por favor, toma el té.

B: <sup>xièxiè</sup> 谢谢。 <sup>hěnhǎohē</sup> 很好喝。 <sup>qǐngwènzhèshìshénmechá</sup> 请问这是什么茶?

Gracias. Está rico. ¿Qué tipo de té es este?

A: <sup>zhèshìwūlóngchá</sup> 这是乌龙茶。 <sup>táiwānrénxǐhuānhēchá</sup> 台湾人喜欢喝茶。 <sup>kāiwén</sup> 开文, <sup>nǐmenrìběnrénne</sup> 你们日本人呢?

Es té Oolong. A los taiwaneses les gusta beber té. Kaiwen, ¿y los japoneses?

C: <sup>tābúshìrìběnrén</sup> 他不是日本人。

Él no es de Japón.

A: <sup>duìbuqǐ nǐshìnǎguórén</sup> 对不起, 你是哪国人?

Lo siento, ¿de dónde eres?

B: <sup>wǒshìměiguórén</sup> 我是美国人。

soy estadounidense.

A: <sup>kāiwén nǐyào búyào hē kāfēi</sup> 开文, 你要不要喝咖啡?

Kaiwen, ¿te apetece un café?

B: <sup>xièxiè wǒbùhēkāfēi wǒxǐhuānhēchá</sup> 谢谢! 我不喝咖啡, 我喜欢喝茶。

¡Gracias! No bebo café, me gusta el té.

Según el texto, en la cultura asiática, el té es una bebida muy común que se ofrece siempre en la casa cuando alguien tiene visitantes. Desde la perspectiva de la cortesía, el comportamiento de ofrecer es una estrategia que se usa para fomentar la cortesía positiva y mejorar así la imagen social del oyente, como dicen Brown y Levinson (1978, 1987). Al principio, se ofrece la bebida de forma directa, mientras que la segunda vez se cambia a la forma indirecta por falta de confianza y para mantener una distancia social, como indican Amenós Pons, Ahern y Escandell Vidal (2019) (véase el apartado 2.4.2), porque ya sabe que el hablante B no procede de la cultura asiática. En cuanto a las respuestas, para aceptar el ofrecimiento se responde “gracias” directamente e, igualmente, para rechazar, se responde *gracias + excusa*.

U2, p.24

En la casa de una amiga

A: <sup>qǐngzuò yào búyào hē chá</sup> 请坐! 要不要喝茶?

Por favor siéntate, te apetece un té.

B: <sup>hǎo xièxiè nǐ nǐjiāyǒuhěnduōzhàopiàn</sup> 好, 谢谢你。你家有很多照片。

Bien, gracias. Tienes muchas fotos en tu casa.

U7, p.132

A: <sup>yuèměi nǐyào qù nǎlǐ</sup> 月美, 你要去哪里?



Yuemei, ¿a dónde vas?

B: qù chàngē wǒ hé péngyou jiǔ diǎn èrshí fēn zài dà ān KTV jiàn miàn  
去KTV唱歌。我和朋友九点二十分在大安KTV见面。

Voy a KTV para cantar. Mi amigo y yo vamos a quedar en KTV en Daan a las 9:20.

A: zǎo shàng jiǔ diǎn qù KTV wèi shén me  
早上九点去KTV? 为什么?

¿Por qué vais a KTV a las nueve de la mañana?

B: cóng zǎo shàng qī diǎn dào zhōng wǔ shí zuì pián yì yào bú yào yì qǐ qù  
从早上七点到中午十二点, 最便宜。要不要一起去?

Porque es más barato desde las 7 de la mañana hasta las 12 del mediodía. ¿Quieres ir juntos?

A: wǒ xiǎng qù kě shì wǒ déi qù yínháng xià cǐ ba  
我想去, 可是我得去银行。下次吧?

Quiero ir, pero tengo que ir al banco hoy. ¿La próxima vez?

B: hǎo ā xià cǐ nǐ yī dìng yào lái wǒ xiǎng tīng nǐ chàng gē  
好啊, 下次你一定要来, 我想听你唱歌。

De acuerdo, tienes que venir la próxima vez, quiero escucharte cantar.

A: méi wèn tí duì le shén me shí hòu yǒu kòng yì qǐ chī fàn  
没问题。对了, 什么时候有空一起吃饭?

No hay problema. Otra cosa, ¿cuándo tienes tiempo para comer juntos?

B: hòu tiān wǒ yǒu kòng nǐ ne  
后天我有空, 你呢?

Estoy libre pasado mañana. ¿y tú?

A: wǒ yě yǒu kòng hòu tiān wǎn shàng qī diǎn zěn me yàng wǒ yě yǒu kòng hòu tiān wǎn shàng qī diǎn zěn me yàng  
我也有空, 后天晚上七点怎么样? 我也有空, 后天晚上七点怎么样?

A mí también, ¿qué te parece quedamos las siete de la noche?

B: hǎo ā hǎo ā zài jiàn zài jiàn  
好啊! 好啊! 再见。再见。

¡De acuerdo! Hasta luego.

Según el texto, el hablante B invita a su amiga de forma indirecta al karaoke porque se la ha encontrado por casualidad, y para responder, el hablante A rechaza su invitación de forma indirecta (dimensión ilocutiva), pero al mismo tiempo, muestra su interés con intensidad y se compromete a tener una próxima cita. Estas son las estrategias de cortesía positiva para mejorar la imagen social del oyente, como dicen Brown y Levinson (1978, 1987).

U8, p.163

A: ān tóng míng tiān wǒ men méi kè nǐ xiǎng qù nǎ er  
安同, 明天我们没课, 你想去哪?

Antong, no tenemos clase mañana, ¿a dónde quieres ir?

B: wǒ yào gēn tóngxué qù cānguāngùgōng  
我要跟同学去参观故宫博物院。

Quiero visitar el Museo del Palacio con mis compañeros.

A: tīngshuō nàlǐ yǒu hěnduō zhōngguó gùdài de dōngxi  
听说那里有很多中国古代的东西。

Dicen que hay muchas cosas antiguas de china.

B: shì a nǐ yào gēn wǒ men qù kàn kàn ma  
是啊。你要跟我们去看看吗?

Sí. ¿Quieres venir con nosotros?

A: hǎo zěn me qù  
好。怎么去?

Bien. ¿cómo se va?

(...)

U9, p.185

A: wǒ nǚ péngyǒu yuè rì yào lái tái wān kàn wǒ  
我女朋友9月30日要来台湾看我。

Mi novia viene a Taiwán para visitarme el 30 de septiembre.

B: nǐ xiǎng dài tā qù nǎ lǐ wán  
你想带她去哪里玩?

¿A dónde quieres llevarla a visitar?

A: hái bù zhī dào nǐ yǒu shén me jiàn yì  
还不知道。你有什么建议?

Aún no lo sé. ¿Tienes alguna sugerencia?

B: tái wān de yè shì hěn yǒu míng nǐ men yīng gāi qù guāng guāng  
台湾的夜市很有名。你们应该去逛逛。

El mercado nocturno de Taiwán es muy famoso. Deberías ir.

A: xiè xiè hái yǒu shén me hǎo wán de dì fāng  
谢谢, 还有什么好玩的地方?

Gracias, ¿hay otro lugar que sea más divertido?

B: tái wān de chá yě hěn tè bié tái běi yǒu hěnduō chá guǎn  
台湾的茶也很特别。台北有很多茶馆。

El té de Taiwán también es muy especial. Hay muchas tiendas de té en Taipei.

A: dào nǎ lǐ hē chá bǐ jiào hǎo  
到哪里喝茶比较好?

¿Dónde es mejor para tomar té?

B: nǐ men kě yǐ qù māo kōng nà lǐ de fēng jǐng hěn měi  
你们可以去猫空。那里的风景很美。

Podéis ir a Maokong. El paisaje es hermoso.

A: <sup>xièxiè nǐ wǒjuédingdàitāomāokōng nǐyěyìqǐqù hǎobùhǎo</sup> 谢谢你。我决定带她猫空。你也一起去，好不好？

Gracias. Entonces voy a llevarla a Maokong, vente también con nosotros, ¿vale?

B: <sup>yàoshínàshíhòuwǒyǒukòng jiùgēnnǐmenyìqǐqù</sup> 要是那时候我有空，就跟你们一起去。

Voy con vosotros si estoy disponible este día.

A: <sup>tàihǎole xièxiè</sup> 太好了！谢谢！

¡Genial! ¡Gracias!

Según el texto, se invita de una forma indirecta y la respuesta conlleva una sensación de reserva. Al principio, la intención de invitar se puede analizar desde dos ángulos. Por un lado, se puede interpretar como una petición porque el hablante A es extranjero y a lo mejor necesita una persona local como guía turístico para acompañarlos. Por otro lado, puede ser simplemente una de las estrategias de cortesía positiva. De este modo, pueden ser los dos, y todo depende de la relación entre los hablantes. Pero en nuestra opinión, creemos que se trata más bien de invitar (ofrecer) porque es una estrategia de cortesía positiva, como dicen Brown y Levinson (1978, 1987).

U10, p.202

A: <sup>wǒyǐqiánbùxǐhuānchīshuǐguǒ xiànzài hěn xǐhuān le</sup> 我以前不喜欢吃水果，现在很喜欢了。

Antes no me gustaba comer fruta, pero ahora me gusta mucho.

B: <sup>yuènnándeshuǐguǒyěhěn hǎochī</sup> 越南的水果也很好吃。

Las frutas vietnamitas también son deliciosas.

A: <sup>yàoshìyǒujīhuì wǒxiǎngchīchīkàn</sup> 要是有机会，我想吃吃看。

Si tengo la oportunidad, me gustaría probarlas.

B: <sup>nǐláiyuènnán wǒyīdìngqǐngnǐchī</sup> 你来越南，我一定请你吃。

Si vienes a Vietnam, definitivamente te tengo que invitar

Según este texto, por falta de contexto, no podemos saber exactamente si es una invitación o se usa solo por cortesía.

U13, p.271

A: <sup>míngtiānwǒxiǎngqǐngnǐchīwǎnfàn gěinǐguòshēng rì</sup> 明天我想请你吃晚饭，给你过生日。

Mañana quiero invitarte a cenar para celebrar tu cumpleaños.

B: <sup>nítàikèqile wōmenzàinǎlǐjiànmiǎne</sup> 你太客气了! 我们在哪里见面呢?

¡Eres demasiado amable! ¿Dónde quedamos?

A: <sup>míngtiānwǒyíxiàkè jiùqùnnǐmenxuéxiàozhǎoni</sup> 明天我一下课, 就去你们学校找你。

Mañana después de la clase, iré a tu escuela a buscarte.

B: <sup>dàgǎijǐdiǎn</sup> 大概几点?

¿A qué hora?

A: <sup>wǔdiǎnzúoyòu</sup> 五点左右。

Alrededor de las cinco en punto.

B: <sup>hǎo wǒhuìzàixuéxiàoménkǒuděngnǐ</sup> 好, 我会在学校门口等你。

De acuerdo, te espero en la puerta de la escuela.

Según el texto, se invita de forma directa, y el hablante B acepta la invitación de una forma ilocutiva e indirecta. Así, se puede seguir el tema de celebración de cumpleaños, por otro lado, atender al oyente deseado es una estrategia de cortesía positiva de AAIP (Brown y Levinson 1978, 1987) (véase el apartado 2.4.3).

Los manuales de CLE de nivel A2:

Tabla 16. El acto de habla compromisivo “ofrecer e invitar” en los manuales de CLE (nivel A2)

<p>新实用汉语 <i>New Practical Chinese</i> <i>Reader 2</i></p>	<p>U22, p.159</p>
<p>A: <sup>lín nà nǐkànguòyuèjùméiyǒu</sup> 林娜, 你看过越剧没有?</p> <p>Lin Na, ¿has visto una vez la ópera de Yue?</p> <p>B: <sup>méiyǒu lái zhōngguó yǐhòu wǒtīngguòliǎngcìyīnyuèhuì kànguòyíci jīngjù wǒsuīránqùguónánfāng</sup> 没有。来中国以后, 我听过两次音乐会, 看过一次京剧。我虽然去过南方,</p> <p><sup>dànshìméiyǒukànguòyuèjù zuótiānbào zhìshàngshuō nánfāng de yí gè yuèjù tuán dào běijīng</sup> 但是没有看过越剧。昨天报纸上说, 南方的一个越剧团到北京了。</p> <p>No. Pero he ido a dos conciertos y una ópera de Pekín después de llegar a China. Aunque he estado en el sur de China una vez, nunca he visto la ópera de Yue. Ayer, vi el periódico dijo que un grupo de la Ópera Yue del sur ha llegado a Beijing.</p> <p>A: <sup>shì a yu \* jc2 \* "Font:DengXian" \ zh gQjQtu \sh cQ \sh \*hQ lQ de</sup> 是啊, 越剧是中国有名的地方戏。这歌剧团是从上海来的,</p>	

x i \ \* j c 2 \ \* " F o n t : D e n g X i a n " \  
现在在长安大戏院上演红楼梦。

Sí, la ópera yue es una ópera local y famosa en China. Este grupo es de Shanghai y está interpretando el Sueño de Las Mansiones Rojas en el Gran Teatro de Chang an.

shàngyǎnhónglóumèngma tāihǎole wǒzhīdào hónglóumèngdegùdiǎnxiǎ wǒkànguòyíbiàn  
B: 上演红楼梦吗? 太好了! 我知道红楼梦的古典小说, 我看过一遍,  
shìyòngyīngwénfānyide  
是用英文翻译的。

¿El Sueño de Las Mansiones Rojas? ¡Estupendo! Conozco esta novela clásica, la he leído una vez y está traducida al inglés.

nǐjuédezhèbùxiǎoshuōzěnmeyàng  
A: 你觉得这部小说怎么样?

¿Qué opinas de esta novela?

wǒjuédexiǎoshuōlǐdeàiqínggùshì  
B: 我觉得小说里的爱情故事非常感人。

Creo que la historia de amor de la novela es muy conmovedora.

nǐxiǎngbùxiǎngzàikànyíciyuèjù wǒyǒuliǎngzhāngpiào  
A: 你不想再看一次越剧的红楼梦? 我有两张票。

¿Quieres ver la ópera yue- El Sueño de Las Mansiones Rojas? Tengo dos entradas

dāngránxiǎngkàn shìshénmeshíhoudepiào  
B: 当然想看。是什么时候的票?

Por supuesto que quiero verla. ¿Cuándo es?

shímíngtiānwǎnshàngqīdiǎnyíkè zuòwèihěnǎo lóuxiàwǔpáibāhàohésíhào  
A: 是明天晚上七点一刻的。座位很好, 楼下五排八号和十号。

A las siete y cuarto de mañana por la noche. Los asientos son muy buenos, el número 8 y el número 10 en la fila cinco de abajo.

wǒméiqùguòchángāndàxìyuàn zhègèxìyuànzài nǎer  
B: 我没去过长安大戏院。这个戏院在哪儿?

Nunca he estado en el Gran Teatro de Chang'an. ¿Dónde está el teatro?

wǒqùguòā chángāndàxìyuànlijiànguóménbù yǐjiùzài jiànguóméndexībian  
A: 我去过啊, 长安大戏院里建国门不远, 就在建国门的西边。

zánmenyìqǐdàdeqù  
咱们一起打的去。

He ido allí antes, está al oeste de la puerta Jianguo y no está muy lejos. Vamos juntos.

hǎo míngtiānjiàn  
B: 好, 明天见。

De acuerdo, nos vemos mañana.

En este texto, la invitación ocurre de una forma indirecta, también se refleja una cultura de

contexto alto como se vio anteriormente (véase apartado 3.3.1). En otras palabras, se tiende a mantener una conversación que gira alrededor del tema de interés en vez de ser explícito (como invitarle directamente), y se añaden grandes informaciones contextuales. De este modo, el texto es más largo, y para responder que el interlocutor acepta la invitación directa y muestra su interés en la ópera, y este comportamiento es una estrategia para mostrar la cortesía positiva, es decir, observar y atender al oyente sobre sus intereses, deseos, necesidades, bienes, como dicen Brown y Levinson (1978, 1987).

当代中文 <i>Contemporary Chinese 2</i>	U8, p.101
<p data-bbox="194 712 446 772">yǒuxiēshénmehuódòng A: 有些什么活动?</p> <p data-bbox="194 795 606 840">¿Qué actividades hay mañana?</p> <p data-bbox="194 851 1220 907">shàngwúcānguānjīnróngmàoyìzhōn xiàwǔqùshìchǎngkànkàn wǎnshàngwǒmenlǐngdǎoqǐngnǐchī B: 上午参观金融贸易中心, 下午去市场看看, 晚上我们领导请您吃饭,</p> <p data-bbox="194 929 606 996">jǐjiāwàimàogōngsīdejīnglǐyěcān 几家外贸公司的经理也参加。</p> <p data-bbox="194 1019 1348 1176">Por la mañana visitamos el centro financiero y comercial, por la tarde vamos al mercado, por la noche nuestro líder te invita a cenar, y también participan los gerentes de las empresas de comercio.</p> <p data-bbox="194 1187 1157 1243">nàme wǒbùzuòhuǒchēle wǒzuòfēijī wǒmǎshàngqùmǎixiàxīngqīdefēijī A: 那么, 我不坐火车了, 我坐飞机。我马上去买下星期的飞机票。</p> <p data-bbox="194 1265 1324 1366">Entonces, no tomaré el tren, tomaré el avión. Voy a comprar un billete de avión para la semana que viene.</p> <p data-bbox="194 1433 1396 1984">Según el texto, el hablante A está visitando una empresa en otra ciudad y el hablante B es una persona local que organiza todo para el hablante A, aunque el hablante B no es la persona que invita al hablante A a cenar, también se ofrece a ayudar. Por otro lado, según la situación, consideramos que el hablante A tiene que aceptar la invitación para el beneficio de los demás porque representa la imagen de su empresa como representante de un grupo, igualmente, su respuesta conlleva las intenciones de observar el deseo del oyente, hacer promesas y estas son las estrategias de de cortesía positiva para no amenazar la imagen social de otra persona (véase el apartado 2.4.3). A esto se suman factores como la relación de confianza y la distancia social entre un líder y un empleado. De este modo, el acto de invitar en este caso se puede ver como una petición o una orden, dada la relación jerárquica entre los hablantes.</p>	

En el camino

A: 今天晚上我们一起吃饭吧, 给你过生日。  
jīntiānwǎnshàngwǒmēnyìqǐchīfàn gěinǐguòshēngri

Cenamos juntos esta noche para celebrar tu cumpleaños.

B: 今天? 离我的生日还有一个多星期吧!  
jīntiān líwǒdeshēngriháiyǒuyīgèduōxīng

¿Hoy? ¡Falta más de una semana para mi cumpleaños!

A: 下个星期我要去北京, 今天过吧。  
xiàgèxīngqīwǒyàoqùběijīng jīntiānguòba

Voy a Beijing la semana que viene, lo celebramos hoy.

B: 好吧, 离这儿不远有一个中国饭馆, 走几分钟就到了。  
hǎoba lízhèer búyuǎnyǒuyīgèzhōngguófǎn zǒujǐfēnzhōngjiùdào le

Vale, hay un restaurante chino cerca de aquí, y solo a unos minutos andando.

Como hemos mencionado en la parte de aconsejar, la partícula 吧 (ba) se usa al final de una oración para indicar consulta, sugerencia, solicitud o comando. Según el texto, literalmente es una sugerencia, pues es un acto ilocutivo cuya intención principal es invitar a alguien para celebrar el cumpleaños y es una estrategia de cortesía positiva según Brown y Levinson (1978, 1987).

En la casa de un amigo.

A: 再来点米饭吧, 你吃太少了。  
zàiláidiǎnmǐfànba nǐchītàishǎole

Come más arroz, has comido muy poco.

B: 不少了, 今天吃的很好, 太谢谢你了。  
bùshǎole jīntiānchīdehěn hǎo tàixièxiè nǐ le

En realidad, no ha sido muy poco. He tenido una cena muy buena. Muchas gracias.

A: 你做饭做得怎么样?  
nǐzuòfànzuòde zěnmeyàng

¿Y tú, puedes cocinar?

B: 不怎么样, 我妻子比我做得好。  
bùzěnmeyàng wǒqīzǐbǐwǒzuòdehǎo

No muy bien, mi esposa es mejor cocinera que yo.

Igualmente, el hablante A ofrece la comida al hablante B de una forma ilocutiva e indirecta.

Es decir, la partícula 吧 (ba) se usa para expresar un sentido de aconsejar porque cree que el oyente tiene que comer más. Para responder, el hablante B usa una forma suave para rechazar el ofrecimiento, que implica dar un cumplido para no dañar la imagen social de su interlocutor, también es para minimizar el coste de los demás según el principio de cortesía de Leech (1983).

标准教程 HSK3

U1, p.2

zhōumònnǐyǒushénmedāsuan  
A: 周末你有什么打算?

¿Qué plan tienes este fin de semana?

wǒzǎojiùxiǎnghǎole qǐngnǐchīfàn kàndiànyǐng hēkāfēi  
B: 我早就想好了, 请你吃饭, 看电影, 喝咖啡。

Tenía el plan de invitarte a cenar, ver una película y tomar un café.

qǐngwǒ  
A: 请我?

¿Invitarme?

shìa wǒyǐjīngzhǎohǎofànguǎnle diànyǐngpiàoyěmǎihǎole  
B: 是啊, 我已经找好饭馆了, 电影票也买好了。

Sí, ya he encontrado un restaurante y comprado las entradas para el cine.

wǒháiméixiǎnghǎoyàoobùyàogēnnǐq  
A: 我还没想好要不要跟你去呢。

Pero no he decidido si voy contigo.

El texto nos muestra una conversación entre los amigos en la que se invita de una forma muy directa, y para responder se usa una fórmula un tanto reservada. Por esto, no podemos saber si es una aceptación o un rechazo, pero podemos notar la influencia de la relación de confianza y distancia social según su forma de hablar.

U2, p.12

yǔxiàdezhēndà nǐzěnmehuíqù wǒsòngnǐba  
A: 雨下的真大, 你怎么回去? 我送你吧。

Está lloviendo fuerte, ¿cómo regresas? Te llevo.

méishì wǒchūqùjiàoliàngchūzūchējiùxíng  
B: 没事, 我出去叫辆出租车就行了。

Está bien, voy a coger un taxi.

nānǐděngděng wǒshànglóuqùgěinǐnábāsān  
A: 那你等等, 我上楼去给你拿把伞。

Espérame, subo para buscarte un paraguas.



B: <sup>hǎode wǒgēnnǐyiqǐshàngqùba</sup> 好的, 我跟你一起上去吧。

De acuerdo, déjame subir contigo.

A: <sup>nǐzàizhèděngwǒba wǒnǎlesǎnjiùxiàlái</sup> 你在这等我吧, 我拿了伞就下来。

Espérame aquí, cojo el paraguas y bajo.

Según el texto, A ofrece una ayuda directa por generosidad, es un modo del principio de cortesía de Leech (1983), que se minimiza el beneficio de sí mismo y se aumenta el coste de sí mismo, también es una estrategia de cortesía positiva (Brown y Levinson 1978, 1987). Y el hablante B rechaza la ayuda de forma indirecta.

U10, p.82

A: <sup>wǒjuéde shùxué bǐ lìshǐ nán duō le wǒ tīng bù dǒng</sup> 我觉得数学比历史难多了, 我听不懂。

Creo que las matemáticas son mucho más difíciles que la historia, no las entiendo.

B: <sup>bié dān xīn wǒ kě yǐ bāng nǐ</sup> 别担心, 我可以帮你。

No te preocupes, puedo ayudarte.

A: <sup>hǎo ā wǒmen měitiān xué duō cháng shí jiān</sup> 好啊, 我们每天学多长时间?

Bien, ¿cuánto tiempo estudiamos cada día?

B: <sup>yī liǎng gè xiǎo shí ba</sup> 一两个小时吧。

Una o dos horas.

Igual que antes, B ofrece una ayuda directamente por cortesía y generosidad (véase el apartado 2.4.3) porque al principio su amigo había contado con dificultad, y el hablante A la acepta directamente porque necesita una ayuda para mejorar las matemáticas.

当代中文课程 *A Course in*

U8, p.185

*Contemporary Chinese 2*

A: <sup>nǐ xià wú méi shì ba yào bú yào gēn wǒ yì qǐ qù yùn dòng</sup> 你下午没事吧? 要不要跟我一起去运动?

¿Estás libre esta tarde? ¿Quieres hacer deporte conmigo?

B: <sup>hǎo ā wǒ xiān qù tú shū guǎn jiè shū xià wú zài gēn nǐ qù yùn dòng</sup> 好啊! 我先去图书馆借书, 下午再跟你去运动。

¡Bien! Primero voy a la biblioteca a prestar libros y luego iré a hacer ejercicio contigo por la tarde.

U12, p.298

A: wǒ zhèng zài děng bái rú yù 我正在等白如玉, wǒ men yào qù chī fàn 我们要去吃饭, nǐ xiǎng gēn wǒ men yì qǐ qù ma 你想跟我们一起去吗?

Estoy esperando a Bai Ruyu, vamos a comer, ¿quieres ir con nosotros?

B: hǎo ā 好啊! nǐ men yào qù chī shén me 你们要去吃什么?

¡Bien! ¿Qué vais a comer?

A: wǒ men dǎ suàn qù xué xiào duì miàn yì jiā xīn kāi de sù shí cān tīng 我们打算去学校对面一家新开的素食餐厅。

Estamos pensando en ir al restaurante vegetariano donde enfrente de la escuela que abrió recientemente.

B: sù shí 速食? xué xiào duì miàn yǒu mài dāng láo 学校对面有麦当劳? wǒ zěn me méi zhùyì dào 我怎么没注意到?

¿Comida rápida? ¿Hay un McDonald's enfrente de la escuela? ¿Por qué no me di cuenta?

A: nǐ xiǎng cuò le 你想错了, bú shì mài dāng láo nà zhǒng sù shí diàn 不是麦当劳那种速食店, shì bù chī ròu de sù shí cān tīng 是不吃肉的素食餐厅。

Te equivocas, no es un restaurante de comida rápida como McDonald's, sino un restaurante vegetariano en el que no se come carne.

B: xīn kāi de cān tīng wǒ xiǎng qù cháng yí cān 新开的餐厅我想去尝一尝, hǎo wǒ gēn nǐ men yì qǐ qù 好, 我跟你们一起去。

Quiero probarlo. Vale, voy con vosotros.

Viendo el texto, estamos seguros de que no es una propuesta, sino una invitación de forma indirecta. La diferencia entre los actos de proponer e invitar reside en la existencia o no de un plan premeditado. Si existe, el emisor puede “invitar” al receptor, pero si no existe se necesitará negociarlo con el receptor a través de la propuesta. Por ello, para responder, el hablante B muestra la forma de cortesía positiva que se acepta la invitación inmediatamente y mantiene su interés. Por otra parte, en el idioma chino las pronunciaciones de la comida vegetariana y la comida rápida son iguales, por lo que puede da lugar a equívocos desde la perspectiva occidental.

Los manuales de CLE de nivel A1 y A2:

Tabla 17. El acto de habla compromisorio “ofrecer e invitar” en los manuales de CLE (nivel A1 y A2)

<p>今日汉语 <i>El chino de hoy 1</i></p>	<p>U2, p.12</p>
<p>A: <sup>mǎdīng</sup> 马丁, <sup>nǐhǎo</sup> 你好。</p> <p>Martin, hola.</p> <p>B: <sup>nǐhǎo</sup> 你好, <sup>qǐngzuò</sup> 请坐。</p> <p>Hola, siéntate, por favor.</p> <p>A: <sup>nǐdefángjiānzhēnpiàoliang</sup> 你的房间真漂亮。</p> <p>Tu habitación es muy bonita.</p> <p>B: <sup>xièxiè</sup> 谢谢, <sup>nǐyào kāfēi ma</sup> 你要咖啡吗?</p> <p>Gracias, ¿te apetece un café?</p> <p>A: <sup>búyào</sup> 不要, <sup>wǒyào chá</sup> 我要茶。</p> <p>No, quiero té.</p>	
	<p>U11, p.89</p>
<p>En la casa de un amigo.</p> <p>A: <sup>nǐhēshénme</sup> 你喝什么??</p> <p>¿Que quieres beber?</p> <p>B: <sup>wǒhēchá</sup> 我喝茶。</p> <p>Bebo té.</p> <p>A: <sup>nǐyěhēcháma</sup> 你也喝茶吗?</p> <p>¿A ti también?</p> <p>C: <sup>bù</sup> 不, <sup>wǒhēkāfēi</sup> 我喝咖啡!</p> <p>¡No, yo café!</p> <p>A: <sup>nǐne</sup> 你呢? <sup>kāfēiháishichá</sup> 咖啡还是茶?</p> <p>¿Y tú? ¿Café o té?</p> <p>D: <sup>wǒbùhēkāfēi</sup> 我不喝咖啡, <sup>yěbùhēchá</sup> 也不喝茶, <sup>yǒukělèma</sup> 有可乐吗?</p>	

No bebo café ni té, ¿hay coca-cola?

A: zhēnduìbùqǐ méiyǒukělè  
真对不起, 没有可乐

Lo siento mucho, no tengo.

U16, p.141

A: dàwèi hòutiānwǒshēngri wǒxiǎngqǐngnǐcānjiāwǒdeshēngri  
大卫, 后天我生日, 我想请你参加我的生日晚会。

David, pasado mañana es mi cumpleaños, me gustaría invitarte a mi fiesta de cumpleaños.

B: hòutiānjǐhào  
后天几号?

¿Qué día es?

A: yuè hào xīngqīèr wǎnshàngnǐyǒuméiyǒushíjiān  
8月5号, 星期二。晚上你有没有时间?

El martes, 5 de agosto. ¿Tienes tiempo por la noche?

B: yǒushíjiān wǎnhuìjǐdiǎnkāishǐ  
有时间。晚会几点开始

Tengo tiempo. ¿A qué hora empieza la fiesta?

A: wǎnshàngqīdiǎn  
晚上七点。

A las siete de la tarde.

B: hǎo wǒyīdìngláimǎdīng nǐjīnniánduōdà  
好, 我一定来。马丁, 你今年多大?

De acuerdo, seguro que voy. Martin, ¿cuántos años cumples este año?

U19, p.176

nǐkànqǐlǎiliǎnsèbùtǎihǎo shìbúshìtǎilèile  
你看起来脸色不太好, 是不是太累了?

Parece que tienes cara mala, ¿estás cansado?

U22, p.208

A: wǒzùijìnbānjiāle xiǎngqǐngnǐláiwánwánér  
我最近搬家了, 想请你来玩玩儿。

Me mudé recientemente y quiero invitarte a mi piso nuevo.

B: hǎo ā shénmeshíhòu  
好啊, 什么时候?

Bien, ¿cuándo?

A: xīngqīliùwǎnshàngzěnmeyàng  
星期六晚上怎么样?

¿Qué te parece el sábado por la noche?

B: háng hái yǒu shuí  
行。还有谁?

De acuerdo. ¿Quién más viene?

(...)

Según los datos analizados anteriormente, podemos clasificar el uso de *invitar* y *ofrecer*, y la forma de contestar tanto para aceptar como para rechazar de forma directa, indirecta y con reserva con los siguientes resultados:

Invitación y ofrecimiento	
Los manuales de ELE	Los manuales de CLE
<b>Para invitar</b>	
<u>De forma directa</u>	<u>De forma directa</u>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Quiero invitarte a tomar/ comer...</i></li> <li>2. <i>Te invito a tomar/ comer...</i></li> <li>3. <i>¿Un café?</i></li> <li>4. Forma imperativa (¿Vamos? Venga, te acompaño)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quiero invitarte a tomar/ comer/ mi casa..., para o por... Por ejemplo: wóxiǎngqǐngnǐhēkāfēi 我想请你喝咖啡。 míngtiānwóxiǎngqǐngnǐchīwǎnfàn gěinǐguòshēngri 明天我想请你吃晚饭, 给你过生日。 qǐngnǐchīfàn kàndiànyǐng hēkāfēi 请你吃饭, 看电影, 喝咖啡。 wǒxiǎngqǐngnǐcānjiāwǒdeshēngri 我想请你参加我的生日晚会。 wǒzuìjīnbānjiāle xiǎngqǐngnǐláiwánwánér 我最近搬家了, 想请你来玩玩儿。</li> <li>2. Te invito/ os invitamos a tomar/ comer... wǎnshàngwǒmenqǐngnǐhénpéngyǒu 晚上我们请你和你朋友吃饭。</li> <li>3. ¿Café o té? kāfēiháishichá 咖啡还是茶?</li> <li>4. Forma imperativa qǐnghēchá 请喝茶。(Siéntate, por favor.) qǐngzǒu 请坐。(Toma té, por favor.)</li> </ol>

	<p>jīntiānwǎnshàngwǒmēnyìqǐchīfàn 今天晚上我们一起吃饭吧,</p> <p>gěinǐguòshēngri 给你过生日。(Cenamos juntos esta noche para celebrar tu cumpleaños.)</p> <p>zàiláidiǎnmǐfànba 再来点米饭吧。(Come más.)</p> <p>wǒsòngnǐba 我送你吧。(Te llevo a tu casa.)</p> <p>zǒu wǒmēnqùhēyìdiǎnkāfēi 走, 我们去喝一点咖啡。(Vamos, para tomar un café.)</p>
<p><u>De forma indirecta</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Quiere(s) tomar un café/ venir a comer/ a mi casa...?</li> <li>2. ¿Vienes conmigo/ a ...?</li> <li>3. ¿Si quieres venir...?</li> <li>4. ¿Te apetece cenar en mi casa esta noche/ venir...?</li> </ol>	<p><u>De forma indirecta</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Quieres un café/ venir ...? nǐyào kāfēi ma 你要咖啡吗?</li> <li>nǐxiǎng gēnwǒmēnyìqǐqù ma 你想跟我们一起去吗?</li> <li>nǐyào gēnwǒmēnqù kàn kàn ma 你要跟我们去看看吗?</li> <li>2. ¿Si quieres un café/ ir ...? nǐyào bú yào hē kāfēi 你要不要喝咖啡?</li> <li>yào bú yào yìqǐ qù 要不要一起去?</li> <li>nǐxiǎng bùxiǎng zài kàn yì cì yuè jù de hónglóu mèng 你想不想再看一次越剧的红楼梦</li> <li>yào bú yào gēn wǒ yìqǐ qù yùn dòng 要不要跟我一起去运动?</li> <li>3. Puedo ayudarte. wǒ kě yǐ bāng nǐ 我可以帮你。</li> <li>4. Vienes juntos, ¿vale? nǐ yě yìqǐ qù hǎo bù hǎo 你也一起去, 好不好?</li> <li>5. ¿Qué quieres beber? nǐ hē shén me 你喝什么?</li> </ol>
<p><b>Para responder</b></p>	
<p><u>Forma de aceptar</u></p>	<p><u>Forma de aceptar</u></p>

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Si, gracias.</i></li> <li>2. <i>Sí, pero más tarde.</i></li> <li>3. <i>Sí, ¿Por qué no?</i></li> <li>4. <i>Muchas gracias por la invitación.</i></li> <li>5. <i>Vale.</i></li> <li>6. <i>¡Qué bien!</i></li> <li>7. <i>Bueno.</i></li> <li>8. <i>Bueno, vale, muchas gracias</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Sí, gracias.</b> hǎo      xi   xi 好, 谢谢</li> <li>2. <b>Bueno/ vale/ ¡Qué bien!</b> hǎo      nimenzàigōngsīděngwǒ      zàijiàn 好, 你们在公司等我, 再见。</li> <li>hǎo   ba 好吧</li> <li>hǎo   ā 好啊</li> <li>3. <b>Dar un cumplido al hablante.</b> (¡Eres demasiado amable!) nǐ   tài   kè   qì   le      wǒmenzài   nǎlǐjiànmiànne 你太客气了! 我们在哪里见面呢?</li> <li>4. <b>Sí, por supuesto.</b> dāngránxiǎngkàn      shìshíhēnmeshíhòudepiào 当然想看。是什么时候的票?</li> <li>5. <b>Hacer promesa (Seguro que voy)</b> hǎo      wǒ   yī   dìng   lái 好, 我一定来</li> </ol>
<p><u>Forma de rechazar</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Lo siento, no tengo tiempo</i></li> <li>2. <i>No puedo, es que tengo planes.</i></li> <li>3. <i>(No,) lo siento mucho, pero...,</i></li> <li>4. <i>No, gracias, es que...</i></li> <li>5. <i>Es que...</i></li> <li>6. <i>Gracias + valoración + pero...</i></li> </ol>	<p><u>Forma de rechazar</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Lo siento, no puedo, es que...</b> bùxíng      jīntiānwǎnshàngwǒbùnénggēnnǐyìqǐhēkāfēi 不行, 今天晚上我不能跟你一起喝咖啡</li> <li>jīntiānwǎnshàngwǒhēnmáng      wǒyàokuànkānyīwèipéngyou 今天晚上我很忙, 我要去看一位朋友,</li> <li>háiyàozuògōngkè      duìbuqǐ 还要做功课。对不起! (Lo siento, no puedo, es que estoy ocupado esta noche y voy a quedar con un amigo...)</li> <li>2. <b>No quiero</b> bùyào      wǒyào   chá 不要, 我要茶。</li> <li>(No quiero, quiero el té.) wǒbùhēkāfēi      yěbùhēchá      yǒukělèma 我不喝咖啡, 也不喝茶, 有可乐吗?</li> <li>(No quiero té ni café ¿hay Coca-Cola?)</li> </ol>

	<p>3. Gracias + ser sincero.  xièxiè wǒ bù hē kāfēi wǒ xǐ huān hē chá  谢谢! 我不喝咖啡, 我喜欢喝茶。  (Gracias, no bebo café, me gusta té.)</p> <p>4. Me gustaría ir, pero...  wǒ xiǎng qù kě shì wǒ déi qù yín háng xià cǐ ba  我想去, 可是我得去银行。下次吧?  (Me gustaría ir, pero tengo que ir al banco.  ¿La próxima vez?)</p> <p>5. Negar + un cumplido + gracias.  bù shǎo le jīn tiān chī de hěn hǎo tài xiè xiè nǐ le  不少了, 今天吃的很好, 太谢谢你了。  (No he comido poco, he tenido una comida  muy buena, muchas gracias.)</p> <p>6. Minimizar el problema  méi shì wǒ chū qù jiào liǎng chū zū chē jiù xíng le  没事, 我出去叫辆出租车就行了。  (No pasa nada, cojo un taxi a casa.)</p>
<p><u>Con reserva</u></p> <p>1. Bueno, voy a pensarlo. Creo que voy a quedarme en casa, pero de todas maneras, te llamo luego, ¿vale?</p> <p>2. Bueno, vale, pero...</p>	<p><u>Con reserva</u></p> <p>1. Si tengo tiempo, voy con vosotros.  yào shì nà shí hòu wǒ yǒu kòng jiù gēn nǐ men yì qǐ qù  要是那时候我有空, 就跟你们一起去。</p> <p>2. No he decidido si voy contigo.  wǒ hái méi xiǎng hǎo yào bù yào gēn nǐ qù ne  我还没想好要不要跟你去呢。</p>

Nuestra conclusión se divide en dos partes. En la primera parte vamos a hablar de la enseñanza de la pragmática (el acto compromisivo: verbos *invitar* y *ofrecer*) en los manuales de ELE y CLE, donde se incluyen su enseñanza y su función comunicativa. Después, en la segunda parte, hablamos de las diferencias de acto de invitar, aceptar y rechazar, concretamente cuándo, cómo y por qué se usa así.



Según los manuales analizados, la forma de enseñar pragmática en los manuales de ELE y CLE es distinta. En los manuales de ELE, en general se enseña el acto de invitar u ofrecer en los bloques de las funciones comunicativas y la cantidad de los textos comunicativos es limitada. Por falta de contextos, hay una gran dificultad en nuestra investigación. Por ejemplo, hay una situación ambigua entre el acto de proponer y el acto de invitar, como se enseña en los manuales de *En Acción 1* y *Español lengua viva 1* donde se muestran las funciones comunicativas de proponer mientras que se expone una actividad o un texto dialogado relacionado con invitar alguien a hacer algo juntos. De esta forma, se puede confundir a los alumnos y los profesores no nativos de español, especialmente los de culturas orientales en las que dichos actos de habla son relevantemente distintos. Sin embargo, en la parte de los manuales de CLE, no se enseña el uso de invitar en los bloques de las funciones comunicativas, sino que se lo incluye en los contextos de diálogo. Asimismo, para nuestra investigación también esto causa algún grado de dificultad porque tendríamos que mirar todos los contextos comunicativos en los manuales de CLE. Como ya hemos visto, tampoco debemos confundir el acto de proponer con el de invitar, cuya diferencia se puede encontrar en si existe o no un plan premeditado. Por eso, el contexto desempeña un rol importante en esta parte del análisis.

Por lo tanto, vemos que en el acto de habla de la invitación y el ofrecimiento existen en ambos idiomas la forma directa y la indirecta, mientras que la forma de contestar también utiliza formas variadas de aceptar, rechazar o actuar con reserva, por eso, son muy parecidas. Como puede apreciarse, en las conversaciones entre los amigos o compañeros, generalmente se invita u ofrece algo de una forma directa o imperativa cuando el hablante tiene menor distancia social y más confianza en las relaciones entre ellos, y si no, se usa una forma indirecta. Igualmente, al contestar, generalmente en los manuales de CLE el hablante puede aceptar o rechazar una invitación o un ofrecimiento de una forma muy directa entre los que se conocen mucho, en cambio, frente a las personas que no se conocen tan bien, se usa una forma indirecta y retórica para rechazar, por ejemplo, *no he comido poco, he tenido una comida muy buena, muchas*

*gracias* bùshǎole jīntiānchīdehěnhǎo tàixièxiènilè 不<sub>1</sub>少<sub>2</sub>了<sub>3</sub>, 今<sub>4</sub>天<sub>5</sub>吃<sub>6</sub>的<sub>7</sub>很<sub>8</sub>好<sub>9</sub>, 太<sub>10</sub>谢<sub>11</sub>谢<sub>12</sub>你<sub>13</sub>了<sub>14</sub> ( HSK2, U12, p.90). En este caso, para rechazar el ofrecimiento, el hablante niega la declaración de su interlocutor, después da un cumplido y un agradecimiento como rechazo de una forma ilocutiva y suave. Sobre todo, consideramos que la forma de invitar y responder está influenciada por dos condiciones claves que son la relación de confianza y la distancia social. En otras palabras, en este ejemplo el grado de la familiaridad es alto y la distancia social disminuye, la interpretación de este texto puede encontrarse en cuestiones relacionadas con el principio de cortesía como se vio anteriormente (véase el apartado 2.4.2).

Sin embargo, no podemos detectar la realidad de las relaciones y las distancias sociales entre los hablantes de los textos porque los contextos han sido diseñados mayormente de manera artificial, pero sabemos que estas dos condiciones (el grado de la familiaridad y la distancia social) pueden influenciar la forma de hablar y el uso de estrategia de cortesía. En cambio, por una parte, en los manuales de ELE, no encontramos muchos datos completos relacionados con la forma de contestar por falta de contexto, muchos de ellos solo aparecen en los bloques de funciones comunicativas, así, no podemos saber cómo es la relación entre los hablantes. Por otra parte, para el acto de ofrecer la ayuda solo podemos encontrar unos pocos ejemplos, pero de acuerdo con estos, la gente ofrece ayuda de forma directa y locutiva porque el interlocutor obviamente necesita una ayuda, e igualmente la respuesta tiene una aceptación directa. En la situación contraria, si alguien no necesita la ayuda se intenta minimizar el problema (HSK 2, U2, p.12).

En conclusión, los actos que hemos visto anteriormente en los manuales de ELE y CLE como ofrecer (promesa), dar algo (incluso regalos), cooperar, entender, dar o pedir excusas, son estrategias de cortesía positiva de Brown y Levinson (1978, 1987), tal como se vio anteriormente (véase el apartado 2.4.3). El motivo de utilizar estas estrategias es el de mejorar la imagen positiva del oyente y para mantener una relación con la forma de cortesía, sumado a

que puede conllevar otra intención, es decir, los datos analizados de CLE pueden ser los actos de invitar, pero solo si miramos el contexto completo desde otra perspectiva en la que ellos pueden contener una intención diferente, tal como expone el contexto del manual *A Course in Contemporary Chinese 1*, donde el hablante invita su amigo a venir juntos, pero también es una petición (U9, p.185); en el manual de *HSK 2*, el hablante ofrece más comida, pero evidentemente es un consejo o una orden para que coma más (U12, p.90); y en el manual de *New Practical Chinese Reader1*, el hablante invita a su amigo a cenar también con un acto de agradecimiento para compensar la ayuda del amigo (U13, p.189). Asimismo, a veces la gente acepta la invitación o el ofrecimiento no solo por su necesidad sino por otra intención. Por ejemplo, en el manual de *Contemporary Chinese 2*, la gente acepta la invitación a cenar por el beneficio de la empresa o de un grupo, es decir, hay que pensar en los demás en esta situación (U8, p.101), tal como se vio anteriormente que el desarrollo de la estructura social china está basado en relaciones y redes sociales interconectadas, como dice Fei (1992) (véase el apartado 3.2.2.3). Todo depende del contexto y las condiciones de la distancia social y el grado de la familiaridad entre los hablantes. Por último, conviene decir que la comunicación entre los humanos siempre es complicada, porque, además de lo señalado, se mezcla con las emociones.

#### **5.1.4 Análisis del acto expresivo: felicitar**

El concepto de acto expresivo trata de manifestar un estado psicológico de sinceridad sobre un asunto determinado. Y en este término nos centramos en las expresiones de felicitación, el verbo *felicitar* y *desear* a alguien en cualquier situación según los manuales recogidos de ELE y CLE de nivel A1 y A2. Además, para los usuarios de nivel básico, el acto de felicitar se da frecuentemente en la vida cotidiana. De este modo, en los siguientes contenidos que mostramos, el uso de felicitar en el idioma español y chino y los contextos están relacionados con la celebración de cumpleaños y otras fiestas:

Los manuales de ELE de nivel A2:

Tabla 18. El acto de habla expresivo "felicitar" en los manuales de ELE ( nivel A2)

<i>Español sin fronteras 1</i>	U10, p.112
<p>A: ¡<u>Feliz cumpleaños!</u></p> <p>B: <i>Gracias, no lo has olvidado.</i></p> <p>A: ¡<i>Claro que no! ¿Qué vas a hacer para celebrarlo?</i></p> <p>B: <i>Pues no sé, pero espero hacer algo más que el año pasado.</i></p> <p>(...)</p>	
	U11, p.121
<p>A: ¿<i>Te gustó la casa?</i></p> <p>B: <i>Sí, es muy grande y tiene mucha luz. Pero lo mejor es que tiene un pequeño jardín y una piscina comunitaria.</i></p> <p>A: ¿<i>Vas a alquilarla?</i></p> <p>B: <i>No sé...tengo que pensarlo. El alquiler es un poco alto. Mañana voy a ver otra.</i></p> <p>A: ¡<u>Suerte!</u></p>	

Los manuales de ELE de nivel A1 y A2:

Tabla 19. El acto de habla expresivo "felicitar" en los manuales de ELE ( nivel A1+A2)

<i>Nuevo Sueña 1</i>	U16, p.143
<p>1. Boda:</p> <p><i>¡Que el niño venga bien!</i></p> <p><i>¡Que sea un niño feliz!</i></p> <p><i>¡Deseo que el niño tenga una vida muy feliz!</i></p> <p><i>¡Espero que seáis muy felices en el día de vuestra boda!</i></p> <p>2. Viaje:</p> <p><i>¡Que tengas buen viaje!</i></p> <p><i>¡Espero que disfrutes de las vacaciones!</i></p> <p>3. Estudio:</p> <p><i>¡Que apruebes!</i></p> <p><i>¡Deseo que hagas bien el examen y puedas terminar con buenas estudio el curso!</i></p> <p>4. Cumpleaños y felicidades:</p> <p><i>Esperamos que seas feliz en tu día.</i></p>	

*Deseo que el nuevo año llegue cargado de salud y amor.*

*¡Que se diviertan!*

*¡Que seáis muy felices!*

*¡Quiero que lo paséis muy bien en el concierto!*

*Español lengua viva I*

U3, p.43

*¡Feliz cumpleaños!*

*¡Muchas felicidades!*

*Español moderno*

U5, p. 66

A: *Buenas noches, Enrique. ¿Adónde vas con tanta prisa?*

B: *Voy a comprar algo y temo llegar tarde a la tienda. Cierra a esta hora.*

A: *¿Puedes hacerlo mañana? Hoy es mi cumpleaños. Quiero invitarte a cenar.*

B: *¡Felicitaciones!*

A: *Muchas gracias. (...)*

## Los manuales de CLE de nivel A1

Tabla 20. El acto de habla expresivo "felicitar" en los manuales de CLE ( nivel A1)

<i>新实用汉语 New Practical Chinese</i>	U9, p.114
<i>Reader1</i>	
A: <small>sōnghuā zhèshìshēngrìdāngāo zhùnǐshēngrìkuàilè</small> A: <i>松华, 这是生日蛋糕。祝你生日快乐。</i>	
Songhua, es una tarta. Feliz cumpleaños.	
B: <small>xièxiè dāngāozhēnpiàoliang nǐmen lái wǒhěngāoxìng</small> B: <i>谢谢。蛋糕真漂亮。你们来, 我很高兴。</i>	
Gracias. La tarta es preciosa. Estoy muy feliz de que hayáis venido.	
C: <small>jīntiānwǒmenchīběijīngkǎoyā wǒhěnxǐhuānchīkǎoyā</small> C: <i>今天我们吃北京烤鸭。我很喜欢吃烤鸭。</i>	
Hoy comemos pato de Pekín. Me gusta mucho el pato asado.	
D: <small>wǒmenhēshénmejiǔ</small> D: <i>我们喝什么酒?</i>	
¿Qué vino bebemos?	
E: <small>dāngránhēhóngpútáojiǔ wǒmenháichīshòumiàn</small> E: <i>当然喝红葡萄酒, 我们还吃寿面。</i>	

Por supuesto que bebemos vino tinto, también comemos tallarines de longevidad. A: chīshòu 吃寿

miàn zhēnyǒuyìsì  
面? 真有意思。

¿Tallarines de la longevidad? ¡Qué interesante!

B: lín nà nǐ de shēng rì shì nǎ tiān  
林娜, 你的生日是哪天?

Lin Na, ¿cuándo es tu cumpleaños?

A: shí yī yuè shí èr hào  
十一月十二号。

El día 12 de noviembre.

B: hǎo shí yī yuè shí èr hào wǒ men zài lái chī shòu miàn  
好, 十一月十二号我们再来吃寿面。

Bien, volveremos a comer los tallarines de longevidad otra vez en este día

U13, p.186

(...)

A: sōng huā wǒ xiǎng gào sù nǐ yì jiàn shì er  
松华, 我想告诉你一件事儿。

Songhua, quiero contarte una cosa.

B: shén me shì er  
什么事儿?

¿Qué te pasa?

A: wǒ rèn shí yì gè piào liang de gū niang tā yuàn yì zuò wǒ nǚ péng yǒu wǒ men cháng cháng yì qǐ sǎn bù yì qǐ kàn diàn yǐng  
我认识一个漂亮的姑娘, 她愿意做我女朋友。我们常常一起散步, 一起看电影,

hē kā fēi yì qǐ tīng yīn yuè  
喝咖啡, 一起听音乐。

Conozco a una chica hermosa que está dispuesta a ser mi novia. A menudo caminamos juntos, vemos películas juntos, tomamos café y escuchamos música juntos.

B: zhù hè nǐ zhè shì hǎo shì er  
祝贺你! 这是好事啊。

¡Felicitaciones! Es una buena noticia.

U14, p.208

El chico está hablando por teléfono con su madre...

(...)

A: lì bō jīn nián nǐ yào zài zhōng guó guò shèng dàn jié bù néng huí jiā wǒ hé nǐ bà ba yào sòng nǐ yì jiàn shèng dàn lǐ wù  
力波, 今年你要在中国过圣诞节, 不能回家, 我和你爸爸要送你一件圣诞礼物。

Libo, tu padre y yo queremos regalarte una cosa porque este año vas a pasar la Navidad en China y no puedes volver a casa.

B: xièxiè nǐmen wǒ yě gěi nǐmen jì le shèng dàn lì wù  
谢谢你们。我也给你们寄了圣诞礼物。

Gracias a vosotros. También os he enviado un paquete de Navidad.

A: shì ma shèng dàn jié wǒ hé nǐ bà ba xiǎng qù ōu zhōu lǚ xíng nǐ ne nǐ qù bù qù lǚ xíng  
是吗? 圣诞节我和你爸爸想去欧洲旅行。你呢? 你去不去旅行?

¿Sí? Tu padre y yo queremos viajar a Europa por Navidad. ¿Y tú? ¿Vas a viajar?

B: wǒ yào qù shàng hǎi lǚ xíng  
我要去上海旅行。

Voy a Shanghai.

A: shàng hǎi hěn piào liang zhù nǐ lǚ xíng kuài lè  
上海很漂亮。祝你旅行快乐。

Shanghai es una ciudad muy bonita. Te deseo un buen viaje.

B: xiè xiè wǒ yě zhù nǐ hé bà ba shèng dàn kuài lè  
谢谢。我也祝你和爸爸圣诞快乐!

Gracias. ¡También Feliz Navidad a vosotros!

当代中文课程 *A Course in Contemporary*

*Chinese 1*

U13, p.274



- 安 同：怡君，謝謝妳請我到這麼有名的餐廳吃飯。
- 怡 君：哪裡，哪裡！這是我給你的禮物。
- 安 同：謝謝！真開心，今年有臺灣朋友給我過生日。
- 怡 君：你想吃什麼？有沒有不吃的東西？
- 安 同：我什麼都吃。
- 怡 君：我已經訂了豬腳麵線和蛋。等一下你多吃一點。
- 安 同：臺灣人過生日是不是都吃這些東西？
- 怡 君：對啊！這是傳統，不過，現在大部分年輕人過生日不吃這些東西了。
- 安 同：那麼，你們過生日吃什麼呢？

- 怡 君：跟你們一樣，吃蛋糕。今天我也訂了一個生日蛋糕。
- 安 同：妳對我真好。
- 怡 君：安同，祝你生日快樂、萬事如意、心想事成。
- 安 同：謝謝！謝謝！

Traducción:

A: Yijun, gracias por invitarme a un restaurante tan famoso.



B: ¡Qué va! Es tu regalo.

A: Gracias, estoy muy feliz por tener una amiga taiwanesa celebrándolo conmigo.

B: ¿Qué quieres comer y hay alguna cosa que no comes?

A: Como de todo.

B: Ya he pedido tallarines con nudillo de cerdo y huevo. Tienes que comer más luego.

A: ¿Es eso lo que comen los taiwaneses en su cumpleaños?

B: Sí, esto es una tradición, pero la mayoría de los jóvenes ya no comen estas cosas para su cumpleaños.

A: Pues, ¿qué coméis?

B: Comemos tarta como vosotros. También pedí una tarta.

A: Eres muy amable.

B: Antong, feliz cumpleaños y te deseo lo mejor en todo y que todos tus deseos se hagan realidad

A: ¡Gracias, gracias!

Los manuales de CLE de nivel A2

Tabla 21. El acto de habla expresivo "felicitar" en los manuales de CLE (nivel A2)

<p>新实用汉语 <i>New Practical Chinese</i> <i>Reader2</i></p>	<p>U20, p.117</p>
<p>xīnniánhǎo gōngxǐ gōngxǐ 新年好! 恭喜恭喜!</p> <p>¡Feliz año nuevo! ¡Felicidades!</p> <p>gōngxǐ nǐ 恭喜你!</p> <p>¡Enhorabuena!</p>	
<p>U25, p.228</p>	
<p>(...)</p> <p>nǐ qù pàichūsuǒ zuò shén me? A: 你去派出所做什么?</p> <p>¿Qué hiciste en la comisaría?</p> <p>xiǎotōu bèi zhuā le wǒ de chē yě zhǎo dào le xiànzài zài pàichūsuǒ ne. B: 小偷被抓了, 我的车也找到了, 现在在派出所呢。</p> <p>nǐ shuō zhè shì bú shì hǎo xiāo xī? 你说这是不是好消息?</p> <p>El ladrón fue atrapado y también me han encontrado mi bicicleta ya está en la comisaría. Son buenas noticias, ¿no?</p> <p>shì gè hǎo xiāo xī A: 是个好消息。</p> <p>Es una buena noticia.</p> <p>zhēn yīng gāi zhù hè nǐ! C: <u>真应该祝贺你!</u></p> <p>¡Tengo que felicitarte!</p>	
<p>当代中文 <i>Contemporary Chinese 2</i></p>	<p>U4, p.50</p>
<p>zhù nǐ shēng rì kuài lè A: 祝你生日快乐。</p> <p>Feliz cumpleaños</p> <p>xièxiè B: 谢谢!</p> <p>¡Gracias!</p>	

C: <sup>zhèshìwǒsònggěinideyijiǎnxiǎol</sup> 这是我送给你的一件小礼物。<sup>nǐshùlóng</sup> 你属龙,<sup>sòngnǐyítīáoyùlóng</sup> 送你一条玉龙。

Este es un pequeño regalo. Eres dragón en el horóscopo chino, así que te regalo un dragón de jade.

B: <sup>āiyā</sup> 哎呀,<sup>nǐtàikèqile</sup> 你太客气了,<sup>xièxiè</sup> 谢谢!<sup>lái</sup> 来,<sup>zánmenchīdàngāoba</sup> 咱们吃蛋糕吧。

¡Aiya, eres muy amable, gracias! Ven, comamos la tarta.

C: <sup>nǐkàn</sup> 你看,<sup>dàngāoshàngxiědeshìshénme</sup> 蛋糕上写的是什么?

Mira, ¿qué ha puesto en la tarta?

A: <sup>zhèbúshì</sup> 这不是“生日快乐”四个字吗?<sup>shēngrikǜilè</sup><sup>sìgèzìma</sup>

¿No son los caracteres chinos "Feliz cumpleaños"?

C: <sup>ò</sup> 哦,<sup>shēngrikǜilè</sup> 生日快乐。。。 <sup>xiǎozhāng</sup> 小张,<sup>zhùnyuèláiyuèpiàoliang</sup> 祝你越来越漂亮,<sup>yuèláiyuèniánqīng</sup> 越来越年轻,<sup>jīnniánèrshí</sup> 今年二十,  
<sup>míngniánshíbā</sup> 明年十八。

Oh, feliz cumpleaños. . . Xiao Zhang, te deseo que seas cada vez más guapa y joven, que cumplas veinte este año y dieciocho el año que viene.

标准教程 HSK2 (A1-A2)

U4, p.26

A: <sup>shēngrikǜilè</sup> 生日快乐!<sup>zhèshìsònggěinide</sup> 这是送给你的!

¡Feliz cumpleaños! ¡Esto es para ti!

B: <sup>shìshénme</sup> 是什么?<sup>shìyībēnshūma</sup> 是一本书吗?

¿Qué es? ¿Es un libro?

A: <sup>duì</sup> 对,<sup>zhèběnshūshìwǒxiěde</sup> 这本书是我写的。

Sí, lo escribí.

B: <sup>tàixièxiènilè</sup> 太谢谢你了!

¡Muchas gracias!

U9, p.67

A: <sup>nǐzhīdào</sup> 你知道吗?<sup>dàwèizhǎodàogōngzuòle</sup> 大卫找到工作了。

¿Sabes que David ha conseguido un trabajo?

<p>tàihǎole tācóngshénmeshíhòukāishìshàngb B:太好了! 他从什么时候开始上班?</p> <p>¡Genial! ¿Cuándo empieza a trabajar?</p> <p>cóngxiàgèxīngqīyīkāishǐ A:从下个星期一开始。</p> <p>A partir del próximo lunes.</p> <p>zhèshìtādedìyīgègōngzuò xīwàngtānéngxǐhuan B:这是他的第一个工作, 希望他能喜欢。</p> <p>Este es su primer trabajo, espero que le guste.</p>	
	U15, p.114

<p>shíjiānguòdézhenkuài xīndeyīniánkuàiyàodàole A:时间过得真快, 新的一年快要到了!</p> <p>¡El tiempo vuela tan rápido que casi llega el año nuevo!</p> <p>shìa xièxièdàjiāzhèyīniánduìwǒdebān B:是啊, 谢谢大家这一年对我的帮助!</p> <p>¡Sí, gracias a todos por ayudarme este año!</p> <p>xīwàngwǒmèndegōngsī míngniánghèng C:希望我们的公司明年更好。</p> <p>Espero que nuestra empresa mejore el próximo año.</p>	
--	--

当代中文课程 <i>A Course in Contemporary Chinese 2</i>	U5, p.105
<p>āntóng nǐmenláile A: 安同, 你们来了。</p> <p>Antong, ya estáis.</p> <p>gōngxǐ gōngxǐ mínghuá zhèshìwǒchánggēnnǐshuōdegāoméi měiling tājiùshìxīnniángdegēge B: 恭喜! 恭喜! 明华, 这是我常跟你所说的高美玲。美玲, 他就是新娘的哥哥,</p> <p>límínghuá 李明华。</p> <p>¡Felicitaciones! ¡Felicidades! Minghua, este es Gao Meiling del que te he hablado a menudo. Meiling, él es el hermano mayor de la novia, Li Minghua.</p> <p>lǐxiānsheng gōngxǐnǐmen xièxiè nǐqǐngwǒmenláicānjiānǐmè C: 李先生, 恭喜你们! 谢谢你请我们来参加你妹妹的婚礼。</p> <p>Sr. Li, ¡felicitaciones! Gracias por invitarnos a la boda de su hermana.</p>	
	U15, p.384
<p>gōngxǐ fācái 恭喜发财</p>	

Te/le deseo un próspero año nuevo
-----------------------------------

Para finalizar nos detendremos en dos elementos. Primero, dentro de los manuales analizados de ELE de nivel de A1 no hemos encontrado expresiones de felicitación. Segundo, todo parece apuntar a que los datos sobre la expresión de felicitación son pocos según los dos tipos de manuales.

Desde la perspectiva de la metodología de enseñanza, se enseñan las expresiones de felicitar en el bloque de función comunicativa o se practican su uso directamente a través de las actividades en los manuales de ELE, sin embargo, en los manuales de CLE que se enseñan las expresiones de felicitar a través de distintos contextos y conversaciones. Por un lado, el uso de felicitar y desear entre los dos idiomas es semejante, y los contextos constan de asuntos específicos tales como celebrar el cumpleaños, la fiesta, el día festivo, la boda y el viaje, etcétera. Además, la intención del hablante es expresar su estado psicológico con sinceridad sobre un asunto determinado. Para responder, el interlocutor normalmente da un agradecimiento por la felicitación. Por otro lado, el uso de este verbo se puede dividir en tratamiento formal e informal. Más concretamente, en español se puede usar tratamiento un formal con tercera persona singular o plural y subjuntivo que sirve para felicitar o desear algo a alguien. Por ejemplo, *Deseo que el nuevo año llegue cargado de salud y amor; ¡Espero que seáis muy felices en el día de vuestra boda!* (Nuevo Sueña 1, U16). Sin embargo, como en el idioma chino no existe la conjugación gramatical, para mostrar el tratamiento formal se suelen usar las frases hechas que siempre consisten en cuatro caracteres chinos tales como 万事如意 (wan shi ru yi) ; 心想事成 (xin xiang shi cheng) (当代中文课程 *A Course in Contemporary Chinese 1*, U13. Literalmente se refieren a tener buena fortuna y hacer los sueños realidad. Asimismo, por la influencia de conciencia colectiva, a veces para desear buenos deseos en chino, se usa la primera persona del plural cuya intención es tomar la atención de los demás, como dice Hofstede (2005) (véase el apartado 3.2.1) , por ejemplo, en el manual de *HSK2, Espero que nuestra empresa mejore el próximo año* (U15, P.114).

### 5.1.5 Análisis del acto declarativo: presentarse

El acto declarativo se refiere a la realización con éxito de las intenciones de uno de los participantes en la conversación y da lugar a la correspondencia entre contenido proposicional y la realidad. Al analizar este acto de habla, nos enfocamos en el verbo *presentar* o en el hecho en sí de la presentación, por su frecuente uso en los manuales de nivel básico. Además, el término de presentación es un requisito imprescindible en los niveles de A1 y A2. En general, no hay una forma estricta de presentarse; según MCER (2002), el usuario básico ha de ser capaz de presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre sí mismo y la familia tales como su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. De este modo, para analizar el uso de presentación del chino y el español utilizamos varios manuales de español y de chino como lengua extranjera correspondientes a los niveles estipulados en el MCER (2002). Los resultados analizados arrojan los siguientes contenidos:

Los manuales de ELE de nivel A1:

Tabla 22. El acto de habla declarativo "presentarse" en los manuales de ELE (nivel A1)

<i>Aula internacional 1</i>	U1, p.17
<p>El nombre: ¿Cómo te llamas/ se llama?, ¿Cuál es tu/ su nombre?, ¿Cuál es tu/su apellido?, Me llamo...</p> <p>La edad: ¿Cuántos años tiene/ tienes?</p> <p>La nacionalidad/ el lugar de origen: ¿De dónde eres/es?, ¿Eres/Es...?</p> <p>El correo electrónico: ¿Tienes/ tiene correo electrónico?</p> <p>El número de teléfono: ¿Tienes móvil?</p> <p>La profesión: ¿En qué trabajas/ trabaja?, ¿A qué te dedicas/ se dedica?</p>	

<i>Embarque 1</i>	Modulo 1 (U1 y U2)
<p>El nombre: ¿Cómo te llamas?, ¿Cómo se llama usted?, ¿Cuáles son tus apellidos?, Me llamo..., Yo soy..., Soy...</p>	

La nacionalidad: <i>¿De dónde eres? Soy de + país., Soy + nacionalidad</i>	
El lugar donde vives: <i>¿Dónde vives? Vivo en + ciudad. Vivo en + país.</i>	
	Modulo 2 (U3 y U4)
La edad: <i>¿Cuántos años tienes? Tengo + edad.</i>	
Fecha de nacimiento: <i>¿Cuál es tu fecha de nacimiento?</i>	
Número de teléfono: <i>¿Cuál es tu número de móvil/ fijo?</i>	
Pedir la dirección de correo electrónico: <i>¿Cuál es tu dirección de correo electrónico?</i>	
La profesión <i>¿Qué haces?, ¿A qué te dedicas?, ¿Cuál es tu profesión? Soy + profesión., Soy en paro. No trabajo.</i>	
El estudio: <i>¿Qué estudias? Estudio + nombre de estudios.</i>	
El lugar de estudios o trabajo: <i>¿Dónde trabajas? Trabajo en + lugar de trabajo. ¿Dónde estudias? Estudio en + lugar de estudio.</i>	
Dar la dirección postal: <i>¿Dónde vives?, ¿Cuál es tu dirección? Vivo en + dirección.</i>	

<i>Etapas equipo chino A1.1</i>	U1, p.6; U2, p.17
El nombre: <i>¿Cómo te llamas? Me llamo + nombre., Soy + nombre y apellidos.</i>	
La nacionalidad: <i>¿De dónde eres? Soy de + país.</i>	
La edad: <i>¿Cuántos años tienes? Tengo + edad.</i>	
Lengua: <i>¿Qué lenguas hablas? Hablo + idiomas.</i>	
Profesión: <i>¿A qué te dedicas? Soy + profesión.</i>	
Domicilio: <i>¿Dónde vives? Vivo en + ciudad, en la calle...</i>	
Pedir la dirección de correo electrónico y teléfono: <i>¿Cuál es tu número de teléfono? ¿Y tu e-mail?</i>	

Los manuales de ELE de nivel A2:

Tabla 23. El acto de habla declarativo "presentarse" en los manuales de ELE (nivel A2)

<i>Español sin fronteras</i>	U1, p.13; U2, p.26; U5, p.57
El nombre: <i>¡Hola! ¿Cómo te llamas/ se llama?, ¿Su nombre?, Perdona, ¿cuál es su apellido?, Me llamo + nombre.</i>	
La lengua: <i>¿Hablas español?</i>	
Nacionalidad: <i>¿De dónde eres?</i>	
La profesión: <i>¿A qué te dedicas/ se dedica? Soy + profesión. Estudio + nombre de la</i>	

<p><i>carrera. Trabajo + lugar de trabajo.</i></p> <p>Domicilio: <i>¿Cuál es su/tu dirección?, ¿Dónde vive/ vives?</i></p> <p>Pedir el teléfono: <i>¿Tiene/ tienes teléfono?, ¿Cuál es su/ tu número de teléfono?</i></p> <p>La edad: <i>¿Qué edad tiene?</i></p>
---

<i>Etapas equipo chino A2.1</i>	U1, p.5
<p>Presentar alguien a una persona:</p> <p><i>Le/ te presento a +nombre. Le/ te presento a mi compañero + nombre.</i></p>	

Los manuales de ELE de nivel A1 + A2:

Tabla 24. El acto de habla declarativo "presentarse" en los manuales de ELE (nivel A1+A2)

<i>Gente hoy 1</i>	U0, p.15; U1, p.24; U2, p.28
<p>El nombre y la nacionalidad: <i>¡Hola! Yo me llamo + nombre y soy de + país.</i></p> <p>Pedir el teléfono: <i>¿Cuál es tu número de teléfono?</i></p> <p>Pedir la dirección de correo electrónico o red social: <i>¿Cuál es tu correo electrónico?, ¿Tienes Facebook?</i></p> <p>La edad: <i>¿Cuántos años tiene (usted)/ tienes? Tengo + edad.</i></p> <p>El estado civil: <i>Soy/ Estoy + el estado civil.</i></p> <p>La profesión: <i>¿A qué te dedicas/ se dedica? Soy + profesión. Estudio + nombre de la carrera. Trabajo en + lugar de trabajo.</i></p>	

<i>En acción 1</i>	U1, p.13; U2, p.25; U3, p.39
<p>Presentación del nombre: <i>¡Hola! Me llamo + nombre, ¿y tú?</i></p> <p>Pedir el nombre y apellidos: <i>¿Cómo te llamas?, ¿Cómo te apellidas?, ¿Y tu segundo apellido?</i></p> <p>Nacionalidad: <i>¿De dónde eres?</i></p> <p>La lengua: <i>¿Cuántas lenguas hablas?</i></p> <p>La edad: <i>¿Cuántos años tienes?</i></p> <p>Pedir la dirección de correo electrónico: <i>¿Tienes dirección electrónica?</i></p> <p>Pedir el número de teléfono: <i>¿Cuál es tu número de teléfono?</i></p> <p>Domicilio: <i>¿Dónde vive/ vives?</i></p>	



La profesión y el estudio: *¿A qué te dedicas/ se dedica?, ¿Qué haces/hace?, ¿En qué trabajas/trabaja?, ¿Estudias/estudia o trabajas/trabaja?, ¿Dónde estudias/estudia/trabajas/ trabaja?, ¿Qué estudias/estudia?*  
 Presentar alguien a otra persona: *Os/ te/ le presento a...*

<i>Nuevo sueña</i>	U1, p.33
<p>Pedir el nombre y los apellidos: <i>Hola, ¿cómo te llamas?, ¿Cómo te apellidas?</i>          Decir el nombre: <i>Me llamo, ¿y tú?</i>          La nacionalidad: <i>¿De dónde eres?</i>          Las lenguas que se hablan: <i>¿Qué lenguas hablas?</i>          La edad: <i>¿Cuántos años tienes?, tengo + número + años.</i>          La profesión o los estudios: <i>¿A qué te dedicas?</i>          Pedir y decir el número de teléfono: <i>¿Cuál es el número de teléfono de (alguien)?, ¿Cuál es tu/ su número de teléfono móvil?</i>          Preguntar y decir el número la dirección: <i>¿Dónde vive?, ¿En qué número vive?, ¿Cuál es el código postal de (alguien)?, ¿Cuál es tu/ su código postal?, ¿En qué piso vive (nombre)?</i>          Presentar alguien a otra persona: <i>Mire, este es el señor..., Te presento a + nombre.</i></p>	

<i>Español lengua viva</i>	(U0, p.9; U1, p.17
<p>El nombre: <i>¿Cómo se llama/ te llamas?, ¿Cómo te apellidas? ¡Hola! Me llamo + nombre.</i>          La nacionalidad: <i>¿De dónde eres? Soy...</i>          Las lenguas que se hablan: <i>¿Qué idiomas hablas?</i>          El lugar que vives: <i>¿Dónde vives? vivo en + lugar.</i>          La profesión: <i>¿Qué haces?, ¿A qué te dedicas?</i>          Presentar alguien a otra persona: <i>Le presento a..., este es + nombre.</i>          La fecha de nacimiento: <i>¿Cuál es tu/su fecha de nacimiento? El (día) de (mes)de (año).</i>          La fecha de cumpleaños: <i>¿Qué día es tu/su cumpleaños? Mi cumpleaños es el + día + de mes.</i>          La edad: <i>¿Cuántos años tiene/ tienes? Tengo + número + años.</i>          El número de teléfono: <i>¿Cuál es tu/su número de teléfono fijo? Es el....</i>          La dirección de correo electrónico: <i>¿Cuál es tu/su dirección de correo electrónico? Es...</i></p>	
<i>Español moderno</i>	U1, p.3, U2, p.18.

El nombre: *¿Cómo te llamas?*

La nacionalidad: *¿De dónde son ustedes?*

Presentar alguien a otra persona: *Le presento a..*

Presentar la familia a otra persona:

## II. ¿Cuántos son en tu familia?

- Señora:** Hola, chico, eres José, ¿no?
- José:** Sí, señora, buenos días. Soy José.
- Señora:** ¿De dónde eres? Pareces latinoamericano.
- José:** Sí, soy peruano y vivo en Lima.
- Señora:** ¿Es grande la ciudad de Lima?
- José:** Sí, es una ciudad bastante grande.
- Señora:** Vives allí con tu familia, ¿verdad?
- José:** Sí, señora.
- Señora:** ¿Cuántos son?
- José:** Somos siete: mis abuelos, mis padres, mis hermanos y yo.
- Señora:** Supongo que tu casa es grande.
- José:** Sí, tenemos una casa con una sala de estar, cuatro dormitorios, una cocina y dos cuartos de baño.
- Señora:** ¿Estudias en la universidad?
- José:** ¡Qué va! Estoy todavía en el bachillerato. Mis hermanos van a un colegio. Todos los días me levanto muy temprano, tomo el desayuno y llevo a mis hermanos a su colegio. Luego, tomo un autobús y me voy a mi instituto.
- Señora:** ¡Qué día tan recargado! Todo el tiempo estás ocupado.

3-3

### 词汇表 VOCABULARIO

escuela			bachillerato	m.	高中
			secundaria	f.	中学
casa	f.	家, 房子	levantarse	prnl.	起床
Juan		胡安 (男子名)	temprano	adv.	早
habitación	f.	房间	bañarse	prnl.	洗澡
Lima		利马	cepillarse	prnl.	刷牙
Perú		秘鲁	diente	m.	牙
familia	f.	家庭 <i>familiar m/f.</i>	peinarse	prnl.	梳头
vivir	intr.	住, 生活	después de	<i>algo + intr.</i> <i>loc. adv.</i>	在……之后
padre	m.	父亲 <i>padres 父母</i>	desayunar	intr.	吃早饭
médico, ca	m./f.	医生 <i>enfermera, a.</i>	primero	adv.	首先
hospital	m.	医院	llevar	tr.	送去, 带去
madre	f.	母亲	escuela	f.	学校
inglés	m.	英语 / <i>saber ~.</i>	luego	adv.	之后
colegio	m.	小学	tomar	tr.	拿; 乘坐
hermano, na	m./f.	兄弟; 姊妹	autobús	m.	公共汽车
menor	adj.	年纪较小的	para	prep.	为了
ir	intr.	去	instituto	m.	中学
abuelo, la	m./f.	祖父母; 外祖父母	centro	m.	中心
ya	adv.	已经; 好了	estudio	m.	学习, 研究
mayor	adj.	年纪大的	por la mañana	loc. adv.	上午

35

Los manuales de CLE de nivel A1:

Tabla 24. El acto de habla declarativo “presentarse” en los manuales de CLE ( nivel A1)

<p>新实用汉语 <i>New Practical Chinese</i> <i>Reader1</i></p>	<p>U3, p.25</p>
<p>Texto 1- presentar alguien a otra persona incluye sus datos personales</p> <p>A: <sup>chénlǎoshī</sup> 陈老师, <sup>nínhǎo</sup> 您好! <u><sup>zhèshìwǒgēgē</sup> 这是我哥哥, <sup>tāshìwàiyǔlǎoshī</sup> 他是外语老师。</u></p> <p>¡Hola usted, profesor Chen! Este es mi hermano, es profesor de lengua extranjera.</p> <p>B: <sup>nǐhǎo</sup> 你好。</p> <p>Hola.</p> <p>A: <sup>zhèshìwǒpéngyou</sup> <u>这是我朋友。</u></p> <p>Este es mi amigo.</p> <p>B: <sup>nǐhǎo</sup> 你好! <sup>nǐyěshìlǎoshīma</sup> 你也是老师吗?</p> <p>¡Hola! ¿También eres profesor?</p> <p>C: <sup>nínhǎo</sup> 您好! <sup>wǒbúshìlǎoshī</sup> <u>我不是老师,</u> <sup>wǒshìyīshēng</sup> <u>我是医生。</u></p> <p>¡Hola usted! No soy profesor, soy médico.</p> <p>B: <sup>lìbō</sup> 力波, <sup>zhèshìnǐnǎinǎima</sup> 这是你奶奶吗?</p> <p>Libo, ¿esta es tu abuela paterna?</p> <p>A: <sup>búshì</sup> 不是, <sup>tāshìwǒwàipó</sup> 她是我外婆</p> <p>No, ella es mi abuela materna.</p> <p>B: <sup>wàipó</sup> 外婆, <sup>nínhǎo</sup> 您好。</p> <p>Hola usted.</p>	
<p>U4, pp.36 y 38</p>	
<p>Texto 1- Presentar alguien a otra persona</p> <p>A: <sup>kěyǐjìnláima</sup> 可以进来吗?</p> <p>¿Puedo entrar?</p> <p>B: <sup>qǐngjìn</sup> 请进! <sup>yánglǎoshī</sup> 杨老师, <sup>nínhǎo</sup> 您好. <u><sup>zhèshìwǒpéngyou</sup> 这是我朋友, <sup>tāshìjìzhě</sup> 他是记者。</u></p>	

¡Adelante! Hola, maestro Yang. Este es mi amigo, es reportero.

A: <sup>qǐngwèn</sup> 请问, <sup>nínɡuìxìng</sup> 您贵姓?

Disculpe, ¿su apellido?

C: <sup>wǒxìnglù</sup> 我姓陆, <sup>jiàolùyǔpíng</sup> 叫陆雨平。

Mi apellido es Lu y mi nombre completo es Lu Yuping.

A: <sup>nǐhǎo</sup> 你好, <sup>lùxiānshēng</sup> 陆先生, <sup>rènshìníhěngāoxìng</sup> 认识你很高兴。

Hola, Sr. Lu, encantado de conocerte.

C: <sup>yánglǎoshī</sup> 杨老师, <sup>rènshìnin</sup> 认识您, <sup>wǒyěhěngāoxìng</sup> 我也很高兴。

Maestro Yang, también estoy muy feliz de conocerlo.

Texto 2- Presentarse incluyen el nombre, la nacionalidad, y el estudio

A: <sup>wǒshìyǔányuányuándexuéshēng</sup> 我是语言学院的学生。 <sup>wǒxìnglín</sup> 我姓林, <sup>jiàolínà</sup> 叫林娜。 <sup>wǒshìyīngguó rén</sup> 我是英国人。 <sup>nǐxìngshénme</sup> 你姓什么?

Soy estudiante del departamento de filología. Mi apellido es Lin y nombre completo es Lin Na. Soy británico. ¿Cuál es tu apellido?

B: <sup>wǒxìngmǎ</sup> 我姓马, <sup>jiàomǎdàwéi</sup> 叫马大为。

Mi apellido es Ma y mi nombre completo es Ma Dawei.

A: <sup>nǐshìjiānádàrénma</sup> 你是加拿大人吗?

¿Eres canadiense?

B: <sup>wǒbúshìjiānádàrén</sup> 我不是加拿大人, <sup>wǒshìměiguó rén</sup> 我是美国人, <sup>yěshìyǔányuányuándexuéshēng</sup> 也是语言学院的学生。 <sup>wǒxuéxìhànyǔ</sup> 我学习汉语。

No soy canadiense, soy estadounidense y estudiante del Instituto de Idiomas. Aprendo chino.

U7, p.79 y 80

Texto 1- Presentarse

(...)

A: <sup>nínɡuìxìng</sup> 您贵姓?

¿Cuál es tu apellido?

B: <sup>wǒxìngzhāng</sup> 我姓张, <sup>wǒmenrènshìyíxià</sup> 我们认识一下, <sup>zhèshìwǒdemíngpiàn</sup> 这是我的名片。

Mi nombre es Zhang. Vamos a conocernos. Esta es mi tarjeta.

A: <sup>xièxiè</sup> 谢谢。 <sup>ā</sup> 啊, <sup>nínshìzhāngjiàoshòu</sup> 您是张教授。 <sup>wǒjiàodīnglibō</sup> 我叫丁力波, <sup>tājiàolínna</sup> 她叫林娜。

<sup>wǒmēndōushìyǔyánxuéyuàndexuéshēng</sup>  
我们都是语言学院的学生。

Gracias. Ah, usted es profesor Zhang. Mi nombre es Ding Libo y su nombre es Lin Na.

Todos somos estudiantes de la escuela de idiomas.

C: <sup>nínshìyǔyánxuéyuàndejiàoshòu</sup> 您是语言学院的教授, <sup>rènshìnín</sup> 认识您, <sup>wǒmēnhěngāoxìng</sup> 我们很高兴。

Usted es profesor en el Instituto de Idiomas, estamos muy contentos de conocerle.

B: <sup>rènshìnǐmēn</sup> 认识你们, <sup>wǒyěhěngāoxìng</sup> 我也很高兴。 <sup>nǐmēndōuhǎoma</sup> 你们都好吗?

También estoy muy feliz de conocerlos. ¿Estáis bien?

(...)

Texto 2- Presentar alguien a otra persona

A: <sup>línna</sup> 林娜, <sup>nàshìshuí</sup> 那是谁?

Lin Na, ¿quién es ese?

B: <sup>nàshìmǎdàwéi</sup> 那是马大为。 <sup>nǐrènshìbùrènshìtā</sup> 你认识不认识他?

Este es Ma Dawei. ¿Lo conoces?

A: <sup>wǒbùrènshìtā</sup> 我不认识他。

No lo conozco.

B: <sup>wǒlái jièshào yíxià</sup> 我来介绍一下。 <sup>nǐhǎo</sup> 你好, <sup>dàwéi</sup> 大为, <sup>zhèshìwǒpéngyou</sup> 这是我朋友。

Déjame presentarte. Hola, Dawei, este es mi amigo.

A: <sup>nǐhǎo</sup> 你好, <sup>wǒxìngdīng</sup> 我姓丁, <sup>jiào</sup> 叫 <sup>dīnglibō</sup> 丁力波。 <sup>qǐngwèn</sup> 请问, <sup>nǐjiàoshénmēnmíngzì</sup> 你叫什么名字?

Hola, mi apellido es Ding y mi nombre es Libo. ¿Discúlpame, cuál es su nombre?

C: <sup>wǒdezhōngwénmíngzìjiàomǎdàwéi</sup> 我的中文名字叫马大为。 <sup>nǐshìbùshìzhōngguóréng</sup> 你是不是中国人?

Mi nombre chino es Ma Dawei. ¿Si eres chino?

A: <sup>wǒshìjiānádàrén</sup> 我是加拿大人。 <sup>wǒmāmāshìzhōngguóréng</sup> 我妈妈是中国人, <sup>wǒbàbāshìjiānádàrén</sup> 我爸爸是加拿大人。 <sup>nǐyěshìjiānádàrénma</sup> 你也是加拿大人吗?

Soy canadiense. Mi madre es china y mi padre es canadiense. ¿Tú también eres canadiense?

C: <sup>búshì</sup> 不是, <sup>wǒbùshìjiānádàrén</sup> 我不是加拿大人, <sup>wǒshìměiguóréng</sup> 我是美国人。 <sup>nǐxuéxíshénmēnzhuānyè</sup> 你学习什么专业?

No, no soy canadiense, soy estadounidense. ¿Qué estudias?

A: <sup>wǒ xué xī měi shù zhuān yè</sup> 我学习美术专业。 <sup>nǐ ne</sup> 你呢?

Estoy estudiando bellas artes. ¿Y tú?

C: <sup>wǒ xué xī wén xué zhuān yè</sup> 我学习文学专业。 <sup>xiàn zài wǒ xué xī hàn yǔ</sup> 现在我学习汉语。

Estudio literatura. Ahora estoy estudiando chino.

B: <sup>xiàn zài wǒ men dōu xué xī hàn yǔ</sup> 现在我们都学习汉语, <sup>yě dōu shì hàn yǔ xì de xué shēng</sup> 也都是汉语系的学生。

Ahora todos estamos aprendiendo chino y también somos estudiantes del departamento de chino.

Texto 1- presentar el nombre y la nacionalidad:

**Text**

Bai Xiaohong, a girl from China, Wang Ying, a Canadian girl of Chinese ancestry, and Martin, a man from Australia, study in the same university. This is their first meeting.



Unit  
1

Bái Xiǎohóng: Nǐmen hǎo !

白小红: 你们好!

Wáng Yīng: Nǐ hǎo !

王英: 你好!

Mǎdīng: Nǐ hǎo !

马丁: 你好!

Wáng Yīng: Nǐ jiào shénme míngzi ?  
王英: (to Bai Xiaohong) 你叫什么名字?

"名字 míngzi"  
can either refer to one's given  
name or the whole name.

Bái Xiǎohóng: Wǒ jiào Bái Xiǎohóng. Nǐmen ne ?  
白小红: 我叫白小红。你们呢?

Wáng Yīng: Wǒ jiào Wáng Yīng.  
王英: 我叫王英。

Mǎdīng: Wǒ jiào Mǎdīng.  
马丁: 我叫马丁。

Wáng Yīng: Nǐ shì nǎ guó rén ?  
王英: (to Bai Xiaohong) 你是哪国人?

"哪国人 nǎ guó rén"  
is used in a spoken style.  
The formal written form for  
nationality is "国籍 guójí".

Bái Xiǎohóng: Wǒ shì Zhōngguó rén. Nǐ ne?  
白小红: 我是中国人。你呢?

Wáng Yīng: Wǒ shì Jiānádà rén .  
王英: 我是加拿大人。

Bái Xiǎohóng: Nǐ yě shì Jiānádà rén ma?  
白小红: (to Martin) 你也是加拿大人吗?

Mǎdīng: Bù, wǒ bú shì Jiānádà rén , wǒ shì Àodàliyà rén .  
马丁: 不, 我不是加拿大人, 我是澳大利亚人。

Traducción:

A: ¡Hola a todos!



B: ¡Hola!

C: ¡Hola!

B: ¿Cómo te llamas?

A: Me llamo Bai Xiaohong. ¿Y vosotros?

B: Me llamo Wang Ying.

C: Me llamo Mading.

B: ¿De dónde eres?

A: Soy china. ¿y tú?

B: Soy canadiense.

A: ¿También eres canadiense?

C: No, no soy canadiense, soy australiano.

Texto 2 pedir y dar la información del nombre, la nacionalidad y el idioma que habla:

Text

Martin, Wang Ying and Jiang Shan have just started to learn Chinese. Zhang Lin is their Chinese teacher.

Unit 1

Tóngxuémen: Lǎoshī hǎo!  
同学们: 老师好!

Zhāng lǎoshī: Tóngxuémen hǎo!  
张老师: 同学们好!

Here "同学 tóngxué" is used as a form of address when the teacher speaks to students.

Mǎ dīng: Lǎoshī, Nín guìxìng?  
马丁: 老师, 您贵姓?

Zhāng lǎoshī: Wǒ xìng Zhāng, jiào Zhāng Lín. Nǐ jiào shénme míngzi?  
张老师: 我姓张, 叫张林。你叫什么名字?

Mǎ dīng: Wǒ jiào Mǎ dīng.  
马丁: 我叫马丁。

"您贵姓 nín guìxìng" is a polite form to ask for the family name of the elders or strangers.

Zhāng lǎoshī: Nǐ shì nǎ guó rén?  
张老师: 你是哪国人?

Mǎ dīng: Wǒ shì Àodàliyà rén.  
马丁: 我是澳大利亚人。

Zhāng lǎoshī: Nǐ ne?  
张老师: (to Jiang Shan) 你呢?

Jiāng Shān: Wǒ jiào Jiāng Shān, shì Měiguó rén.  
江山: 我叫江山, 是美国人。

Zhāng lǎoshī: Nǐ yě shì Měiguó rén ma?  
张老师: (to Wang Ying) 你也是美国人吗?

Wáng Yīng: Bù, wǒ bú shì Měiguó rén. Wǒ shì Jiānádà rén.  
王英: 不, 我不是美国人。我是加拿大人。

Zhāng lǎoshī: Nǐ shuō Yīngyǔ hái shì shuō Fǎyǔ?  
张老师: 你说英语还是说法语?

Wáng Yīng: Wǒ shuō Yīngyǔ. Wǒmen dōu shuō yīngyǔ. Zhāng lǎoshī, nín shuō bu shuō Yīngyǔ?  
王英: 我说英语。我们都说英语。张老师, 您说不说英语?

Zhāng lǎoshī: Wǒ bù shuō Yīngyǔ. Wǒ zhǐ shuō Hànyǔ.  
张老师: 我不说英语。我只说汉语。

Students usually address their teachers by "surname + laoshi".



Traducción:

Alumnos: ¡Hola, profesor!

A: ¡Hola a todos!

B: Profesor, ¿Cómo se apellida usted?

A: Me apellido Zhang, nombre es Zhang Lin. ¿Cómo te llamas?

B: Me llamo Mading.

A: ¿De dónde eres?

B: Soy australiano.

A: ¿Y tú?

C: Me llamo Jiang Shan, soy estadounidense.

A: ¿A ti también?

D: No. No soy estadounidense. Soy canadiense.

A: ¿Hablas inglés o francés?

D: Hablo inglés. Hablamos inglés. Profesor Zhang, ¿usted habla inglés?

A: No hablo inglés. Solo hablo chino.

## Contemporary Chinese 1

## Texto 1- La profesión

## Text

Jack is the manager of a local import and export company. Ding Hansheng is the head of the overseas branch of a Chinese import and export company. They are meeting at a large trade fair.



Jack: Nín hǎo!  
杰 克: 您好!

Ding Hānshēng: Nín hǎo!  
丁 汉生: 您好!

Jack: Wǒ zài jìn-chūkǒu gōngsī gōngzuò.  
杰 克: 我在进出口公司工作。

Ding Hānshēng: Wǒ yě zài jìn-chūkǒu gōngsī gōngzuò. (exchanging name cards)  
丁 汉生: 我也在进出口公司工作。( exchanging name cards)

Jack: Hěn gāoxìng rènshi nín!  
杰 克: 很高兴认识您!

“(我)很高兴认识您” or “认识您(我)很高兴” is a formal way to greet people.

Ding Hānshēng: Wǒ yě hěn gāoxìng! Nín de Hànyǔ hěn hǎo!  
丁 汉生: 我也很高兴! 您的汉语很好!

Jack: Xièxie! Wǒmen dōu zài jìn-chūkǒu gōngsī gōngzuò ...  
杰 克: 谢谢! 我们都在进出口公司工作……

Ding Hānshēng: Wǒmen kěyǐ hézuò.  
丁 汉生: 我们可以合作。

Jack: Shì de , kěyǐ hézuò.  
杰 克: 是的, 可以合作。

Ding Hānshēng: Nín kěyǐ gěi wǒ dǎ diànhuà , yě kěyǐ gěi wǒ fā diànzǐ yóujiàn.  
丁 汉生: 您可以给我打电话, 也可以给我发电子邮件。

Jack: Hǎo de!  
杰 克: 好的!

Traducción

A: ¡Hola!

B: ¡Hola!

A: Trabajo en una empresa de importación y exportación.

B: También trabajo en una empresa de importación y exportación.

A: Encantado de conocerle.

B: ¡A usted también, y usted habla muy bien chino!

A: ¡Gracias! Trabajamos en la empresa de importación y exportación...

B: Podemos colaborar.

A: Sí, podemos.

B: Usted me puede llamar por teléfono o mandar un correo electrónico.

A: ¡Bien!

Texto 2 Presentar alguien a otra persona

**Text**

Jiang Shan, and his girlfriend Zhang Yuanyuan are invited to Ding Hansheng's home.

Jiāng Shān : Zhè shì wǒ de nǚ péngyou , Zhāng Yuányuan.  
江山：这是我的女朋友，张园园。

Dīng Hànhēng : Nǐ hǎo ! Qǐng jìn !  
丁汉生：你好！请进！

Zhāng Yuányuan : Hǎo , hǎo .  
张园园：好，好。

Dīng Hànhēng : Qǐng zuò .  
丁汉生：请坐。

Jiāng Shān : Xièxie .  
江山：谢谢。

Dīng Hànhēng : Qǐng hē chá .  
丁汉生：请喝茶。

Zhāng Yuányuan : Hǎo , xièxie !  
张园园：好，谢谢！

Dīng Hànhēng : Nǐ zài nǎr xuéxí ?  
丁汉生：你在哪儿学习？

Zhāng Yuányuan : Wǒ zài Yīngguó Dōngfāng Xuéyuàn Zhōngwénxì xuéxí .  
张园园：我在英国东方学院中文系学习。

Dīng Hànhēng : Ò . Dōngfāng Xuéyuàn zěnmeyàng ?  
丁汉生：哦。东方学院怎么样？

Zhāng Yuányuan : Hěn hǎo . Hěn dà , yě hěn piàoliang . Wǒ hěn xǐhuan .  
张园园：很好。很大，也很漂亮。我很喜欢。



It is common in Chinese to omit the subject or object of a sentence, especially in spoken style.

Traducción

A: Esta es mi novia, Zhang Yuanyuan.

B: ¡Hola! Entra, por favor.

C: Vale, bien.

B: Siéntate, por favor.

A: Gracias.

B: Por favor, toma té.

C: Bien. Gracias.

B: ¿Dónde estudias?

C: Estudio en Inglaterra, en el Departamento de Chino de la Facultad Oriental.

B: Oh, ¿cómo es la Facultad Oriental?

C: Muy bien. Es muy grande y preciosa. Me encanta.

## Texto 1- Pedir y dar datos personales de la familia

## Text

Bai Xiaohong and Ding Hansheng have just met each other. By chance, both of them come from Guangdong Province, China. This makes them feel close.

Bái Xiǎohóng: Nǐ shì shénme dìfāng rén?

白小红: 你是什么地方人?

Dīng Hànhēng: Wǒ shì guǎngdōng rén, nǐ ne?

丁汉生: 我是广东人, 你呢?

Bái Xiǎohóng: Wǒ yě shì guǎngdōng rén.

白小红: 我也是广东人。

Dīng Hànhēng: Nǐ yí gè rén zài zhèr?

丁汉生: 你一个人在这儿?

Bái Xiǎohóng: Yí gè rén. Nǐ ne?

白小红: 一个人。你呢?

Dīng Hànhēng: Wǒ yí jiā rén dōu zài zhèr.

丁汉生: 我一家人都在这里。

Here "一家人 yí jiā rén" means the whole family.

Bái Xiǎohóng: Nǐ jiā yǒu jǐ kǒu rén?

白小红: 你家有几口人?

When talking about family members "几个人 jǐ gè rén" can be replaced by "几口人 jǐ kǒu rén".

Dīng Hànhēng: Wǔ kǒu. Wǒ bàba, māma, wǒ hé wǒ tàitai, yí gè hái zi.

丁汉生: 五口。我爸爸、妈妈, 我和我太太, 一个孩子。

Bái Xiǎohóng: Nán hái er hái shì nǚ hái er?

白小红: 男孩儿还是女孩儿?

Dīng Hànhēng: Nǚ hái er.

丁汉生: 女孩儿。

Bái Xiǎohóng: Hái zi duō dà?

白小红: 孩子多大?

This is the same as "孩子两岁 hái zi liǎng suì". When one talks about age, no verb is needed in the sentence. "Two" is usually read "两 liǎng" before measure words.

Dīng Hànhēng: Liǎng suì.

丁汉生: 两岁。

Bái Xiǎohóng: Hěn kě ài ba?

白小红: 很可爱吧?

"吧 ba" here implies supposition.

Dīng Hànhēng: Shì a, hěn kě ài.

丁汉生: 是啊, 很可爱。

Here "啊 a" is used to relax the tone.



Traducción

A: ¿De dónde eres?

B: Soy de Guangdong, ¿y tú?

A: También soy cantonés.

B: ¿Estás aquí sola?

A: Estoy sola, ¿y tú?

B: Estoy aquí con mi familia.

A: ¿Cuántas personas hay en tu familia?

B: Son cinco personas. Mi padre, madre, esposa, niño y yo.

A: ¿Es un niño o una niña?

B: Una niña.

A: ¿Cuántos años tiene?

B: Tiene dos años.

A: Es linda, ¿no?

B: Sí, muy linda.

Según los textos del manual *Contemporary Chinese I*, podemos clasificar las funciones comunicativas de presentación como los siguientes contenidos:

Pedir el nombre: <sup>nǐ nǐnjiàoshēnmómíngzì</sup> 你/您叫什麼名字? (¿Cómo te llamas/ se llama?) <sup>nǐnguìxìng</sup> 您貴姓? (¿Cuál es tu apellido?)

Pedir y dar la nacionalidad: <sup>nǐ nǐnshì nǎguórén</sup> 您是哪國人? (¿De dónde eres?) <sup>wǒshì</sup> 我是+ <sup>rén</sup> país+ 人。  
(Soy...)

Pedir y dar la información sobre el idioma que habla: <sup>nǐnshuōbùshuō</sup> 您說不說+ *idioma*? (¿Habla+ *idioma*?) <sup>nǐshuōyīngyǔwànxuánshìyǔfǎyǔ</sup> 你說英語還是說法語? (¿Hablas inglés o francés?) <sup>wǒshuō</sup> 我說+ *idioma*, <sup>wǒbùshuō</sup> 我不說+ *idioma*. (Hablo+ *idioma*, no hablo + *idioma*)

El lugar que trabaja: <sup>wǒzài</sup> 我在+ *lugar*+ <sup>gōngzuò</sup> 工作。 (Trabajo en + *lugar*)

Pedir y dar la información sobre el lugar que estudia: <sup>nǐzài nǎxuéxí</sup> 你在哪學習? (¿Dónde estudias?) <sup>wǒ</sup> 我  
<sup>zài</sup> 在+ *lugar*+ <sup>xuéxí</sup> 學習.. (Estudio en + *lugar*)

Presentar alguien a otra persona: <sup>zhèshìwǒdènnǚpéngyǒu</sup> 這是我的女朋友+ *nombre*。 (Este es mi...+*nombre*)

El lugar que viene: <sup>nǐ shì shén mǒ dì fāng rén</sup> 你是什麼地方人? (¿De dónde vienes?)

Datos personales de la familia incluye la cantidad de persona y la edad: <sup>nǐ jiā yǒu jǐ kǒu rén</sup> 你家有幾口人?

(¿Cuántas personas hay en tu familia?) <sup>hái zǐ jǐ suì</sup> 孩子幾歲? (¿Cuántos años tiene tu hijo/hija?)

标准教程 HSK 1 (pre A1-A1)

U3, p.14

Texto 1- Pedir y dar el nombre

A: <sup>nǐ jiào shén mǒ míng zì</sup> 你叫什麼名字?

¿Cómo te llamas?

B: <sup>wǒ jiào lǐ yuè</sup> 我叫李月。。

Me llamo Li Yue.

Texto 2 – Pedir y dar la profesión

A: <sup>nǐ shì lǎo shī mǎ</sup> 你是老師嗎?

¿Eres profesor?

B: <sup>wǒ bú shì lǎo shī</sup> 我不是老師, <sup>wǒ shì xué shēng</sup> 我是學生。

No soy profesor, soy alumno.

Texto 3- Pedir y dar la nacionalidad

A: <sup>nǐ shì zhōng guó rén mǎ</sup> 你是中國人嗎?

¿Eres chino?

B: <sup>wǒ bú shì zhōng guó rén</sup> 我不是中國人, <sup>wǒ shì měi guó rén</sup> 我是美國人。

No soy chino, soy estadounidense.

U4, p,22

Texto 1 -La nacionalidad

A: <sup>nǐ shì nǎ guó rén</sup> 你是哪國人?

¿De dónde eres?

B: <sup>wǒ shì měi guó rén</sup> 我是美國人, <sup>nǐ ne</sup> 你呢?

Soy estadounidense, ¿y tú?

wò shì zhōngguó rén  
A: 我是中国人

Soy chino.

U5, p.30

Texto 1- Pedir datos personales de familia

nǐ jiā yǒu jǐ kǒu rén  
A: 你家有几口人?

¿Cuántas personas hay en tu familia?

wǒ jiā yǒu sān kǒu rén  
B: 我家有三口人。

Somos tres personas.

Texto 2- Pedir la edad

nǐ nǚ ér jǐ suì le  
A: 你女儿几岁了?

¿Cuántos años tiene tu hija?

tā jīn nián sì suì le  
B: 她今年四岁了。。

Tiene cuatro años este año.

Texto 3- Pedir la edad

lǐ lǎo shī duō dà le  
A: 李老师多大了?

¿Cuántos años tiene la profesora Li?

tā jīn nián wǔ suì le  
B: 她今年50岁了。

Tiene 50 años este año.

tā nǚ ér ne  
A: 她女儿呢?

¿y su hija?

tā nǚ ér jīn nián 20 le  
B: 她女儿今年20了。。

Su hija tiene 20 años.

U6, p.40

Texto 1- El idioma que habla

nǐ huì shuō hàn yǔ ma  
A: 你会说汉语吗?

¿Hablas chino?

wǒ huì shuō hàn yǔ  
B: 我会说汉语。。

Hablo chino.

A: <sup>nǐ mā māmā huì shuō hǎnyǔ ma</sup> 你妈妈会说汉语吗?

¿Tu madre habla chino?

B: <sup>tā bù huì shuō</sup> 她不会说。

No habla chino.

U9, p.65

Texto 1- La profesión

A: <sup>nǐ zài nǎ er gōngzuò</sup> 你在哪儿工作?

¿Dónde trabajas?

B: <sup>wǒ zài xuéxiào gōngzuò</sup> 我在学校工作。

Trabajo en la escuela.

A: <sup>nǐ ér zǐ zài nǎ er gōngzuò</sup> 你儿子在哪儿工作?

¿Dónde trabaja tu hijo?

B: <sup>wǒ ér zǐ zài yī yuàn gōngzuò tā shì yī shēng</sup> 我儿子在医院工作, 他是医生。

Mi hijo trabaja en hospital, él es médico.

当代中文课程 *A Course in  
Contemporary Chinese 1*

U1, pp.2 y 5

Texto 1- Presentarse y presentar alguien a otra persona

A: <sup>qǐng wèn nǐ shì chén měiyuè xiǎo jiě ma</sup> 请问你是陈美月小姐吗?

¿Eres la señorita Chen Meiyue?

B: <sup>shì de xièxiè nǐ lái jiē wǒ men</sup> 是的。谢谢你来接我们。

Sí. Gracias por venir a recogernos.

A: <sup>bù kè qì wǒ shì lǐ míng huá</sup> 不客气。我是李明华。。

De nada. Este es Li Minghua.

B: <sup>zhè shì wáng xiān shēng</sup> 这是王先生。

Este es el Sr. Wang.

C: <sup>nǐ hǎo</sup>你好。 <sup>wǒ xìngwáng</sup>我姓王。 <sup>jiào kāiwén</sup>叫开文。

Hola. Mi apellido es Wang y mi nombre es Kaiwen.

A: <sup>nǐ men hǎo</sup>你们好。 <sup>huānyíng nǐ men lái tái wān</sup>欢迎你们来台湾。

Un saludo. Bienvenido a Taiwán.

Texto 2- La nacionalidad

A: <sup>qǐng hē chá</sup>請喝茶。

Por favor, tómese el té.

B: <sup>xièxiè</sup>謝謝。 <sup>hěn hǎo hē</sup>很好喝。 <sup>qǐng wèn zhè shì shén me chá</sup>請問這是什麼茶?

Gracias. Esta rico. ¿Qué tipo de té es este?

A: <sup>zhè shì wūlóngchá</sup>这是乌龙茶。 <sup>táiwānrén xǐ huān hē chá</sup>台湾人喜欢喝茶。 <sup>kāiwén</sup>开文, <sup>nǐ men rìběnrén ne</sup>你们日本人呢?

Este es el té oolong. A los taiwaneses les gusta beber té. Kaiwen, ¿qué tal los japoneses?

C: <sup>tā bú shì rìběnrén</sup>他不是日本人。

Él no es japonés.

A: <sup>duì bu qǐ</sup>对不起, <sup>nǐ shì nǎ guó rén</sup>你是哪国人?

Lo siento, ¿de qué país eres?

B: <sup>wǒ shì měiguó rén</sup>我是美国人。

Soy estadounidense.

(...)

U2, p.27

Texto 1- Presentarse y presentar alguien a otra persona

A: <sup>tiánzhōng</sup>田中, <sup>huānyíng</sup>欢迎! <sup>huānyíng</sup>欢迎! <sup>qǐng jìn</sup>请进。

Tian Zhong, ¡Bienvenido! ¡Bienvenido! Por favor, adelante.

B: <sup>xièxiè</sup>謝謝。

Gracias.

A: <sup>tiánzhōng</sup>田中, <sup>zhè shì wǒ mā mǔ</sup>这是我妈妈。

Tian Zhong, esta es mi madre.

B: <sup>bómǔ</sup> 伯母, <sup>nínhǎo</sup> 您好。

Hola, señora.

C: <sup>nǐhǎo</sup> 你好, <sup>nǐhǎo</sup> 你好。 <sup>lái lái lái</sup> 来! 来! 来! <sup>qǐngzuò</sup> 请坐。 <sup>nǐjiàoshénmémíngzì</sup> 你叫什么名字?

Hola, Hola. ¡Ven! ¡Ven! ¡Ven! Por favor, siéntate. ¿Cómo te llamas?

B: <sup>wǒjiàochéngyī</sup> 我叫诚一。 <sup>nǐmenjiāyǒuhěnduōshū</sup> 你们家有很多书。

Me llamo Cheng Yi. Tenéis muchos libros en casa.

A: <sup>dōushìwǒgēgēdeshū</sup> 都是我哥哥的书。 <sup>tāshilǎoshī</sup> 他是老师, <sup>tāhènxìhuānkànsū</sup> 他很喜欢看书。

Son los libros de mi hermano. Es profesor y le gusta mucho leer libros.


C: <sup>chéngyī</sup> 诚一, <sup>nǐjǐgèrén</sup> 你几个人? <sup>nǐyǒumeiyǒuxiōngdìjiěmèi</sup> 你有没有兄弟姐妹?

Cheng Yi, ¿cuántos son? ¿Tienes hermanos o hermanas?

B: <sup>wǒjiāyǒuwǔgèrén</sup> 我家有五个人, <sup>wǒyǒuliǎnggèmèimèi</sup> 我有两个妹妹。

Somos cinco personas en mi familia y tengo dos hermanas menores.

Tabla 25. El acto de habla declarativo "presentarse" en los manuales de CLE ( nivel A2)

<p>当代中文 Contemporary Chinese 2</p>	<p>U7, p.87</p>
<p>Texto 1-presentación incluyen el estudio y el idioma que habla</p>	
<p><b>Text</b></p> <p>(Jack is in Beijing. He has found a language partner through a friend.)</p>  <p>Jack: Nǐ hǎo. wǒ xiān zìwǒ jièshào yíxià, wǒ jiào Jiékè. shì <span style="border: 1px dashed black; border-radius: 10px; padding: 2px;">introduction</span>          杰 克: 你好, 我先自我介绍一下, 我叫杰克, 是          Jiānádàrén, hěn gāoxìng rènshi nǐ. Wǒ xuéguo bàn nián Hànyǔ.          加拿大人, 很高兴认识你。我学过半年汉语,          shuō de bú tài hǎo.          说得不太好。</p> <p>Chén Jìng: Nǐ shuō de búcuò. Wǒ yě zìwǒ jièshào yíxià, wǒ shì dàxué <span style="border: 1px dashed black; border-radius: 10px; padding: 2px;">introduction</span>          陈 静: 你说得不错。我也自我介绍一下, 我是大学          Yīngyǔ zhuānyè yī niánjí xuésheng, wǒ jiào Chén Jìng. Wǒ xuéle          英语专业一年级学生, 我叫陈静。我学了          liù nián Yīngyǔ le, dànshì shuō de hěn bù hǎo.          六年英语了, 但是说得很不好。</p> <p>Jiékè: Wǒ tīng wǒ péngyou shuō, nǐ pǔtōnghuà shuō de hěn biāozhǔn. Yīngyǔ          杰 克: 我听我朋友说, 你普通话说得很标准, 英语          yě shuō de fēicháng liúli. <span style="border: 1px dashed black; border-radius: 10px; padding: 2px;">compliment</span>          也说得非常流利。</p> <p>Chén Jìng: Nǎli nǎli. Wǒ de Yīngyǔ yuèdú hái kěyǐ, tīnglì hé <span style="border: 1px dashed black; border-radius: 10px; padding: 2px;">intention</span>          陈 静: 哪里哪里。我的英语阅读还可以, 听力和          kǒuyǔ dōu bú tài hǎo. xiězuò yě bù xíng. Suǒyǐ, wǒ xiǎng zhǎo          口语都不太好, 写作也不行。所以, 我想找</p> <div style="text-align: right; margin-top: 20px;"> <p>Unit 7</p> </div>	
<p style="text-align: right;">087 &gt;&gt;&gt;</p>	

Traducción:

A: Hola, primero déjame presentarme, me llamo Jieke, soy canadiense, encantado de conocerte. Llevo seis meses aprendiendo chino, no hablo chino bien.

B: Hablas bien. También déjame presentarme, soy estudiante universitario de primer año y licenciado en inglés, me llamo Wang Jing. Llevo seis años aprendiendo inglés, pero no hablo bien.

A: Un amigo me ha dicho que tu chino mandarín es muy estándar y también hablas inglés fluidamente.

B: No creo. Mi nivel de lectura de inglés está bien, pero los niveles de comprensión auditiva, oral y escritura no están bien. Entonces....



Texto 1- presentarse en una entrevista de trabajo incluye la nacionalidad, la edad, el estudio, la profesión y el idioma que habla.

**課文簡體字版 Text in Simplified Characters**

主 任：请坐，妳是高美玲吗？

美 玲：是。您好。

主 任：请妳先介绍一下自己。

美 玲：我叫高美玲，是法国人，今年二十八岁，现在在师大学中文。我念大学的时候上过亚洲文化和语言学。

主 任：妳有没有教法文的经验？请妳谈一谈。

美 玲：有。我当过语言助教，那时候的学生都是外国人。

主 任：妳一个星期能来几天？

美 玲：我现在上午学中文，下午两点以后都可以，但是我希望一个礼拜教三天就好了。

主 任：妳除了法文、中文，还会什么语言？

美 玲：我还会说西班牙语和英文。

主 任：妳教过西班牙语吗？

美 玲：我大学三年级的暑假，当过西班牙语老师。

主 任：妳的工作经验听起来很不错。

美 玲：谢谢您。对了，我想请教一下，贵中心老师的薪水怎么算？

主 任：我们是按照大学教授的钟点费算的。薪水跟大学老师的一样。

美 玲：我很想试试这份工作。

主 任：欢迎妳，妳下个月一号就可以来吗？

美 玲：可以的。谢谢。

Traducción:

A: Siéntate, por favor. ¿Eres Gao Meiling?

B: Sí. Hola (usted<sup>17</sup>).

A: Por favor cuéntame un poco sobre ti.

B: Mi nombre es Gao Meiling. Soy francés y tengo 20 años. Actualmente estoy estudiando chino en NTNU. Estudié cultura asiática y lingüística en la universidad.

A: ¿Tienes alguna experiencia en la enseñanza de francés? Por favor comparte.

B: Si. La tengo. Yo era un asistente y todos los estudiantes eran extranjeros.

A: ¿Cuántos días a la semana puedes venir?

B: Tengo clases de chino por la mañana, así que está bien en cualquier momento después de las 2, pero espero enseñar tres días a la semana.

A: Excepto el francés y el chino, ¿puede hablar otros idiomas?

B: También puedo hablar español e inglés.

A: ¿Has enseñado español una vez?

B: Fui instructor de español durante las vacaciones de verano cuando estudiaba en la universidad.

A: Parece que tienes una experiencia laboral bastante buena.

B: Gracias. ¿Y me gustaría preguntar cuánto se les paga a sus instructores?

A: Calculamos el salario de un profesor por hora. El salario es igual que el de los profesores universitarios

B: Me gustaría mucho probar este trabajo.

A: Te damos la bienvenida. ¿Puedes venir el primero del mes que viene.?

B: Sí, gracias.

U15, p.384

Texto 1- presentar alguien a otra persona

A: chén b ó b o      chén b ó m ū      xièxiè n ĭ mēnqǐng w ō lǎichīnián y è f      tā shì lín à i l i  
陈伯伯, 陈伯母, 谢谢你们请我来吃年夜饭, 她是林爱丽。

Señor Chen, señora Chen, gracias por invitarme a cenar en Nochevieja, ella es Lin Aili.

B: chén b ó b o      chén b ó m ū hǎo      bù hǎo y i s ĭ      dǎ rǎo n ĭ mēn l e  
陈伯伯, 陈伯母好! 不好意思, 打扰你们了。

(...)

<sup>17</sup> 您好: nin hao, se interpreta como hola (usted), sin embargo en español no hay diferencia en esta palabra justamente; la diferencia en la formula de tratamiento aparece en el pronombre o en el verbo.

¡Hola, señor y señora, Chen! Perdón por molestarte.

Los manuales de CLE de nivel A1+ A2:

Tabla 26. El acto de habla declarativo “presentarse” en los manuales de CLE (nivel A1+A2)

今日汉语 <i>El chino de hoy</i>	U1, p.2
<p>Texto 1- presentar el nombre y la nacionalidad.</p> <p>A: <sup>nǐ hǎo</sup> 你好!</p> <p>¡Hola!</p> <p>B: <sup>nǐ hǎo</sup> 你好!</p> <p>¡Hola!</p> <p>A: <sup>nǐ shì nǎ guó rén</sup> 你是哪国人?</p> <p>¿De qué país eres tú?</p> <p>B: <sup>wǒ shì xī bān yá rén</sup> 我是西班牙人。</p> <p>Soy español.</p> <p>A: <sup>nǐ jiào shén me míng zì</sup> 你叫什么名字?</p> <p>¿Cómo te llamas?</p> <p>B: <sup>wǒ jiào mǎ dīng</sup> 我叫马丁。</p> <p>Me llamo Martín.</p> <p>A: <sup>huān yíng nǐ</sup> 欢迎你!</p> <p>¡Bienvenido!</p> <p>B: <sup>xiè xiè</sup> 谢谢!</p> <p>¡Gracias!</p>	
	U3, p.17
<p>Texto 1- El lugar que vive, pedir y dar el número de teléfono.</p> <p>A: <sup>nǐ zhù nǎ</sup> 你住哪</p> <p>¿Dónde vives?</p> <p>B: <sup>wǒ zhù běi jīng dà xué jiǔ lóu</sup> 我住北京大学九楼。</p>	

Vivo en el noveno piso de la Universidad de Pekín.

A: <sup>nidefángjiānshìduōshāohào</sup> 你的房间是多少号?

¿Cuál es el número de tu habitación?

B: 312.

A: <sup>diànhuàhàomǎne</sup> 电话号码呢?

¿Y el número de teléfono?

B: <sup>zhèshìwǒdemíngpiàn</sup> 64981075. 这是我的名片。

64981075. Esta es mi tarjeta de visita.

A: <sup>xièxiè</sup> 谢谢

Gracias

U7, p.49

Texto 1- Presentar alguien a otra persona incluyen la información de la nacionalidad, el estudio y la profesión.

A: <sup>dàwèi zhèshìàilínnà tāshìwǒpéngyou</sup> 大卫, 这是爱琳娜。她是我朋友。

David, esta es Elena. Ella es mi amiga.

B: <sup>nǐhǎo àilínnà nǐshìnǎguórén</sup> 你好! 爱琳娜。你是哪国人?

¡Hola! Elena. ¿De qué país eres?

C: <sup>wǒshìxībānyárén</sup> 我是西班牙人。

Soy española.

B: <sup>nǐyěxuéxīhànyǔma</sup> 你也学习汉语吗?

¿También aprendes chino?

C: <sup>bù wǒshìlǎoshī wǒjiàoxībānyáyǔ</sup> 不, 我是老师, 我教西班牙语。

No, soy profesora, doy clases de español.

Para concluir, la mayoría de los manuales de nivel básico se corresponden con los objetivos y requisitos de MCER (2002). Sin embargo, hay algunos manuales de CLE que no enseñan el acto de habla de la presentación tales como *新实用汉语 New Practical Chinese 2, HSK 2 y*

HSK3. En general, la forma de mostrar dicho acto de habla en los manuales de ELE es más sistemática y organizada que en los manuales de CLE. Dicho de otra forma, los manuales de ELE aportan más actividades orales para practicar el acto de presentarse, además cuentan con bloques de léxico relacionados tales como la profesión, el número y el mes, etcétera. (*Embarque 1, Nuevo Sueña 1*). Más aún, no solo proporcionan las actividades de presentarse en español sino también saben decir cómo se es, describir el carácter, las aficiones y la comida favorita, etcétera. (*Gente de hoy 1*). Todos estos elementos forman parte de la presentación.

Al contrario, la forma de mostrar el uso de presentación en los manuales de CLE es más tradicional, es decir, depende mucho de contextos donde enseñamos los datos analizados posteriormente. Tras observar los distintos contextos notamos que el acto de presentación en chino entre mayores y jóvenes es diferente y eso se debe a la influencia ejercida por la distancia social. En otras palabras, en una presentación entre los compañeros y gente de la misma generación no se ofrece tanta información personal, pero entre los mayores se suelen pedir más datos personales sobre la familia de los jóvenes tales como *¿cuántos años tienes tú y tú hija?*, *¿Cuántos son en la familia?* y *¿tienes hermanos y hermanas?* (*HSK1, 当代中文课程 A Course in Contemporary Chinese 1*).

Los actos de habla de dar y pedir datos personales en los manuales de ELE se suele usar para cumplir las tareas cotidianas como solicitar un curso o hacer papeleos mientras que en los manuales de CLE es una forma de mostrar cariño de los adultos hacia los jóvenes. Por otra parte, las actividades de los manuales de ELE se enfocan en las actividades de expresión y de interacción, mientras que las de CLE se centran más en las actividades de comprensión como los ejercicios de gramática, traducir o rellenar los espacios en blanco con palabras adecuadas, en vez de la parte oral. Asimismo, en el manual *Español Moderno 1*, se plasma la misma metodología, es decir, su método de enseñanza también se concentra en la competencia gramatical, en vez de la comunicativa.

De este modo, sintetizamos las diferencias entre el uso de presentación en la siguiente

tabla que incluyen, según los manuales estudiados, el acto de presentarse en chino y español:

<b>Presentarse</b>	
ELE	CLE
1. Nombre y apellidos. 2. Nacionalidad. 3. Qué idioma habla. 4. Hablar de la profesión o el estudio. 5. Datos personales: La edad, la fecha de nacimiento, el domicilio, el número de teléfono, y el correo electrónico.	1. Nombre y apellidos. 2. Nacionalidad. 3. Qué idioma habla. 4. Hablar de la profesión o el estudio, incluye el lugar. 5. Datos personales: La edad, el domicilio, el número de teléfono, hablar de la familia (la cantidad de los miembros, otros datos sobre los miembros).

De acuerdo con la tabla, la manera de presentarse entre los dos idiomas parece similar, sin embargo, hay algunas diferencias minúsculas en el término de dar y pedir los datos personales que son la fecha de nacimiento, dar y pedir el correo electrónico y hablar de la familia. Por una parte, no se enseña a dar y pedir la fecha de nacimiento en presentación en los manuales de CLE, no obstante, se enseña de otra forma diferente que está relacionada con el acto de invitar, específicamente cuando alguien invita a sus amigos o compañeros a celebrar cumpleaños juntos. De esta manera se conoce la fecha de nacimiento, además de incluir el concepto del horóscopo chino. Por otra parte, la forma de pedir los datos en la presentación en los manuales de ELE y CLE es distinta a la de los de ELE, pues el hablante suele hacer una pregunta abierta para pedir los datos personales, por ejemplo, *¿Qué estudias?*, *¿A qué te dedicas?*, *¿De dónde eres?*, *¿Qué lengua hablas?* En cambio, en los manuales de CLE la forma de pedir los datos personales se inclina hacia una pregunta cerrada como *¿También eres profesor?* (n i y ě sh lǎoshī ma 你也是老师吗?), *¿Eres chino?* (n i sh zhōngguó r ma 你是中国人吗? n i sh b Q sh zhōngguó r 你是不是中国人?), *¿Eres canadiense también?* (n i y ě sh jiān Q d Q r 你也是加拿大人

吗?), ¿Hablas inglés? (你说不说英语?) O ¿Hablas inglés o francés? (你说英语还是说法语)

(*New Practical Chinese 1, HSK1, 当代中文 Contemporary Chinese 1*) y esta forma no se enseña frecuentemente en los manuales de ELE.

En cuanto a la conciencia colectiva en el acto de habla de presentarse, se nota que en chino se da más información personal sobre la familia y eso es por influencia de la conciencia colectiva. La interpretación que se puede encontrar en cuestiones relacionadas con la visión colectiva de Fei (1992), afirma que la diferencia de la estructura social entre la sociedad occidental y la sociedad china es el individualismo y el colectivismo. Más concretamente, la sociedad occidental respeta más los derechos de las personas, sin embargo, la cultura y la sociedad china están influenciadas por el confucianismo, cuya idea central es prestar atención en las relaciones humanas. Por eso, normalmente el hablante no solo se presenta a sí mismo sino también incluyen las informaciones relacionadas con su familia que la componen, la edad que tienen y la profesión que ejercen (*新实用汉语 1 New Practical Chinese 1, 当代中文 1 Contemporary Chinese 1, HSK1, 当代中文课程 1 A Course in Contemporary Chinese 1*). Este uso es bastante común en una conversación de presentación dentro de la cultura china con motivo de mostrar cariño de los mayores hacia los jóvenes en una comunicación interactiva. A diferencia de lo dicho, en los manuales de ELE la familia no se enseña en la presentación, sino que se muestra en otra unidad cuya función comunicativa se acerca más a la descripción de la persona (el físico, el carácter, el estado civil, o hablar de conocimiento o desconocimiento de algo o alguien).

## 5.2 Síntesis cualitativa

Debido a que nuestro interés está centrado en localizar las diferencias interculturales que puedan ocasionar malentendidos lingüísticos, creemos que estos datos son suficientes para demostrar la similitud en los actos de habla asertivos en las lenguas estudiadas. Por tanto, no ofrecemos más datos al respecto y dedicamos el resto del trabajo a la exploración de otros actos de habla más conflictivos. De este modo, organizamos todos los resultados del análisis según la dimensión pragmática desde la perspectiva cualitativa, y se muestran los siguientes contenidos descriptivos:

### Asertivo: la descripción de la ropa

La mayoría de los contenidos de los manuales de nivel básico, tanto en español como en chino, cumplen con los requisitos de los niveles comunes de referencia europeos. Como enseñan los datos anteriores, podemos observar que los manuales de nivel A1 se centran en las funciones comunicativas básicas que sirven para interactuar de forma sencilla y contestar preguntas sobre las cosas que se tienen o se desean. Los manuales de nivel A2 cuenta con los contenidos correspondientes a las funciones sociales que permiten iniciar y mantener conversaciones, e intercambiar ideas con el interlocutor. Los manuales de ELE ofrecen una forma sistemática de enfocar el uso de la lengua española que consiste en explicar preferencias (*creo que, me gusta, no me gusta, etcétera.*) y que incluyen actividades distintas para dar a conocer el tema de describir la ropa y usos prácticos como hablar de la moda y la forma de vestir en ocasiones determinadas. Al contrario, el diseño de los manuales de CLE es desorganizado, los contextos son menos numerosos y suelen usar diálogos entre dos o tres personas (amigo y vendedor) en la tienda de ropa. Asimismo, se echan en falta las funciones comunicativas y el vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas.

### Directivo: aconsejar

Dentro de los datos analizados, tanto en español como en chino, se usan algunas estrategias de cortesía negativa tales como actuar de manera indirecta, por ejemplo, usando la expresión de actos de habla indirectos e impersonalizando al hablante y al oyente. Sin embargo, el uso de aconsejar se usa con más frecuencia entre las personas muy conocidas en



el idioma chino. En lugar de responder un consejo, en esta lengua normalmente la gente da un agradecimiento que no busca influenciar en la toma del consejo. Además, para expresar la aceptación del consejo, el oyente a veces se compromete con la situación determinada, mientras que, para rechazarla, este suele dar una explicación o excusa relacionada con su deseo o preocupación. De esta forma, la imagen social no queda afectada, así como la relación entre los hablantes, al mismo tiempo que evita la amenaza directa en un cara a cara.

Desde la perspectiva de la enseñanza, la forma de plasmar la función comunicativa de aconsejar en los manuales de ELE es más explícita que la de CLE. Más concretamente, existe una ambigüedad en la definición del uso de la partícula <sup>b a</sup> 吧 para aconsejar y sugerir. De este modo, consideramos que no hay una función concreta de aconsejar, todo depende del contexto y el grado de confianza entre los hablantes.

#### Compromiso: ofrecer e invitar

El resultado que plasma la forma de enseñar la pragmática entre los manuales de ELE y CLE es distinta. En los manuales de ELE, se enseña el acto invitar, a través de los bloques de las funciones comunicativas, practicando con actividades diversas. Sin embargo, en los manuales de CLE, normalmente, no se enseña su función comunicativa, sino que se muestra a través de los diálogos.

El uso del verbo *invitar* y *ofrecer* poseen, en los dos idiomas, una forma directa e indirecta que puede cambiar dependiendo de la distancia social entre los hablantes y el grado de confianza. Según los datos analizados, en las conversaciones entre los amigos o compañeros, generalmente, se invita u ofrece algo de una forma directa o se actúa con un modo imperativo cuando el hablante tiene gran confianza; si ocurre, al contrario, se usa una fórmula indirecta. Sin embargo, en algunos de los contextos de CLE, a veces, una invitación o un ofrecimiento aparece como un acto perlocutivo, es decir, el hablante ofrece una invitación para hacer algo juntos, mientras que en realidad tiene otra intención. Para contestar, detectamos que existen formas variadas para aceptar, rechazar, y actuar con reserva, respectivamente. No obstante, según los datos de los manuales de CLE, la forma de rechazar en el idioma chino nos parece más indirecta y considerada.

#### Expresivo: felicitar

Según los manuales recogidos, los datos relacionados con el acto de felicitar son pocos. En general, el uso de felicitar y desear entre los dos idiomas es semejante, y los contextos constan de asuntos específicos tales como celebrar el cumpleaños, el día festivo, la boda y el viaje, entre otros. La intención del hablante es meramente la de expresar su estado psicológico

con sinceridad sobre un asunto determinado. Por una parte, tanto en español como en chino, a otra persona pueden ejercerse con tratamiento formal. Por otra parte, para mostrar el tratamiento formal en chino se suelen usar las expresiones de frases hechas que siempre consisten en cuatro caracteres chinos. Además, a veces para desear algo a alguien en chino, se usa la primera persona del plural para recoger la atención de los demás, y estos usos no se detectan en los manuales de ELE.

#### Declarativo: presentación

La mayoría de los manuales de nivel básico corresponden a los objetivos y requisitos del MCER (2002); la forma de mostrar el uso de presentación en los manuales de ELE es más sistemática y organizada que la de los manuales de CLE. Dicho de otra forma, los manuales de ELE aportan más actividades de expresión y de interacción para practicar el uso de presentarse: cuentan con los bloques de léxico relacionados como la profesión, los números, los meses, etcétera. Estos manuales no solo proporcionan las actividades de presentarse en español, sino que también proporcionan las herramientas necesarias para saber decir cómo se es; describir el carácter, las aficiones y la comida favorita, etcétera., aunando, así, a todos los que forman parte de la presentación. Por el contrario, la forma de mostrar el uso de presentación en los manuales de CLE es más tradicional y se enfoca más en la práctica gramatical. Por ejemplo, traducir o rellenar los espacios en blanco con palabras adecuadas, en detrimento de la parte oral. Se puede observar, en el idioma chino, que la forma de presentarse entre mayores y menores es diferente, esto está, claramente, influenciado por las reglas de la distancia social. Es decir, en una comunicación de presentación, frecuentemente, los mayores suelen pedir más datos personales sobre la familia del hablante joven, lo que supone una forma tradicional de mostrar cariño de los ancianos hacia los jóvenes. Asimismo, el presentante puede dar esta información personal sobre la familia por influencia de la conciencia colectiva. Por eso, normalmente, el hablante no solo se presenta a sí mismo, sino que también suele dar la información del estado de su familia como la cantidad de personas, la edad de los miembros familiares y la profesión. Este uso es bastante común en una conversación de presentación en la cultura china.

### 5.3 Síntesis cuantitativa

Los resultados del análisis se organizarán, según la dimensión pragmática desde la perspectiva cuantitativa, ordenando las fuentes y su cantidad en tablas de Microsoft Excel desplegando los siguientes resultados:

Tabla 27. Síntesis de la dimensión pragmática desde la perspectiva cuantitativa

Actos de habla				Asertivo	Directivo	Compromiso	Expresivo:	Declarativo
				la descripción de la ropa	aconsejar	ofrecer e invitar	felicitar	presentación
EL	Nivel	Manual	Unidad					
E	1							
	A1	Aula internacional 1	1, 4	X				X
		Embarque 1+	1,2,3,4,12, 13, 15	X		XX		XXXX
		Etapas equipo china A1.1	1,2,3	X				XX
		Etapas equipo china A1.2	2	X				
	A2	Español sin fronteras	1,3,4,5,6,7,8,10,11	XXX	XX	XXX	XX	XX

		Etapas equipo china A2.1	1,3			X		X
	A1+ A2	Gente hoy 1	0,1, 2, 4,5	X	XX			XXX
		En acción 1	1,2,3,8,9	X	X	X		XXX
		Nuevo sueña (走 遍 西 班 牙)	1,4,6	X	X		X	X
		Español lengua viva 1	0,1,3,4,5,12	X	X	XX	X	XX
		Español Moderno 1 (现代 西 班 牙 语)	1,2,3,5,8,12,13,15	X	X	X	X	XXXX X
<b>Total de ELE</b>				12	8	10	5	24
<b>CL E</b>	A1	新实用 汉 语 New Practical Chinese Reader1	3,4,7,9,12,13,14		XX	XX	XX X	XXX
		当代中 文 Contemp	1,2,5,6	X		XXX		X

		orary Chinese 1						
		标准教 程 HSK 1 (pre A1- A1)	3,4,5,6,9,12,14	X	X			XXXX X
		当代中 文课程 A Course in Contemp orary Chinese 1	1,2,7,8,9,10,13,15		X	XXXX XXX	X	XX
	A2	新实用 汉语 New Practical Chinese Reader2	15,17,20, 22, 25	XX		X	XX	
		当代中 文 Contemp orary Chinese 2	2,4,7,8,10		XX	X	X	X
		标准教 程 HSK2 (A1-A2)	4,5,7,8,9,12,14,15	XXX	XX	XX	XX X	
		标准教 程 HSK3 (A2)	1,2, 3, 5, 6, 10, 13	X	XXX X	XXX		
		当代中 文课程 A	4, 5, 8, 11, 12, 15		XX	XX	XX	XX

		Course in Contemporary Chinese 2						
	A1+ A2	今日汉语 El chino de hoy 1	1,2,3,7,10,11,16,19,21,22,23	XX	X	XXXX X		XXX
Total de CLE				10	15	26	12	17
En total				22	23	36	17	41

Según hemos visto en la tabla del análisis de la dimensión pragmática, generalmente, todos los datos, que necesitamos, aparecen en los manuales recogidos. Sin embargo, hay algunos datos que son muy limitados mientras que otros son muy numerosos, por ejemplo: los datos del acto compromisivo cuentan con felicitar (pocos), con lo que la distribución desigual de datos también puede afectar el resultado de investigación, es decir, quizás no existen aún suficientes datos.

El acto asertivo de descripción de la ropa ofrece datos más numerosos en los manuales de ELE que en los de CLE. Dentro de los manuales recogidos, el manual de *Español sin fronteras* proporciona más datos valorables, así como en el manual *HSK2*. En el ítem del acto directivo *aconsejar*, vemos que en la parte de ELE, la mayoría de los datos están concentrados en los manuales del nivel de A2 (A1-A2), sin embargo, no se presentan de la misma forma en los manuales de CLE, pues dentro de estos manuales, el manual *HSK3* es el que proporciona más datos evaluables. En el ítem del acto compromisivo de ofrecer e invitar, los datos de referencia en la parte de ELE son menores que los de CLE y están concentrados en los manuales del nivel de A2 (A1-A2), en cambio, el acto de ofrecer e invitar que puede aparecer en los niveles A1 y A2 de CLE, *A Course in Contemporary Chinese 1* es el que proporciona más datos evaluables.

En el ítem del acto expresivo *felicitar*, igualmente, los datos de referencias de ELE están concentrados en los manuales del nivel de A2 (A1-A2) y no aparece ninguna información relacionada en los manuales del nivel A1, sin embargo, los de CLE proporcionan más datos que los de ELE y la mayoría de los ejemplos aparecen en los manuales del nivel A2, relacionados con cumpleaños y año nuevo chino; y en el último ítem del acto declarativo presentación, los manuales de ELE generan más información que los de CLE y, en general, los datos de referencia aparecen en los manuales de nivel de A1 más frecuentemente.

## **CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DESDE LA DIMENSIÓN CULTURAL**

El análisis de la dimensión cultural consta de cinco aspectos y ocho apartados relacionados con el uso del lenguaje en los actos de habla. Estos son: conciencia colectiva e individual que incluyen dos actos, el uso de la primera persona del plural y el modo de expresar las emociones ( véase los apartados 6.1.1 y 6.1.2); la expresión de la incertidumbre (véase el apartado 6.2); el uso de la lengua sobre la orientación a corto plazo y orientación a largo plazo (véase el apartado 6.3); los actos rituales desde la perspectiva de la cortesía que incluyen tres actos, las fórmulas de tratamiento formal (*usted* y *ustedes*) (véase el apartado 6.4.1), el saludo (véase el apartado 6.4.2), y la respuesta de un cumplido (véase el apartado 6.4.2); y la diferencia entre la cultura de vergüenza y la cultura de culpa, la expresión de la disculpa (véase el apartado 6.5). Los siguientes contenidos tratan los datos analizados según los manuales recogidos de ELE y de CLE; asimismo, los datos obtenidos pueden ser las funciones comunicativas, diálogos completos o incompletos y la imagen de PDF en la que todos están organizados en tablas distintas.

### **6.1 Análisis de conciencia colectiva e individual**

En el estudio de las dimensiones culturales de Hofstede (2005), se indican las diferencias del uso de la lengua, la personalidad y el comportamiento entre las sociedades colectivistas e individualistas tal como que el uso de la primera persona singular es evitado en la sociedad colectiva, pero sin embargo, es apoyado en la sociedad individualista. Además, las maneras de expresar las emociones son distintas, por ejemplo, se anima a mostrar tristeza y se desalienta la felicidad en la sociedad colectiva y viceversa en la sociedad individualista (véase el apartado 3.2.1). De este modo, el análisis de la conciencia colectiva consta de dos partes, la primera parte sería el uso de la primera persona del plural en la comunicación (véase el apartado 6.1.1), y la



segunda parte sería el modo de expresar las emociones según los manuales español y chino (véase el apartado 6.1.2).

### 6.1.1 El uso de la primera persona del plural


Como dice Hofstede (2005), cuyo estudio indica que los hablantes de culturas individualistas suelen usar la primera persona del singular cuando se refieren a sí mismos, en contrario, en las culturas colectivas que se evita el uso de la primera persona del singular (véase el apartado 3.2.2.2). En este término, se enfoca en analizar el uso de la primera persona del plural para expresar una opinión de un individuo. Dicho en otras palabras, cuál es el propósito de usar el pronombre *nos* en vez de *yo* para expresarse. En muchas lenguas existe el uso de la primera persona del plural, pero el propósito comunicativo es diferente. Así, por ejemplo, en la lengua española, el uso de *nosotros* es del tipo de plural mayestático<sup>18</sup>, eso significa que, en una sociedad o una institución, una persona superior suele usar la primera persona del plural (*nosotros*) para referirse a uno mismo en la comunicación. Normalmente, esta persona puede ser el rey o un líder político. Asimismo, está relacionada con la imagen de la institución y se usa bastante dentro de la clase política. De este modo, su uso más común es para dar a entender excelencia, poder o dignidad del hablante. Frente a esto, en la lengua china no se usa el plural mayestático cuando habla el emperador, sino que usa la primera persona del singular (我). Además, es verdad que se usa la primera persona del plural (我们) en la comunicación, cuyo propósito sería pensar en otras en vez de sí mismo como se vio anteriormente (véase apartados 3.2.2.2 y 3.2.2.3). Según los manuales de ELE y de CLE recogidos, organizamos el resultado del análisis con los siguientes contenidos:

---

<sup>18</sup> Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.ª ed.). Consultado en <https://dle.rae.es/mayest%C3%A1tico>

Los manuales de ELE:

Tabla 28. El uso de la primera persona del plural en los manuales de ELE (nivel A1, A2, A1+A2)

Español Moderno	U11, p.166
<p style="text-align: center;"> I. Estudiar español</p> <p><b>Alumnos:</b> Profesor, los alumnos ya llevamos más de dos meses en contacto con usted. ¿Qué piensa de nosotros? ¿Puede hacer algún comentario sobre nuestros estudios de español?</p> <p><b>Profesor:</b> Precisamente, es un tema sobre el que quiero hablar con vosotros. Para empezar, os digo que sois unos chicos sanos, alegres, bien educados con ganas de conocer cosas y muy aplicados en el estudio.</p> <p><b>Alumnos:</b> Es usted muy amable. Pero, seguramente tenemos también defectos. Por favor, díganos cuáles son.</p> <p><b>Profesor:</b> No os precipitéis. Dejadme ir poco a poco. Claro que voy a hablaros de los problemas que tenéis, sobre todo, de aquellos relacionados con el tema de cómo estudiar el español.</p> <p><b>Alumnos:</b> Eso nos interesa mucho.</p> <p><b>Profesor:</b> Entonces, os voy a hablar con franqueza. Me parece que muchos de vosotros no mostráis suficiente interés por mejorar vuestra pronunciación. No comprendo por qué. ¿Creéis acaso que es una cosa que no tiene importancia? ¡No! La pronunciación es muy importante porque una palabra mal pronunciada puede significar otra cosa. Por ejemplo, si confundís constantemente <i>paso</i> y <i>vaso</i>, <i>cata</i> y <i>gata</i>, <i>total</i> y <i>dotar</i>, vais a causar una gran confusión y nadie os va a entender. De modo que prestad más atención a la pronunciación.</p> <p><b>Alumnos:</b> Tiene usted razón. Vamos a tomar muy en cuenta lo que nos dice. Muchas gracias.</p>	
<p>Según el texto del manual <i>Español Moderno</i>, se usa la primera persona del plural para evitar mostrar una conciencia individual tales como los siguientes contenidos: <i>¿Qué piensa de nosotros?</i>, <i>¿Puedes hacer algún comentario sobre nuestros estudios de español?</i>, <i>Tenemos también defectos.</i>, <i>Vamos a tomar muy en cuenta lo que nos dice</i>, etcétera. Y eso significa que el hablante también piensa por los demás.</p>	
	U15, p.245



## II. Profesor hispanohablante

- Liu Yang:** Buenas noches, ¿es usted el profesor que acaba de llegar de Colombia?
- José:** Él mismo. Mucho gusto, me llamo José González. ¿Y tú?
- Liu Yang:** Mucho gusto, profesor, yo soy Liu Yang, alumno de la facultad.
- José:** Hablas bien el español.
- Liu Yang:** No lo creo. Soy alumno del primer curso. Hasta ahora no hemos tenido<sup>①</sup> todavía un profesor hispanohablante.
- José:** Yo no sé en qué cursos voy a dictar clases, pero puedo plantear el problema al decano para que me asigne al primer curso. Debe de ser fascinante ver cómo se aprende español desde el comienzo.
- Liu Yang:** Nosotros ya llevamos un semestre estudiando el español, de modo que no somos tan novatos.
- José:** No importa. En todo caso, para mí puede ser una experiencia enriquecedora enseñar mi lengua a alumnos que apenas llevan estudiándola unos meses.
- Liu Yang:** Espero que usted sea nuestro profesor. Como ya lo conozco, pienso que no voy a ponerme nervioso en sus clases.
- José:** Ojalá así sea. De todos modos quiero decirte una cosa: tú y tus compañeros pueden visitarme en mi casa los fines de semana. Será un placer ayudarles a practicar el español.

De la misma forma, en otra unidad, al principio el alumno usa la primera persona del singular para hablar con el profesor, en cuanto expresa su propósito y su esperanza sobre el curso de español. De repente, sin embargo, pasa a la primera persona del plural como *Nosotros ya llevamos un semestre estudiando el español, de modo que no somos tan novatos; Espero que usted sea nuestro profesor*. En realidad, el alumno puede seguir usando la primera persona del singular para hablar con el profesor, pero la razón de usar la primera persona del plural sería la de mostrar cariño hacia sus compañeros en vez de pensar solo por sí mismo.

Los manuales de CLE:

Tabla 29. El uso de la primera persona del plural en los manuales de ELE (nivel A1, A2, A1+A2)

<p>新实用汉语课本 1</p> <p>New Practical Chinese Reader 1</p>	<p>U3, p.24</p>
<p>A: 力波, 那是谁? Libo, ¿Quién es ella?</p> <p>B: 那是我们老师。 Ella es nuestra profesora.</p> <p>A: 她是哪国人? ¿De qué nacionalidad es ella?</p> <p>B: 她是中国人。我们老师都是中国人。 Ella es de China. Nuestros profesores son todos chinos.</p>	
	<p>U8, p.98</p>
<p>(...)</p> <p>A: 你喜欢你们外语系吗? ¿A ti, te gusta vuestro departamento de lenguas extranjeras?</p> <p>B: 我很喜欢外语系。 Me gusta mucho el departamento de lenguas extranjeras.</p> <p>A: 你们外语系有多少老师? ¿Cuántos profesores hay en vuestro departamento de lenguas extranjeras?</p> <p>B: 外语系有二十八个老师, 十一个外国老师, 你们呢? Hay 28 profesores en el departamento de lenguas extranjeras, 11 profesores extranjeros, ¿y vosotros?</p> <p>A: 我们汉语系很大。我们系的老师也很多, 有一百个。他们都是中国人。 我们系没有外国老师</p> <p>Nuestro departamento de chino es muy grande. También hay muchos profesores en nuestro departamento, hay cien profesores. Todos son chinos. No hay profesores extranjeros en</p>	

nuestro departamento.

U11, p.153

A: 陈老师, 马大为今天不能来上课。

Profesor Chen, David Ma no puede venir a la clase hoy.

B: 他为什么不能来上课?

¿Por qué no puede venir a la clase?

A: 昨天是星期日, 他上午去商场买东西, 下午去朋友家玩儿。

他晚上十一点半回学院, 十二点写汉字, 两点钟睡觉。现在他还没有起床。

Ayer fue el domingo, por la mañana fue al centro comercial para hacer la compra y por la tarde se quedó en la casa de un amigo. Volvió a la universidad a las once y media de la noche, hizo los deberes de caracteres chinos a las doce y se acostó a las dos. Aún no se ha levantado.

B: 他应该来上课。

Debería venir a clase.

A: 老师, 我能不能问您一个问题?

Profesor, ¿Le puedo preguntar algo?

B: 可以。

Adelante.

A: 我们为什么八点上课?

¿Por qué tenemos clases a las 8 por la mañana?

Según los textos del manual *New Practical Chinese Reader 1*, hay muchos contextos relacionados con la vida universitaria. Para ellos, esta es una vida grupal. De este modo, se suele usar la primera o la segunda persona del plural para expresarse, aunque solo haya dos personas hablando. Al mismo tiempo, esta forma de hablar presenta que el hablante no solo piensa en sí mismo sino en un grupo de personas. De esta manera, se muestra una conciencia colectiva.

新实用汉语课本 2 New Practical Chinese Reader 2	U24, p.207
<p> <small>jiā lǐ de shēnghuó zěn me yàng</small>          A: 家里的生活怎么样?          ¿Cómo es la vida en casa rural?       </p> <p> <small>shēnghuó hái kě yǐ yǐ qián wǒ men gài le yī zuò liǎng céng de xiǎo lóu qù nián hái mǎi le yī liàng qì chē</small>          B: 生活还可以。以前我们盖了一座两层的小楼，去年还买了一辆汽车。  <small>xiàn zài wǒ men qù bié de chéng shì yě fāng biàn le</small>          现在我们去别的城市也方便了。          Está bien. Hemos construido un edificio de dos pisos y compramos un coche el año pasado. Ahora es más conveniente ir a otras ciudades.       </p> <p> <small>nín de shēnghuó shuǐ píng bǐ chéng lǐ rén de hái gāo</small>          C: 您的生活水平比城里人的还高。          La condición de vida de usted es mejor que la de la gente que vive en la ciudad.       </p> <p> <small>wǒ men cūn chī de chuān de zhù de dōu bù bǐ chéng lǐ chà</small>          B: 我们村吃的，穿的，住的都不比城里差。  <small>wèn tí shì wǒ men nóng mǐn de wén huà shuǐ píng hái bǐ chéng lǐ rén dī yī xiē</small>          问题是我们的文化水平还比城里的人低一些。          Lo que comemos, vestimos y vivimos en nuestro pueblo no es peor que en la ciudad. El problema es que el nivel cultural de nuestros (agricultores) es más bajo que el de la gente de la ciudad.          (...)       </p>	
<p>         Según el texto de <i>New Practical Chinese Reader 2</i>, es una conversación en la que el hablante A se ha reunido con su familia y está preguntando sobre la vida en el pueblo de su tío (B). Al final de la conversación, cuando el hablante B está expresando su opinión, se usa la primera persona del plural, de este modo, no quiere presentar la idea de un grupo, sino de sí mismo.       </p>	

标准教程 HSK2	U15, p.114
<p> <small>shí jiān guò de zhēn kuài xīn de yī nián kuài yào dào le</small>          A: 时间过得真快，新的一年快要到了!          ¡El tiempo pasa volando, ya casi llega el año nuevo!       </p> <p> <small>shì a xièxiè dà jiā zhè yī nián duì wǒ de bāng zhù</small>          B: 是啊，谢谢大家这一年对我的帮助!          Sí, gracias a todos por ayudarme este año.       </p> <p> <small>xī wàng wǒ men de gōng sī míng nián gèng hǎo</small>          C: 希望我们的公司明年更好。          Espero que nuestra empresa sea mejor en el próximo año.       </p>	

Según el texto de *HSK 2*, hay tres personas hablando en la oficina y el hablante C realiza un deseo para todos. No es un deseo para sí mismo, sino para otras personas.

En conclusión, de acuerdo con Fei (1992), en la cultura china para descubrir la identidad de un individuo, se necesita depender de los demás y de la manera en que interactúa con otras personas en el grupo. Es decir, la identidad de una persona se crea a través de la vida grupal y en el proceso de la interacción con los demás. Entonces, la conciencia del yo en la sociedad tradicional china no es igual que el individualismo de las sociedades occidentales. A través del contraste de los manuales de ELE y CLE, cabe darse cuenta de que el uso de *nosotros* puede mostrar un tipo de conciencia colectiva en los manuales de CLE. No obstante, el fenómeno no es común, porque depende mucho del contexto: normalmente se usa cuando el hablante intenta expresar una opinión o una idea sobre una situación. Igualmente, se enseña con un sentido de cortesía positiva tal y como incluir tanto al hablante como al oyente en la actividad (Brown y Levinson 1978, 1987; véase el apartado 2.4.3), asimismo, para evitar el comportamiento egocéntrico.

Es cierto, existe el mismo uso en el manual *Español Moderno 1*, sin embargo, este manual está elaborado por un autor chino y para alumnos chinos, por lo que podemos considerar que la forma de enseñar y diseñar el manual también está relacionada con la cultura que podría haber traspasado inconscientemente a la lengua española. Esta interpretación puede defenderse mediante el análisis de otros manuales analizados de ELE, en los que no se ha detectado el mismo uso que con el manual de CLE, tampoco en lo referente al plural mayestático.

## 6.1.2 El modo de expresar las emociones

Según Hofstede (2005), se indica que las maneras de expresar las emociones son distintas en las sociedades colectivistas e individualistas (véase el apartado 3.2.2.2). De este modo, empezaríamos a analizar las expresiones emocionales que corresponden a PCIC (2006) según los manuales de ELE y CLE del nivel básico. El resultado del análisis se muestra son los siguientes contenidos:

Las expresiones emocionales de ELE:

### I) Expresar entusiasmo, alegría y satisfacción

Tabla 30. Expresar entusiasmo, alegría y satisfacción según los manuales de ELE estudiados (nivel A)

<i>Español sin fronteras A2</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¡Genial!</li><li>2. Me alegro mucho.</li></ol>
<i>En acción A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¡Qué interesante!</li><li>2. ¡Qué suerte!</li><li>3. ¡Qué divertido!</li></ol>
<i>Nuevo sueña A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¡Qué contento estoy!</li></ol>
<i>Español lengua viva A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¡Vale!</li><li>2. ¡Qué bien!</li><li>3. ¡Qué buena idea!</li><li>4. ¡De acuerdo!</li><li>5. ¡Estupendo!</li><li>6. Estar contento/a.</li></ol>
<i>Español moderno A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¡Qué alegría de volver a verte!</li><li>2. Me alegro de que...</li><li>3. ¡Qué maravilla.</li></ol>



## II) Expresar tristeza, descontento o decepción

Tabla 31. Expresar tristeza, descontento o decepción según los manuales de ELE estudiados ( nivel A)

<i>Español sin fronteras A2</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¡Qué lástima!</li> <li>2. ¡Qué pena!</li> </ol>
<i>En acción A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¡Qué rollo!</li> </ol>
<i>Nuevo sueña A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¡Qué triste estoy!</li> <li>2. Vaya, ¡qué pena!</li> </ol>
<i>Español lengua viva A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¡Qué lástima!</li> <li>2. ¡Qué pena!</li> <li>3. ¡Vaya!</li> <li>4. Estar triste.</li> </ol>
<i>Español moderno A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¡Vaya horario más apretado!</li> <li>2. ¡Qué pena no ser vecinos del mismo piso!</li> <li>3. Me siento triste, Estoy muy triste.</li> </ol>

## III) Expresar aburrimiento

Tabla 32. Expresar aburrimiento según los manuales de ELE estudiados (nivel A)

<i>Español sin fronteras A2</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¡Qué aburrido!</li> </ol>
<i>Nuevo sueña A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¡Qué aburrido estoy!</li> </ol>
<i>Español lengua viva A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estar aburrido/a.</li> </ol>

## IV) Expresar sorpresa y extrañeza

Tabla 33. Expresar sorpresa y extrañeza según los manuales de ELE estudiados (nivel A)

<i>Español sin fronteras A2</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¡Qué barbaridad!</li> </ol>
<i>En acción A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Sí?</li> <li>2. ¿Es verdad ?,</li> <li>3. ¡No me digas!</li> <li>4. ¡Qué curioso!</li> <li>5. ¡Anda!</li> </ol>
<i>Español moderno A1+A2</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¡Qué casualidad!</li> </ol>

V) Expresar preocupación

Tabla 34. Expresar preocupación según los manuales de ELE estudiados (nivel A)

<i>Nuevo sueña A1+A2</i>	1. ¡ <i>Qué preocupada estoy!</i>
<i>Español lengua viva A1+A2</i>	1. <i>Tener miedo.</i> 2. <i>Estar preocupado/a.</i> 3. <i>Estar nervioso/a.</i> 4. <i>Estar asustado/a.</i>

Las expresiones emocionales de CLE:

I) Expresar entusiasmo, alegría y satisfacción

Tabla 35. Expresar entusiasmo, alegría y satisfacción según los manuales de CLE estudiados (nivel A)

<i>新实用汉语课本 1</i> <i>New Practical Chinese Reader 1</i>	1. <sup>tàihǎole</sup> 太好了。  ¡Qué bien! 2. <sup>wǒ hēngāoxìng</sup> 我很高兴。  Estoy contento/a. 3. <sup>rènshì nín</sup> 认识您, <sup>wǒ men hēngāoxìng</sup> 我们很高兴。  Estamos contentos de conocerle.
<i>当代中文 1</i> <i>Contemporary Chinese 1</i>	1. <sup>hēngāoxìng rènshì nín</sup> 很高兴认识您, <sup>wǒ yě hēngāoxìng</sup> 我也很高兴。  Estoy contento de conocerle.
<i>当代中文课程 1</i> <i>A Course in Contemporary Chinese 1</i>	1. <sup>tàihǎole</sup> 太好了。  ¡Qué bien! 2. <sup>zhēn kāixīn</sup> 真开心。  Me alegro mucho.
<i>新实用汉语课本 2</i> <i>New Practical Chinese Reader 2</i>	1. <sup>tàihǎole</sup> 太好了。  ¡Qué bien! 2. <sup>hǎo jí le</sup> 好极了。  ¡Genial!

	<p>3. <small>duōyǒuyìsīā</small> 多有意思啊!</p> <p>¡Qué interesante!</p>
<p>当代中文 2 <i>Contemporary Chinese 2</i></p>	<p>1. <small>hèngāoxìngrènshì nǐ</small> 很高兴认识你。 Estoy contento de conocerte.</p> <p>2. <small>tàihǎole</small> 太好了。 ¡Qué bien!</p> <p>3. <small>hǎojíle</small> 好极了。 ¡Genial!</p>
<p>HSK2</p>	<p>1. <small>tàihǎole</small> 太好了。 ¡Qué bien!</p>
<p>HSK3</p>	<p>1. <small>tàihǎole</small> 太好了。 ¡Qué bien!</p> <p>2. <small>mǎnyìjile</small> 满意极了。 Estoy satisfecho.</p>
<p>当代中文课程 2 <i>A Course in Contemporary Chinese 2</i></p>	<p>1. <small>tàihǎole</small> 太好了 ¡Qué bien!</p>
<p>今日汉语 <i>El chino de hoy 1</i></p>	<p>1. <small>tàihǎole</small> 太好了。 ¡Qué bien!</p>

## II) Expresar tristeza, descontento o decepción

Tabla 36. Expresar tristeza, descontento o decepción según los manuales de CLE estudiados (nivel A)

<p>当代中文课程 1 <i>Contemporary Chinese 1</i></p>	<p>1. <small>zhēntǎoyàn</small> 真讨厌。 ¡Qué rollo!</p>
<p>当代中文 2 <i>Contemporary Chinese 2</i></p>	<p>1. <small>zhēnràng rénshēng qì</small> 真让人生气! Estoy enfadado/a.</p> <p>2. <small>tàibùxiànghuàle</small> 太不象话了! ¡Qué vergüenza!</p>
<p>新实用汉语课本 2 <i>New Practical Chinese Reader 2</i></p>	<p>1. <small>zāogāo</small> 糟糕! ¡Vaya!</p>

当代中文课程 2 <i>A Course in Contemporary Chinese 2</i>	1. <sup>hǎo kě xī</sup> 好可惜! ¡Qué pena!
---	--

### III) Expresar sorpresa y extrañeza

Tabla 37. Expresar sorpresa y extrañeza según los manuales de CLE estudiados (nivel A)

当代中文 1 <i>Contemporary Chinese 1</i>	1. <sup>yōu nǐ huì shuō hàn yǔ</sup> 呦, 你会说汉语? ¡Anda!, ¿hablas chino?
当代中文 2 <i>Contemporary Chinese 2</i>	1. <sup>ā shì liǎng wèi zhōngguó tōng</sup> 啊, 是两位中国通 Ah, son dos expertos. 2. <sup>wā zhè me lì hai</sup> 哇, 这么厉害! ¡Wow!, tan inteligente. 3. <sup>āi yōu nǐ tài kè qì le xiè xiè</sup> 哎呦, 你太客气了, 谢谢。 ¡Anda! Eres demasiado educado, gracias. 4. <sup>ò</sup> 哦! Oh!
当代中文课程 2 <i>A Course in Contemporary Chinese 2</i>	1. <sup>zhēn de a</sup> 真的啊! ¿Sí? 2. <sup>zhēn de</sup> 真的? ¿Es verdad?

### IV) Expresar preocupación

Tabla 38. Expresar preocupación según los manuales de CLE estudiados (nivel A)

当代中文 1 <i>Contemporary Chinese 1</i>	1. <sup>wǒ de hàn yǔ bù tài hǎo wǒ yǒu diǎn dān xīn</sup> 我的汉语不太好, 我有点担心。 Mi español no es bueno, estoy un poco preocupado.
当代中文 2 <i>Contemporary Chinese 2</i>	1. <sup>wǒ kǒng pà tīng bù dǒng ba</sup> 我恐怕听不懂吧。 Me temo que no lo entiendo. 2. <sup>āi ya wǒ de qián bāo ne</sup> 哎呀, 我的钱包呢? ¡Aiya! ¿dónde está mi cartera?

	<p>3. <small>zāo gāo wǒ bǎ qián bāo wàng zài zuò wèi shàng lǐ</small> 糟糕! 我把钱包忘在座位上了。</p> <p>¡Vaya! olvidé mi billetera en mi asiento.</p>
<p>HSK3</p>	<p>1. <small>duō hài pà ā</small> 多害怕啊!</p> <p>¡Qué miedo!</p> <p>2. <small>wǒ yǒu diǎn er hài pà</small> 我有点儿害怕。</p> <p>Estoy un poco asustado/a.</p>
<p>今日汉语 El chino de hoy 1</p>	<p>1. <small>yǒu diǎn jǐn zhāng</small> 有点紧张。</p> <p>Estoy nervioso/a.</p> <p>2. <small>wǒ dān xīn méi shí jiān péi tā wán er</small> 我担心没时间陪他玩儿。</p> <p>Estoy preocupado por no tener tiempo para quedar con él.</p>

#### V) Expresar alivio

Tabla 39. Expresar preocupación según los manuales de CLE estudiados (nivel A)

<p>当代中文 2 Contemporary Chinese 2</p>	<p>1. <small>āi yā tāi gǎn xiè nǐ le</small> 哎呀, 太感谢您了。</p> <p>!Aiya!, muchísimas gracias.</p>
--	--

Según los datos analizados, podemos clasificar las expresiones emocionales en cinco partes que son expresar entusiasmo, alegría y satisfacción; expresar tristeza, descontento o decepción; expresar aburrimiento; expresar sorpresa y extrañeza; y expresar preocupación. Sin embargo, en los manuales de CLE, no se detecta la parte de expresar el aburrimiento sino de expresar alivio. Asimismo, dentro de los manuales de ELE, es más fácil encontrar las expresiones emocionales en los manuales de nivel A2 y A1+A2. Así, en ellos, el manual *Español sin fronteras A2* proporciona una mayor parte de las expresiones emocionales y no se detecta ninguna expresión emocional en los manuales *Aula internacional 1*, *Embarque 1*, *Etapas equipo chino (A1.1, A1.2, A2.1)*, *Gente hoy 1*.

En el caso de los manuales de CLE, por una parte, las expresiones emocionales son menos que las de ELE, tal como la forma de expresar alegría, que es limitada, por ejemplo, y se manifiesta 太好了 (tai hao le/ ¡*Qué bien!*) en muchas conversaciones para mostrar aprobación con entusiasmo. Igualmente, se utiliza para demostrar que alguien está de acuerdo con cierta sugerencia, de este modo, se puede traducir como “buena noticia”, “buena idea”, “de acuerdo”. Por otra parte, hay algunas expresiones que no solo pueden representar la tristeza sino también expresar preocupación y alivio como 糟糕 (zao gao/ ¡*Vaya!*, ¡*Anda!*), 哎呀 (aiya/ ¡*Uf!*). De esta forma, si analizamos las expresiones emocionales sin contextos no sabíamos qué emoción sería. Dicho en otras palabras, comparado con el idioma español, las expresiones emocionales chinas no están tan explícitas como las del español, además, se hace siempre necesario depender del contexto.

Todo esto implica que, desde la perspectiva del método de enseñanza, la forma de enseñar el uso de las expresiones emocionales en los manuales de ELE no necesita tantos contextos, sino que se muestra directamente en las funciones comunicativas o a través de practicar las expresiones en distintas actividades directamente. Sin embargo, no hay un método explícito de enseñar el uso de expresar las emociones en los de CLE o, mejor dicho, las expresiones emocionales sirven para fortalecer la vivacidad de los textos en vez de ser consideradas directamente como objetivos de aprendizaje. Al final, el resultado del análisis de las expresiones emocionales resulta prácticamente incompatible que la teoría de Hofstede (2005) (véase apartado 3.2.2.2), ya que, en realidad, el uso de las expresiones emocionales positivas es más usual que las negativas en el campo de la enseñanza chino como segunda lengua.

## 6.2 Análisis de la expresión de la incertidumbre

En esta parte, se trata de analizar el acto de expresar incertidumbre en el idioma chino y español. La esencia de la incertidumbre es una experiencia subjetiva, es un sentimiento que se expresa a través del estrés, tensión y que necesita visibilidad. Por otra parte, los sentimientos de incertidumbre no solo dependen de las experiencias personales sino que también se pueden compartir en parte con otras personas de la sociedad. Como se vio anteriormente ( véase el apartado 3.2.1), en el estudio de las dimensiones culturales de Hofstede (2005), una de las dimensiones culturales que analiza es cómo se manejan las situaciones desconocidas y los eventos inesperados. De este modo, se inspira en nuestra investigación sobre el uso de la lengua en las situaciones desconocidas y de inseguridad. Igualmente, usamos los manuales de ELE y CLE de nivel básico para detectar los contextos y las expresiones relacionadas con este tema.

Los manuales de ELE de nivel A1

Tabla 40. El acto de expresar incertidumbre en los manuales de ELE ( nivel A1)

<i>Embarque 1</i>	U10, p.89
<p><i>Perdón, en este barrio hay un restaurante argentino, ¿no?</i></p> <p><i>Perdón, el hotel Silken Puerta Valencia no está lejos de la plaza Zaragoza, ¿no?</i></p> <p>Según el manual <i>Embarque 1</i>, no se enseña ningún contexto ni función comunicativa relacionada con el uso de incertidumbre, sino que se muestra en las actividades sobre pedir y confirmar una información, por ejemplo, preguntar direcciones.</p>	

Los manuales de ELE de nivel A2

Tabla 41. El acto de expresar incertidumbre en los manuales de ELE (nivel A2)

<i>Español sin frontera 1</i>	U1, pp.13 y 16
<p>En la escuela.</p> <p>A: ¿Hablas español?</p> <p>B: Sí, un poco; tú también, ¿no?</p> <p>A: Sí, pero no muy bien.</p>	

	U2, p.23
<p>En la calle</p> <p>A: <i>¿Hay una boca de Metro por aquí?</i></p> <p>B: <i>No sé, no soy de aquí.</i></p>	
	U3, p.35
<p>En una agencia de viajes.</p> <p>A: <i>Oye, tú siempre trabajas mucho, ¿verdad?</i></p> <p>B: <i>No, no siempre. (...)</i></p>	
	U5, pp.57 y 58
<p>Texto 1</p> <p>En un tren</p> <p>A: <i>¡Oye! ¿Qué te parece el novio de Cristina?</i></p> <p>B: <i>Es muy majo, ¿no?</i></p> <p>A: <i>Supongo que es majo, pero yo no me llevo muy bien con él... <u>no sé</u>...siempre que salimos, discutimos.</i></p> <p>Texto 2</p> <p>En la biblioteca</p> <p>A: <i>Luis, ¿qué haces tú por aquí? La biblioteca no es tu lugar favorito, ¿no?</i></p> <p>B: <i>Pues no, pero Ana viene todos los días y...</i></p> <p>Texto 3</p> <p>En una oficina</p> <p>A: <i>¡Oye! ¿Dónde está el nuevo ayudante?</i></p> <p>B: <i>Mira, está ahí, con Pedro.</i></p> <p>A: <i>Parece muy joven, ¿no?</i></p> <p>B: <i>Pues sí, tiene veinte años, más o menos...</i></p> <p>Texto 4</p> <p>(...)</p> <p>A: <i>Mira... esta es la casa de Segovia.</i></p> <p>B: <i>Ya... Es muy antigua, ¿no?</i></p> <p>A: <i>Sí, bastante. Y ésa es mi familia.</i></p>	



	U9, p.101
<p>En una cafetería</p> <p>A: <i>¿Qué tal las vacaciones? ¿Cómo os lo habéis pasado?</i></p> <p>B: <i>Han sido estupendas, hemos descubierto nuevas playas, hemos hecho submarinismo...y he aprendido a hacer esquí acuático.</i></p> <p>A: <i>Pero es difícil, ¿no?</i></p> <p>B: <i>Bueno, un poco.</i></p>	
	U11, p.121
<p>Texto 1</p> <p>En la escuela de español</p> <p>A: <i>¿Cómo es que no fuiste a la fiesta? Lo pasamos de maravilla...</i></p> <p>B: <i>Lo sentí muchísimo...pero no me encontraba bien.</i></p> <p>A: <i>¿Y eso?</i></p> <p>B: <i><u>No sé</u>...me dolía la cabeza y estaba cansadísima.</i></p> <p>A: <i>Bueno, es que has trabajado mucho esta semana, ¿no?</i></p> <p>B: <i>Pues sí, bastante.</i></p> <p>Texto 2</p> <p>Buscando piso</p> <p>A: <i>¿Vas a alquilarla?</i></p> <p>B: <i><u>No sé</u>...tengo que pensarlo.</i></p> <p>Texto 3</p> <p>En un programa de radio</p> <p>A: <i>¿Dónde vivía de pequeña?</i></p> <p>B: <i>En un pequeño pueblo de Galicia.</i></p> <p>A: <i>Pero usted no es española, ¿Verdad?</i></p> <p>B: <i>No, nací en Cuba, pero mis padres vinieron a España cuando yo tenía tres años.</i></p>	
	U12, p.131
<p>En un taxi</p> <p>A: <i>Llévame a la facultad de filosofía, por favor.</i></p> <p>B: <i>¿Vamos por el centro o por la autovía?</i></p> <p>A: <i>Pues, <u>no sé</u>...tengo muchísima prisa. Llévame por la autovía.</i></p>	

Los manuales de ELE de nivel A1 + A2

Tabla 42. El acto de expresar incertidumbre en los manuales de ELE ( nivel A1 +A2)

<i>En acción</i>	U8, p.97
<p>Texto 1</p> <p>A: <i>Tú que conoces mejor a Ian, ¿Sabes si le gustan los juegos de mesa?</i></p> <p>B: <i>No sé, creo que no especialmente; le interesa mucho la música, eso sí.</i></p> <p>Texto 2</p> <p>A: <i>¿Sabes si a Kim le gusta la música clásica?</i></p> <p>B: <i>No estoy seguro, pero creo que no le interesa mucho ese tipo de música.</i></p> <p>No se enseña la función comunicativa del uso de expresar incertidumbre en el manual <i>En acción</i>, pero según los contenidos anteriores, este uso de incertidumbre aparece en una actividad de preguntar por los gustos e intereses de otra persona. Así, el uso de expresar incertidumbre en este manual no sirve como objetivo de aprendizaje.</p>	

<i>Español lengua viva 1</i>	U6, p.80
<p>Hacer una afirmación señalando cierto grado de duda:</p> <p><i>No estoy seguro, pero creo que...</i></p>	
	U7, p.91
<p>Pedir y dar instrucciones para ir a un lugar:</p> <p>A: <i>Perdona, ¿la calle Almirante está cerca de aquí?</i></p> <p>B: <i>No lo sé, lo siento, es que no soy de aquí.</i></p>	

<i>Nuevo Sueña 1</i>	U10, p.222
<p>Expresar duda e inseguridad:</p> <p><i>Quizás/ tal vez + presente indicativo o subjuntivo.</i></p> <p><i>A lo mejor + presente indicativo o futuro.</i></p> <p>Expresar incertidumbre:</p> <p>El futuro: <i>¿Cuándo terminarás el trabajo?</i></p> <p><i>No sé, pero creo que lo terminaré mañana.</i></p>	

Los manuales de CLE de nivel A1:

Tabla 43. El acto de expresar incertidumbre en los manuales de CLE ( nivel A1)

<p>新实用汉语 <i>New Practical Chinese</i> <i>Reader 1</i></p>	<p>U5, p.48</p>
<p>A: <sup>tā zài nǎ</sup> 她在哪? ¿Dónde está ella?</p> <p>B: <sup>duì bu qǐ</sup> 对不起, <sup>wǒ bù zhī dào</sup> 我不知道 Lo siento, no lo sé.</p> <p>A: <sup>méi guān xi</sup> 没关系。 <sup>hǎo</sup> 好, <sup>zài jiàn</sup> 再见 No pasa nada. Bueno, hasta luego.</p> <p>B: <sup>zài jiàn</sup> :再见 Adiós.</p>	
<p>U13, p.189</p>	
<p>A: <sup>sòng huā</sup> 宋华, <sup>zhè gè gōng sī de jīng lǐ shì wǒ péng you</sup> 这个公司的经理是我朋友, <sup>wǒ gēn tā shuō yí xià</sup> 我跟他说一下, <sup>qǐng tā bāng zhù nǐ men</sup> 请他帮助你们, <sup>wǒ xiǎng kě néng méi yǒu wèn tí</sup> 我想可能没有问题。 Song Hua, el gerente es mi amigo, déjame hablar con él para que te ayude, creo que quizás no hay ningún problema.</p> <p>B: <sup>hǎo ā</sup> 好啊, <sup>wǎn shàng wǒ men qǐng nǐ hé nǐ péng you chī fàn</sup> 晚上我们请你和你朋友吃饭 De acuerdo, te invitamos a cenar con tu amigo esta noche.</p>	

<p>当代中文 <i>Contemporary Chinese 1</i></p>	<p>U7, p.121</p>
<p>A: <sup>tā dà gài shí me shí hòu huí lái</sup> 她大概什么时候回来? ¿Cuándo vuelve aproximadamente?</p> <p>B: <sup>bù zhī dào</sup> 不知道, <sup>nǐ guò yí huì er zài lái kàn kàn ba</sup> 你过一会儿再来看看吧。 No lo sé. Vuelves más tarde.</p>	

Según el contexto, el hablante B expresa su desconocimiento sobre la situación determinada y seguidamente se hace una afirmación con la partícula <sup>b a</sup> 吧 como hemos mencionado en la investigación de la parte pragmática que se usa <sup>b a</sup> 吧 al final de un enunciado para indicar consulta, sugerencia, solicitud o comando, y en este caso, sería una sugerencia.

<p>当代中文课程 <i>A Course in Contemporary Chinese 1</i></p>	<p>U8, p.160</p>
<p>A: <sup>wǒ bù zhī dào zài nǎ lǐ mǎi piào</sup> 我不知道在哪里买票。</p> <p>No sé dónde comprar los billetes de tren.</p> <p>B: <sup>zài gāo tiě zhàn wǎng lù shàng huò shì biàn lì shāng diàn dōu kě yǐ</sup> 在高铁站, 网路上或是便利商店都可以。</p> <p>Se pueden comprar en las estaciones de tren, en Internet o en las tiendas de conveniencia.</p>	
<p>U9, p.185</p>	
<p>A: <sup>wǒ nǚ péng yǒu jiǔ yuè sān shí hào yào lái tái wān kàn wǒ</sup> 我女朋友九月三十号要来台湾看我。</p> <p>Mi novia vendrá a Taiwán a visitarme el 30 de septiembre.</p> <p>B: <sup>nǐ xiǎng dài tā qù nǎ lǐ wán</sup> 你想带她去哪里玩?</p> <p>¿A dónde quieres llevarla a visitar?</p> <p>A: <sup>hái bù zhī dào nǐ yǒu shén me jiàn yì</sup> 还不知道。你有什么建议?</p> <p>Aún no lo sé. ¿Tienes alguna sugerencia?</p>	
<p>U12, p.246</p>	
<p>A: <sup>nǐ dǎ suàn xué duō jiǔ ne</sup> 你打算学多久呢??</p> <p>¿Cuánto tiempo planeas estudiar (chino)?</p> <p>B: <sup>dà gài liǎng nián shì gōng sī jué dìng de</sup> 大概两年, 是公司决定的。</p> <p>Aproximadamente dos años, decidió la empresa.</p>	

Los manuales de CLE de nivel A2

Tabla 44. El acto de expresar incertidumbre en los manuales de CLE ( nivel A2)

<p>新实用汉语 <i>New Practical Chinese</i> <i>Reader 2</i></p>	<p>U18, p.74</p>
<p>A: <sup>hǎiguānzài</sup> 海关在。。。 <sup>wǒxiǎngxiǎng</sup> 我想想, <sup>jiàoshénmemén</sup> 叫什么门?</p> <p>Déjame pensar el lugar de aduana. ¿cómo se llama la puerta?</p> <p>B: <sup>kàn</sup> 看, <sup>zhèrǎyǒu</sup> 这儿有 <sup>lùgōnggōngqìchē</sup> 803路公共汽车, <sup>jīngguòqiánmén</sup> 经过前门。</p> <p>Mira, aquí está el autobús 803, pasando la entrada de aduana.</p> <p>A: <sup>duì</sup> 对, <sup>hǎoxiàngshìqiánménba</sup> 好像是前门吧。 <sup>chēláile</sup> 车来了, <sup>zánmenxiānshàngqù</sup> 咱们先上去。</p> <p>Sí, parece que pasa la entrada. Ya viene el coche, subimos.</p>	
<p>U21, pp.138 y 142</p>	
<p>Texto 1- Una entrevista del equipo fútbol</p> <p>A: <sup>zhōngguó dàxuéshēngduì de shuǐpí</sup> <u>中国大学生队的水平比你们高吧?</u></p> <p>El nivel del equipo de estudiantes universitarios chinos es más alto que el de vosotros, ¿no?</p> <p>B: <sup>tāmen de shuǐpí bǐ wǒmen hǎo duō le</sup> 他们的水平比我们好多了。。</p> <p>El nivel de ellos es mucho mejor que el de nuestro.</p> <p>Texto 2- Buscando un piso.</p> <p>A: <sup>fángzi bú dà ba</sup> <u>房子不大吧?</u></p> <p>La casa no es grande. ¿no?</p> <p>B: <sup>nàtāofángzǐ yì gòng yǒu 56 píngfāngmǐ</sup> 那套房子一共有56平方米。</p> <p>En total la casa tiene 56 metros cuadrados.</p> <p>A: <sup>jìzhě xiānshēng</sup> 记者先生, <sup>nǐ wèn le hěnduō wèntí</sup> 你问了很多问题, <sup>nǐ yě yào xiě yì piān wénzhāng jièshào mǎ dà wèi de fáng zǐ ba</sup> <u>你也要写一篇文章介绍马大为的房子吧?</u></p> <p>Sr. Reportero, ha hecho muchas preguntas, tiene que escribir un artículo sobre la casa de Ma Dawei, ¿verdad?</p> <p>B: <sup>wèn wèntí shì jì zhě de zhí yè xí guàn ā</sup> 问问题是记者的职业习惯啊。</p> <p>Hacer preguntas es un hábito profesional de un periodista.</p> <p>Según esta unidad del manual <i>New Practical Chinese Reader 2</i>, se indica que la partícula <sup>b a</sup> 吧 también se puede usar en enunciados interrogativos para denotar un tono de estimación de incertidumbre. Así, se puede representar como ¿no? o ¿verdad? Por otra parte, este artículo</p>	

denota otras funciones que explicamos anteriormente tales como indicar consulta, sugerencia, solicitud o comando, y otra función como suavizar el tono en oraciones que expresan persuasión.

U22, p.162

A: <sup>tīngshuōzhōngguó dìfāng xì de zhǒn</sup>听说中国地方戏的种类很多, <sup>měi gè dìfāng dōu yǒu ba</sup>每个地方都有吧?

Me han dicho que hay muchos tipos de óperas locales chinas, ¿verdad?

B: <sup>shì a</sup>是啊。

Sí.

U23, p.182

A: <sup>nǐ gēn sòng huā yì qǐ qù ba</sup>你跟宋华一起去吧??

Vas con Song Hua, ¿no?

B: <sup>shì a</sup>是啊, <sup>qù hǎi nán dǎo lǚ xíng jiù shì tā tí chū lái de</sup>去海南岛旅行就是他提出来的。

Sí, propuso viajar a la isla de Hainan.

U24, p.203

En la estación de tren

A: <sup>xiǎo yún</sup>小云, <sup>huǒ chē kuài dào le ba</sup>火车快到了吧?

Xiaoyun, el tren casi llega, ¿verdad?

B: <sup>cóng shàng hǎi dào běi jīng de</sup>从上海到北京的 <sup>cì bā diǎn sì shí fēn dào</sup>T23次八点四十分到, <sup>xiān zài bā diǎn bàn</sup>现在八点半, <sup>kuài dào le</sup>快到了。

El tren T23 de Shanghai a Beijing llega a las 8:40, ahora son las 8:30, ya casi está.

A: <sup>kàn</sup>看, <sup>nà gè rén zhèng zài wèn lù ne</sup>那个人正在问路呢。 <sup>wǒ men guò qù kàn kàn</sup>我们过去看看, <sup>nà shì bú shì nǐ jì jì</sup>那是不是你舅舅。

Mira, esa persona está pidiendo direcciones. Vamos a ver si es tu tío.

B: <sup>hǎo xiàng shì ba</sup>好像是吧。

Eso parece.

A: <sup>shì a</sup>是啊, <sup>wǒ jì jì yě lǎo le</sup>我舅舅也老了。 <sup>nà gè rén zài kàn dì tú ma</sup>那个人在看地图吗?

Sí, también mi tío es mayor. ¿La persona está mirando el mapa?

B: <sup>tā méi zài kàn dì tú</sup>他没在看地图, <sup>tā hǎo xiàng zài kàn zhào piàn</sup>他好像在看照片。

No está mirando el mapa, parece estar mirando una foto.

U26, p.244

A: <sup>nǐ lái zhōngguó yǐ jīng kuāi yī nián le</sup> 你来中国已经快一年了吧? <sup>nǐ bú dàn xué xī le hàn yǔ</sup> 你不但学习了汉语, <sup>ér qiě hái rèn shī le hěn duō zhōngguó péng you</sup> 而且还认识了很多中国朋友, <sup>zhōngguó de qíng kuàng yòu zhī dào de bù shǎo</sup> 中国的情况又知道的不少, <sup>nǐ kuāi yào chéng zhōngguó tōng le</sup> 你快要成中国通了。

Ha pasado casi un año desde que viniste a China, ¿no? No solo aprendiste chino, sino que también conociste a muchos amigos chinos. También sabes mucho sobre China. Estás a punto de convertirte en un experto chino.

B: <sup>nǎ lǐ</sup> 哪里, <sup>nǎ lǐ</sup> 哪里。 (...)

¡Qué va!, no lo creo. (...)

当代中文 *Contemporary Chinese 2*

U1, pp.5 y 9

Texto 1- Hablando con el padre de compañeros de clase

A: <sup>tīng shuō zài zhōngguó chéng shì lǐ bù néng yǎng gǒu</sup> 听说在中国城市里不能养狗, <sup>shì ma</sup> 是吗??

Dicen que los perros no se pueden tener en las ciudades chinas, ¿verdad?

B: <sup>yǐ qián bù xíng</sup> 以前不行, <sup>xiàn zài kě yǐ le</sup> 现在可以了。

Antes no se podía, pero ahora sí.

Texto 2 – Hablando con el compañero de trabajo

A: <sup>nǐ duì běi jīng hěn shú xī le ba</sup> 你对北京很熟悉了吧?

Conoces Beijing bien, ¿no?

B: <sup>dāng rán</sup> 当然。

Por supuesto.

U2, pp.17 y 22

Texto 1- En la clase

A: <sup>wáng yīng zěn me le</sup> 王英怎么啦?

¿Qué le pasa a Wang Ying?

B: <sup>bù zhī dào</sup> 不知道。

No lo sé.

C: <sup>tā zhù xué shēng sù shè</sup> 她住学生宿舍, <sup>měi tiān zài xué xiào cān tīng chī zǎo fàn</sup> 每天在学校餐厅吃早饭。

Vive en el dormitorio de estudiantes y desayuna en la cafetería de la escuela todos los días.

D: <sup>wǒxiǎng</sup> 我想, <sup>xiànzàitākěnéngzhèngzàichīfàn</sup> 现在她可能正在吃饭。

Creo que puede estar comiendo ahora mismo.

E: <sup>dàgàiháizàishuìjiàone</sup> 大概还在睡觉呢。

Probablemente todavía está durmiendo.

Texto 2 -En el hospital

A: <sup>jīntiānzǎoshàngchīle shénme</sup> 今天早上吃了什么?

¿Qué comiste esta mañana?

B: <sup>chīlejǐpiànmiànbāo</sup> 吃了几片面包, <sup>hēleyībēiniúǎi</sup> 喝了一杯牛奶。... <sup>búguò</sup> 不过, <sup>zuótiānwǎnshàngpéngyouqǐngkè</sup> 昨天晚上朋友请客,

<sup>wǒmenqùlexuéxiàofùjīndeyīgèfàn</sup> 我们去了学校附近的一个饭店, <sup>wǒchīlehěnduōshēngyúpiàn</sup> 我吃了很多生鱼片。

Tomé unas rebanadas de pan y un vaso de leche. ... Sin embargo, anoche un amigo me invitó a cenar, fuimos a un restaurante cerca de la escuela y comí mucho sashimi.

A: <sup>kěnéngshēngyúpiàn</sup> 可能生鱼片不太新鲜。 <sup>nǐdèichīyào</sup> 你得吃药, <sup>háidèi</sup> 还得...

Quizás el sashimi no esté fresco. Tienes que tomar medicamentos y tienes que ...

U3, pp. 32 y 37

Texto 1- Hablando con un compañero de clase en el dormitorio s

A: <sup>tāmenyǐqiánméiláiguòzhōngguóba</sup> 他们以前没来过中国吧?

No han ido a China antes, ¿no?

B: <sup>bù</sup> 不, <sup>láiguò</sup> 来过, <sup>zhèyǐjīngshìdìliùcìle</sup> 这已经是第六次了。 (...)

No, han estado aquí, esta es la sexta vez. (...)

Texto 2- En la biblioteca

A: <sup>guòleqīhuìfákǔǎnba</sup> 过了期会罚款吧?

Seré multado después de sobrepasar la fecha límite ¿verdad?

B: <sup>nàdāngrán</sup> 那当然。 <sup>túshūguǎnyǒuguīdìng</sup> 图书馆有规定, <sup>yàoshìguòqībùhái</sup> 要是过期不还, <sup>měitiānfáyikuàiqián</sup> 每天罚一块钱。

Por supuesto. La biblioteca tiene la regla de que si no lo devuelve después de la fecha límite



se le impondrá una multa de un dólar por día.	
	U6, p.74
<p><small>nǐ dà gài shì běi fāng rén ba ? ?</small> A: <u>你大概是北方人吧? ?</u></p> <p>Probablemente eres del norte, ¿verdad?</p> <p><small>shì a wǒ lǎo jiā zài dōng běi</small> B: <u>是啊, 我老家在东北。</u></p> <p>Sí, mi ciudad natal está en el noreste.</p>	
	U8, p.101
<p><small>wǒ shì xiǎo huáng zuó tiān gěi nín dǎ le jǐ cì diàn huà dōu méi dǎ tōng nín xià xīng qī èr dào méi yǒu wèn tí ba ? ?</small> A: <u>:我是小黄。昨天给您打了几次电话, 都没打通。您下星期二到没有问题吧? ?</u></p> <p>Soy Xiao Huang. Ayer le llamé varias veces, pero no pude localizarle por teléfono. ¿Estás conforme con la cita del próximo martes?</p> <p><small>kàn lái bù xíng le yào tuī chí dào xīng qī sān xīng qī èr de huǒ chē piào yǐ jīng mài wán le</small> B: <u>看来不行了, 要推迟到星期三。星期二的火车票已经卖完了。</u></p> <p>Me parece que ya no puedo, se pospondrá para el miércoles porque los billetes de tren para el martes están agotados.</p>	
	U10, p.134
<p><small>nǐ ā píng shí yùn dòng dé tài shǎo</small> A: <u>你啊, 平时运动得太少。</u></p> <p>Tú haces muy poco ejercicio.</p> <p><small>bù shì yùn dòng dé tài shǎo shì shì er tài duō duō de zuò bù wán nǎ yǒu shí jiān yùn dòng ?</small> B: <u>不是运动得太少, 是事儿太多, 多得做不玩, 哪有时间运动?</u></p> <p>No es que haga muy poco ejercicio, es que tengo demasiado trabajo y no tengo tiempo para hacer ejercicio.</p> <p><small>bù shì méi yǒu shí jiān shì tài lǎn le ba ?</small> A: <u>不是没有时间, 是太懒了吧?</u></p> <p>No es que no tengas tiempo, es por la pereza, ¿no?</p>	

当代中文课程 A Course in Contemporary Chinese 2	U6, p.133
<p><small>nǐ xiǎng zhǎo shén me yàng de fáng zi ?</small> A: <u>你想找什么样的房子?</u></p> <p>¿Qué tipo de casa buscas?</p> <p><small>wǒ xiān zhǎo jié yùn zhàn fù jìn de fán hái yǒu huán jìng hǎo guāng xiàn hǎo yě hěn zhòng yào</small> B: <u>我先找捷运站附近的房子。还有, 环境好, 光线好也很重要。</u></p> <p>Primero buscaré una casa cerca del metro. Además, son muy importantes con el buen</p>	

ambiente y la buena iluminación.

A: jiéyùnzhàn fùjìn de fángzǐ bǐjiào guì ba?  
捷运站附近的房子比较贵吧?

Es más cara la casa cerca de la estación de metro, ¿no?

U10, p.241

A: lǎoshījiā de fàn tīng yīng gāi zuò de xià shí wèi rén ba?  
老师家的饭厅应该坐得下十个人吧?

Caben diez personas en el comedor de la casa del profesor, ¿no?

B: zuò de xià, suǒ yǐ qǐng nǐ men jǐ gè rén yì qǐ lái chī fàn wú wèn tí.  
坐得下, 所以请你们几个人一起来吃饭没问题。

Caben, así que os invito a comer juntos.

El chino de hoy 1

U20, p.187

A: mǎ lì yà, nǐ de liǎn sè bù tài hǎo, shì bù shì shēng bìng le?  
玛丽亚, 你的脸色不太好, 是不是生病了?

María, no tienes buena cara, ¿estás enferma?

B: wǒ sāng zǐ téng, kě néng gǎn mào le.  
我嗓子疼, 可能感冒了。

Tengo dolor de garganta, tal vez tengo un resfriado.

Basándonos en los datos analizados de todos los manuales, podemos clasificar las expresiones de incertidumbre con los siguientes contenidos. Creemos oportuno dividir las en dos situaciones distintas: una implica cómo expresarse en una situación desconocida y la otra supone la forma de expresarse en una situación ambigua:

La expresión de la incertidumbre	
ELE	CLE
<p>En la situación desconocida</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>No lo sé (lo siento).</i></li> <li>2. <i>No sé.</i></li> </ol>	<p>En la situación desconocida</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <sup>bù zhidào</sup> 不知道 (<i>No sé</i>)</li> </ol>
<p>En la situación ambigua</p> <p>Confirmar una afirmación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>¿no?</i></li> <li>2. <i>¿verdad?</i></li> </ol>	<p>En la situación ambigua</p> <p>Confirmar una afirmación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <sup>ba</sup> 吧? (<i>¿no?, ¿verdad?</i>)</li> <li>2. <sup>shì ma</sup> 是吗 (<i>¿no?, ¿verdad?</i>)</li> </ol>
<p>Hacer una afirmación señalando cierto grado de duda e inseguridad:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>No estoy seguro, pero creo que...</i></li> <li>2. <i>Quizás/ tal vez + presente indicativo o subjuntivo.</i></li> <li>3. <i>A lo mejor + presente indicativo o futuro.</i></li> <li>4. <i>El tiempo futuro (gramática).</i></li> </ol>	<p>Hacer una afirmación señalando cierto grado de duda e inseguridad:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <sup>dà gài</sup> 大概 (probablemente, aproximada)</li> <li>2. <sup>kě néng</sup> 可能 (parece, quizás, tal vez)</li> <li>3. <sup>hǎo xiàng</sup> 好像 (parece, probable, posible, quizás, tal vez)</li> <li>4. <sup>yīng gāi</sup> 应该<sup>19</sup> (quizás, tal vez, a lo mejor)</li> <li>5. Dos partículas Por ejemplos,</li> </ol>

<sup>19</sup> 应该: se interpreta como *hay que, tener que* o *deber* en el uso de aconsejar, y también se usa para expresar la posibilidad como *quizás, tal vez* o *a lo mejor*.

	<p>● <u>好像 vs 吧:</u>  <small>hǎo xiàng      b a</small>  好像 是 前 门 吧。(quizás está en la puerta de entrada, ¿no?)</p> <p><small>hǎo xiàng shì qián mén ba</small></p> <p>● <u>大概是吧:</u>  <small>hǎo xiàng shì b a</small>  好像是吧。(tal vez, ¿no?)</p> <p><small>hǎo xiàng shì b a</small></p> <p>● <u>大概 vs 吧:</u>  <small>d à g à i      b a</small>  你 大 概 是 北 方 人 吧? (quizás eres del norte, ¿no?)</p> <p><small>nǐ dà g à i shì běi f ā n g rén ba</small></p> <p>● <u>应该 vs 吧:</u>  <small>yīng g ā i      b a</small>  老 师 家 的 饭 厅 应 该 坐 得 下 十 个 人 吧? (A lo mejor, se puede rellenar 10 personas en la casa del profesor, ¿no?)</p> <p><small>lǎo shī jiā de fàn tīng yīng g ā i zuò de</small></p>
--	---

Cabe observar que el acto de expresar incertidumbre se enseña como objetivo de aprendizaje en ELE, sin embargo, en CLE no es un objetivo primordial. El modo de expresar incertidumbre en ambos idiomas es semejante, así como en las situaciones desconocidas, donde se suele decir *no sé* o *no lo sé* directamente. En las situaciones ambiguas se utilizan dos formas, una es para confirmar una afirmación (*¿no?* o *¿verdad?*) y otra es hacer una afirmación señalando cierto grado de duda. Mientras que hay pocas diferencias entre el chino y el español en el acto de expresarse en las situaciones ambiguas, se puede usar el tiempo futuro en español para mostrar cierto grado de duda, inseguridad, incertidumbre y falta de confianza sobre una situación determinada como se enseña en el manual *Nuevo Sueña 1* (U10, p.222); en cambio, en chino, no se usa de la misma forma. Sin embargo, es relevante comentar que en chino se pueden usar dos partículas en una afirmación para suavizar el tono tal como se enseña en el manual *New Practical Chinese Reader 2*.

Según los manuales recogidos de ELE, la gramática del tiempo futuro se enseña avanzado el nivel A1 y al principio del A2. En cambio, no se indica nada del tiempo futuro (en esos niveles) en los manuales de CLE, pero eso no significa que eso no exista en el nivel básico de chino. Dicho de otra forma, al contrario de las lenguas indoeuropeas, en el idioma chino no existen conjugaciones verbales, sino que se incorporan al enunciado adverbios de tiempo y verbos auxiliares antes o después de los verbos para mostrar los cambios de tiempo, con los cuáles el aspecto del enunciado también cambia. Por eso, en los manuales de CLE tales como los manuales *HSK 1*, *HSK 3*, *New Practical Chinese Reader 1*, *A Course in Contemporary Chinese 1*, se enseñan verbos auxiliares y marcadores de tiempo para indicar la posibilidad de la situación mencionada tal y como  $\text{会}^{\text{hui}}$ <sup>20</sup>, normalmente, se refiere a una situación que todavía no ha sucedido. Por ejemplo,  $\text{他会来}^{\text{tā huì lái}}$  / *vendrá él* (*New Practical Chinese Reader 1*, U13, p.188). En otras palabras, se interpreta como el verbo *will* en inglés. Pero el uso de este verbo no funciona como el de las expresiones de incertidumbre de español según los datos analizados. Es decir, no hay una equivalencia con el uso de tiempo futuro en español.

Para terminar, no podemos determinar cuál forma es más común para expresar incertidumbre en los dos idiomas porque, como hemos mencionado antes, la esencia de la incertidumbre es subjetiva, aunque en los manuales de CLE aparecen muchas partículas  $\text{吧}^{\text{ba}}$  que indican la incertidumbre y la selección de su uso está determinada por el hablante y su nivel de estrés, tensión y experiencia personal. En cualquier caso, la falta de datos en los manuales analizados de nivel básico y la extrema diferencia de familias lingüísticas hacen que la interpretación diste, naturalmente, de ser perfecta.

---

<sup>20</sup> 刘月华, 潘文娉, & 故韡. (1996) 实用现代汉语语法: Modern Chinese grammar for teachers of Chinese as a second language & advanced learners of Chinese. 师大书苑.

### 6.3 Análisis de la orientación a corto plazo y la orientación a largo plazo

Ya se vio anteriormente en el estudio de las dimensiones culturales (véase el apartado 3.2.1) cómo una sociedad examina su horizonte temporal. Teníamos, así, la orientación a largo plazo y a corto plazo. La orientación a largo plazo muestra un enfoque en el futuro e implica retrasar el éxito o la gratificación a corto plazo para lograr el éxito a largo plazo. Asimismo, se enfatiza la persistencia, la perseverancia y el crecimiento. Al contrario, la orientación a corto plazo muestra un enfoque en el futuro cercano, implica conseguir éxito o gratificación a corto plazo y pone más énfasis en el presente que en el futuro, es decir, se enfatizan los resultados rápidos y el respeto por la tradición.

De este modo, las diferencias entre la orientación a corto plazo y a largo plazo en el uso de la lengua española y china se muestra en los siguientes contenidos:

Los manuales de CLE:

Tabla 45. Análisis de la orientación a corto plazo y la orientación a largo plazo en los manuales de CLE (nivel A)

新实用汉语 2 <i>New practical Chinese 2</i>	U26, p.247
<p>(...)</p> <p>nǐmēnzàizhōngguó cáixuéxíleyīni hànǔshuǐpíngjiùtígāodézhèmeku  A: 你们在中国才学习了一年, 汉语水平就提高得这么快,  zhǔyàoshìyīnwéinǐmēnxuéxí dōuhēnǔlì  主要是因为你们学习都很努力。</p> <p>Solo lleváis un año estudiando en China y vuestro nivel de chino ha avanzado muy rápido, principalmente porque estudiáis mucho.</p> <p>zhèrde lǎoshījiāodé tèbié rènzhēn péngyǒumēnduìwǒmēnyě fēicháng rèqíng chángcháng bāngzhùwǒmēnxuéhànyǔ  B: 这儿的老师教得特别认真, 朋友们对我们也非常热情, 常常帮助我们学汉语,  suǒyīwǒmēnjìn bùhēn kuài  所以我们进步很快。</p> <p>Los profesores de aquí se toman en serio la enseñanza, también mis amigos están muy entusiasmados con ayudarnos y, de hecho a menudo, nos ayudan a aprender chino, por lo rápido que progresamos.</p>	

C: yīniándexuéxíshíjiāntàiduǎnle wǒsuīrán yǐjīngnéngtīngdǒngzhōngguó rén shuō de yīxiē huà  
一年的学习时间太短了。我虽然已经能听懂中国人说的一些话，

kěshìzìjǐshuōhànyǔháishuōde bùtài liú lì míngnián wǒ hái yào lái zhōngguó xué  
可是自己说汉语还说的不太流利，明年我还要来中国学习。

Un año para aprender chino es demasiado corto. Aunque ya entiendo algo de lo que dicen los chinos, todavía no hablo chino con fluidez, vendré a estudiar a China el año que viene.

D: lín nà lǎoshī hé tóngxuémen dōu zài děng zhe wǒ men zǒu ba  
林娜，老师和同学们都在等着我们呢，我们走吧。

Lin Na, el profesor y los compañeros de clase nos están esperando, vámonos.

B: hǎo míngnián zài zhōngguó huà ba  
好，明年再“中国化”吧！

Vale, el próximo año voy a ser un experto de chino.

C: sòng huā míngtiān nǐ péi wǒ qù cānguān 2002 zhōngguó zhǎnlǎn hǎo ma  
宋华，明天你陪我去参观“2002 中国”展览，好吗？

Song Hua, mañana me acompañas a visitar la exposición "China 2002", ¿vale?

A: hǎo míngtiān jiàn  
好，明天见！

Bien. Hasta mañana.

C: bù jiàn bù sǎn  
不见不散！

Tú te lo pierdes.

Es un diálogo largo en el que las protagonistas repasan sus logros en el estudio del chino durante el año pasado. En este, se muestra un espíritu de esperanza con el futuro ya que el estudiante hace un plan para estudiar el idioma chino, mostrando esta planificación para lograr éxito a largo plazo.

当代中文课程 I

U12, pp.246 y 247.

*A course in contemporary Chinese I*

A: ān tóng nǐ jì huà zài tái wān xué duō jiǔ de zhōng wén  
安同，你计划在台湾学多久的中文？

Antong, ¿cuánto tiempo planeas estudiar chino en Taiwán?

B: wǔ nián  
五年。

Cinco años.

A: wèi shén me yào zhè me jiǔ de shí jiān  
为什么要这么久的时间？

¿Por qué tanto tiempo?

B: wǒ xiān zài yǔ yán zhōng xīn nǐ nián yì nián zài niàn sì nián dà xué suǒ yǐ xū yào wǔ nián  
我先在语言中心念一年，再念四年大学，所以需要五年！

Primero tengo que aprender chino un año en el centro de idiomas y luego cuatro años en la universidad, así que me lleva cinco años!

A: zhè dé huā bù shǎo qián  
这得花不少钱!

¡Eso va a costar mucho dinero!

B: duì, bù guò wǒ yǒu jiǎng xué jīn. yào shì chéng jì bù hǎo, jiù méi jiǎng xué jīn le. nǐ ne?  
对, 不过我有奖学金。要是成绩不好, 就没奖学金了。你呢?

Así es, pero tengo una beca, si mis notas son malas la perderé, ¿y tú?

A: wǒ de xué fèi shì gōng sī tī wǒ fù de  
我的学费是公司替我付的。

La matrícula que la paga mi empresa por mí.

B: nǐ dǎ suàn xué duō jiǔ ne?  
你打算学多久呢?

¿Y cuánto tiempo vas a estudiar?

A: dà gài liǎng nián, shì gōng sī de jué dìng de  
大概两年, 是公司的决定的。

Probablemente dos años, mi empresa decidirá.

B: xī wàng wǒ yǐ hòu yě kě yǐ dào zhè me hǎo de gōng sī shàng bān  
希望我以后也可以到这么好的公司上班。

Espero poder trabajar en una empresa tan buena como tuya en el futuro.

A: wǒ yòu yào shàng bān, yòu yào niàn shū, zhēn de hěn lèi  
我又要上班, 又要念书, 真的很累。

Tengo que trabajar y estudiar a la vez, es agotador.

B: wǒ men yì qǐ jī jiā yóu ba!  
我们一起加油吧!

Ánimo.

U12, pp.249 y 250.

A: tián zhōng, nǐ shì shí hén mē shí hòu lái tái wān gōng zuò de?  
田中, 你是什么时候来台湾工作的?

Tianzhong ¿Cuándo vino a trabajar a Taiwán?

B: qù nián, wǒ yǐ jīng zài tái wān gōng zuò yì nián le  
去年, 我已经在台湾工作了一年了。

El año pasado, llevo un año trabajando en Taiwán.

A: wèi shén mē nǐ men gōng sī yào tī nǐ fù xué fèi?  
为什么你们公司要替你付学费?

¿Por qué nuestra empresa paga la matrícula por ti?

B: yīn wéi wǒ men gōng sī gēn tái wān rén zuò shēng yì. lǎo bǎn wǒ xī wàng wǒ men dōu huì shuō zhōng wén  
因为我们公司跟台湾人做生意。老板我希望我们都会说中文。



Porque nuestra empresa hace negocios con taiwaneses, mi jefe quiere que todos hablemos chino.

A: wǒ jué de nǐ men gōng sī zhēn hǎo  
我觉得你们公司真好。

Creo que tu compañía es realmente buena.

B: duì le , nǐ huí guó yǐ hòu , dǎ suàn zuò shén me ?  
对了, 你回国以后, 打算做什么?

Por cierto, ¿Cuál es tu plan cuando regreses a tu país?

A: wǒ huí guó yǐ hòu , yě xiǎng zhǎo gē yǒu jī huì shuō zhōng wén de gōng zuò  
我回国以后, 也想找个有机会说中文的工作。

Después de regresar a mi país, me gustaría encontrar un trabajo que me dé la oportunidad de hablar chino.

B: bù cuò , zhè yàng de gōng zuò zài nǐ men guó jiā hǎo zhǎo ma ?  
不错, 这样的工作在你们国家好找吗?

No es mala idea, ¿ese tipo de trabajo es fácil de encontrar en tu país?

A: bù zhī dào hǎo bù hǎo zhǎo , wǒ shì shì kàn  
不知道好不好找, 我试试看。

No sé si son fáciles de encontrar, pero lo intentaré.

B: ya o shì nán zhǎo ne ?  
要是难找呢?

¿Y si son difíciles de encontrar?

A: nǎ me wǒ zài lái tai wān xué zhōng wén  
那么我再来台湾学中文。

Pues, volvería a Taiwán otra vez para estudiar chino.

B: tài hǎo le ! nǎ wǒ men jiù kě yǐ zài jiàn miàn le  
太好了! 那我们就可以再见面了。

Genial, así nos volveríamos a ver.

课文簡體字版 Text in Simplified Characters

- 美玲：如玉，好久不见，跟我们一起坐吧。
- 如玉：好啊！你们在聊什么，聊得这么高兴？
- 美玲：这个学期结束，我就要离开台湾了，正在跟爱丽说我将来的计画。
- 如玉：时间过得好快啊！妳已经来了快一年半了。
- 美玲：对啊！在我回国以前，要开始找工作。
- 爱丽：妳刚刚说到对一个工作有兴趣，是什么工作呢？
- 美玲：我以前念的高中正在征求一位教中文的教师，我想试试看。
- 爱丽：妳的中文学得不错，我认为妳回去教中文应该没问题。
- 美玲：真的吗？我也希望这样。
- 爱丽：如玉，妳也快要离开了，有什么打算呢？
- 如玉：我得先回美国把大学念完，等我毕业了，再到香港或是上海找工作。
- 爱丽：妳怎么会想到上海找工作呢？
- 如玉：我听几位朋友说，这几年上海发展得很快，连外国人都很容易找到工作。如果能找到美国分公司的工作，应该不错。
- 美玲：这个想法不错，不但可以继续使用中文，而且可以了解那里跟台湾有什么不同。
- 如玉：真希望我的计画都能实现。
- 爱丽：我才认识你们几个月，你们就要回国了，真舍不得你们。
- 美玲：妳可以到法国来找我，我一定会好好招待妳。
- 爱丽：太好了！有机会我一定去找妳。
- 美玲：爱丽，妳还要在台湾住多久？
- 爱丽：我觉得还得再学半年中文，然后在这里念研究所。
- 如玉：我们回国以前，大家再聚一聚吧！
- 美玲：这个建议不错，我们就这么决定吧！

課文英譯 Text in English

- Meiling : Ruyu, long time no see. Go ahead and sit with us.  
Ruyu : OK. What are you chatting about so happily?  
Meiling : When this semester ends, I'm leaving Taiwan. I am telling Aili my plans for the future.  
Ruyu : Time passes quickly. You've already been here for almost a year and a half.  
Meiling : That's right. Before I go back to France, I have to start looking for work.  
Aili : You just mentioned that you are interested in a job. What job is it?  
Meiling : My former high school is looking for a Chinese instructor. I want to give it a try.  
Aili : Your Chinese is good. I think when you go back, you could have no problem teaching Chinese.  
Meiling : Really? I hope so.  
Aili : Ruyu, you are also leaving Taiwan soon. Do you have any plans?  
Ruyu : I have to go back to the States to finish my college studies. After I graduate, I will then look for a job in Hong Kong or Shanghai.  
Aili : How is it that you want to work in Shanghai?  
Ruyu : I've heard friends say that Shanghai has developed rapidly in the past few years and it's easy even for foreigners to find work there. If I could find a job at a branch office of a US company, that would be great.  
Meiling : That's not a bad idea. Not only can you continue to use your Chinese, you can also find out how there (Shanghai) is different from Taiwan.  
Ruyu : I really hope all my plans materialize.  
Aili : I've only known you for a few months and you now are leaving. I'm reluctant to see you go.  
Meiling : You can come visit me in France. I will definitely show you around.  
Aili : That would be great! If I have the opportunity, I will definitely go visit you.  
Meiling : Aili, how long will you continue to stay in Taiwan?  
Aili : I think I need another six months of Chinese. Then, I will go to grad school here.  
Ruyu : Before we go home to our countries, let's go ahead and get together again.  
Meiling : This is a good suggestion. Then it's decided.

Según los contextos analizados de los manuales de ELE y de CLE, se detectan dos usos para representar planes a corto y a largo plazo. En general, en todos los manuales recogidos existen actos para hacer planes tales como viajar o quedar, que consideramos están orientados al corto plazo. Sin embargo, en algunos diálogos de los manuales de CLE se muestran orientaciones a largo plazo, fenómeno que no existe en los manuales de ELE. De este modo, nos interesamos en enseñar los diálogos que conllevan una orientación a largo plazo como los contenidos que ya se han mostrado, cuyos aspectos incluyen hacer un plan de estudio, buscar un trabajo en el futuro o presentar un motivo para aprender el idioma chino. En las primeras unidades de los manuales de ELE (*Aula internacional 1*, *En acción*, *Español lengua viva 1*), también existen unas actividades que preguntan a los alumnos sus motivos para aprender español o hablar sobre el futuro en relación con la tecnología y el medio ambiente utilizando la forma del futuro simple (*Nuevo Sueña 1*). En cualquier caso, la forma de enseñar no cuenta con textos comunicativos de CLE sino que introduce actividades orales sin *input* alguno.

Para finalizar esta sección, cabe señalar que no podemos llegar a una conclusión decisiva relacionada con el estudio de dimensiones culturales de Hofstede (2005) (véase el apartado 3.2.1) que sobre si la cultura española muestra un enfoque en el futuro cercano o si la cultura china se inclina a proyectos a largo plazo. Si lo hiciéramos a la ligera podríamos generar controversia. Sin embargo, si se observa desde la perspectiva de los objetivos de aprendizaje, en los manuales recogidos de ELE se enseñan el acto de habla de planear (un viaje), proponer o sugerir actividades para realizar juntos. Estas son funciones comunicativas frecuentes, de ahí se ve el enfoque orientado al futuro cercano. En cambio, en los manuales de CLE, mientras que es cierto que se enseñan las mismas funciones comunicativas (planear, proponer y sugerir actividades), además, los hablantes presentan un objetivo de éxito a largo plazo sobre el futuro estudio y trabajo. En otras palabras, en los manuales de CLE, los interlocutores se ven relativamente más ambiciosos, porque tienen un plan concreto con confianza en el futuro.

## 6.4 Análisis de los actos rituales desde la perspectiva de la cortesía

En esta parte, el análisis se divide en tres apartados: las fórmulas de tratamiento, Más precisamente, el análisis del uso de la segunda persona del singular (*tú*) y tercera persona del singular y plural (*usted* y *ustedes*) (véase el apartado 6.4.1); el acto de saludar (véase el apartado 6.4.2); y la forma de responder a un cumplido, cuyos contenidos son tratados en los textos comunicativos relacionados con estos objetivos de los manuales de ELE y CLE recogidos (véase el apartado 6.4.3).

### 6.4.1 Las fórmulas de tratamiento

En esta sección, nos centramos en la diferencia de los enunciados en relación al tratamiento. La diferencia cultural podrá encontrarse a través del estudio del uso de la cortesía y el respeto, es decir, del trato formal. En una misma lengua, su uso puede variar, por ejemplo, entre países, regiones, clases sociales, generaciones y distancia social. En cuanto a esta última, la jerarquía y la familiaridad son dos condiciones principales (véase el apartado 2.4). La jerarquía es la distancia relativa que resulta de la posición de cada interlocutor dentro de la escala social vigente en su grupo o su cultura y la familiaridad relacionada con el grado de conocimiento previo entre los hablantes. Más allá de eso, debido a la influencia del pensamiento confuciano (véase el apartado 3.2.2.3), la sociedad china es una asociación diferencial. Por eso, la forma de hablar y actuar siempre es diferente según la posición y el estatus social del interlocutor.

Para analizar diferencias entre el idioma español y el chino, seleccionamos los enunciados relacionados con el tratamiento formal de segunda persona formal del singular (*usted*) y del plural (*ustedes*) y formas verbales relacionadas con el tratamiento. En los manuales de CLE, analizamos los pronombres de segunda persona formal del singular 您 (*nin*, *usted*) y del plural 您们 (*nin men*, *usted*). Sin embargo, al no existir conjugación verbal en el idioma chino, solo necesitamos seleccionar el uso de 您 (*usted*) y 您们(*ustedes*). Según los datos recogidos, tanto en español como en existen formas de tratamiento para mostrar de respeto y cortesía hacia

otra persona, además, el propósito de utilizar *usted* es muy parecido. En los siguientes contenidos, mostramos el trato formal del español y el chino, y los contextos relacionados según los manuales:

Tabla 46. El de uso de pronombres de cortesía

	<b>Segunda persona singular informal</b>	<b>Segunda persona singular Formal</b>	<b>Segunda persona plural informal</b>	<b>Segunda persona plural formal</b>
<b>Español</b>	Tú	Usted	Vosotros Vosotras	Ustedes
<b>Chino</b>	<sup>n i</sup> 你	<sup>n in</sup> 您	<sup>n i men</sup> 你們	<sup>n in men</sup> 您們

Según los manuales analizados, clasificamos los contextos del tratamiento formal con la siguiente tabla, aunque su propósito no es solo presentar dichos datos sino también exponerlos para su discusión:

<b>Español</b>	<b>Chino</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación (<i>Español sin fronteras 1, Etapa equipo china A2.1, En acción 1, Nuevo sueña 1, Español moderno 1</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación (<i>New Practical Chinese Reader 1, HSK 1</i>).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● En una consulta de médico (<i>Español sin fronteras 1, Nuevo sueña 1</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● En una consulta de médico. (<i>A Course in Contemporary Chinese 1</i>).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hacer negocios Por ejemplo, hablar con los clientes, hacer la compra, comprar los billetes, alimentos y la ropa, etcétera. (<i>Embarque 1, Etapa equipo china A1.2, Español sin fronteras 1 Gente hoy 1, Nuevo sueña 1, Español lengua viva 1, Español moderno 1</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hacer negocios Por ejemplo, hablar con los clientes, hacer la compra, comprar los billetes, alimentos y la ropa, etcétera. (<i>New Practical Chinese Reader 1 y 2, Contemporary Chinese 1 y 2, HSK 2 y 3</i>).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● En una entrevista de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● En una entrevista de trabajo</li> </ul>

<p>(Español sin fronteras 1, Español lengua viva 1).</p>	<p>(A Course in Contemporary Chinese 2).</p>
<p>● En un restaurante Por ejemplo, pedir comida y bebida. (Aula Internacional 1, Etapa equipo china A1.2, Español sin fronteras 1, Español moderno 1).</p>	<p>● En un restaurante Por ejemplo, pedir comida y bebida. (HSK 3, Chino de hoy 1).</p>
<p>● Hablar con el profesor (Español Moderno 1).</p>	<p>● Hablar con el profesor (New Practical Chinese Reader 1 y 2, Contemporary Chinese 1 y 2, HSK 2, A Course in Contemporary Chinese 2).</p>
<p>● Hablar por teléfono Por ejemplo, hablar con un desconocido en el hotel, la oficina o buscar a alguien. (Español sin fronteras 1, Gente hoy 1, En acción 1, Español lengua viva 1).</p>	<p>● Hablar por teléfono Por ejemplo, hablar con un desconocido o buscar a alguien por teléfono. (Contemporary Chinese 1).</p>
<p>● Pedir favores Por ejemplo, preguntar por la dirección o pedir información sobre algo. (Aula Internacional 1, Embarque 1, Etapa equipo china A1.2 y A2.1, Español sin fronteras 1, Gente hoy 1, En acción 1, Nuevo sueña 1, Español lengua viva 1, Español moderno 1).</p>	<p>● Pedir favores Por ejemplo, preguntar por la dirección o pedir información sobre algo. (Contemporary Chinese 1 y 2, New Practical Chinese Reader 2, HSK 2).</p>
	<p>● Hablar con una persona mayor (de la familia). Por ejemplo, saludar a la persona mayor: 您好<sup>nínhǎo</sup> (Hola [usted]), 您們好<sup>nínmenhǎo</sup> (Hola [ustedes]); preguntar el estado de salud del interlocutor y su familia 您好嗎?<sup>nínhǎomǎ</sup> 您們好嗎?<sup>nínmenhǎomǎ</sup> (¿Cómo está usted?, ¿Cómo están ustedes?).</p>

	<i>(New Practical Chinese Reader 1 y 2, HSK 1 y 2, Contemporary Chinese 2, Chino de hoy 1).</i>
	● Cumplimiento. <i>(New Practical Chinese Reader 2).</i>
	● Hablar con alguien que tiene más experiencia (experto) de cualquier campo y alguien ocupa una posición más elevada en el grupo. <i>(New Practical Chinese Reader 2, HSK 3).</i>

Según los datos analizados, generalmente el uso de tratamiento formal está determinado por el contexto (el lugar), la distancia social y la relación de confianza entre los hablantes. Por una parte, se usa cuando el oyente está situado en una posición superior al hablante. Dicha superioridad se puede relacionar con diversos tipos de jerarquía, de poder, de estatus o de otra clase, tales como la relación entre un empleado hacia su jefe (en una entrevista de trabajo); un dependiente hacia un cliente (en el restaurante y en la tienda cuando hace la compra); un estudiante hacia un profesor (en la clase); un joven hacia una persona mayor o un inexperto hacia un experto (en la consulta de médico). Según los contextos anteriores, sabemos que los hablantes están en estatus diferentes, por lo que se utiliza el tratamiento formal para mostrar respeto, y como dicen Amenós Pons, Ahern y Escandell Vidal (2019), el uso de la forma cortesía está determinado por la distancia social que está relacionado con jerarquía y familiaridad (véase el apartado 2.4.2). Por otra parte, cuando una persona necesita hacer una petición, también suele usar el trato formal para mostrar amabilidad y facilitar la comunicación con la persona que pueda suministrar el beneficio. Por ejemplo, pedir información sobre algo en la tienda, o la dirección de una calle, un hotel, sobre el correo o el transporte público, etcétera, y este uso se muestra bastante común en los manuales de ELE, también, es una estrategia de cortésia negativa, cuyo propósito es para aumentar la imagen social del interlocutor según Brown y Levinson (1978, 1987) (véase el apartado 2.4.3).



A esto cabe añadir que el uso de trato formal en el idioma chino está influenciado a la vez por el confucianismo, que ofrece un concepto de deferencia consistente en una serie de preceptos morales que incluyen el respeto a los mayores y las personas profesionales (expertos) tanto en el uso de la lengua como en el comportamiento social, la importancia de mantener relaciones en una familia y un grupo, y el respeto por la autoridad política. Así, 您<sup>nín</sup> es una forma educada de tú<sup>nǐ</sup> (你), generalmente se emplea para referirse a las personas mayores o ancianos en una conversación, también para dirigirse a un desconocido o para comunicarse con el interlocutor en una situación formal pero no se emplea para referirse a las personas que tienen menos edad que el hablante. También puede verse en las comunicaciones relacionadas con un profesor o una persona que ocupa una posición más superior. De este modo, como hemos mencionado en el marco teórico (véase los apartados 3.2.2.3 y 3.2.2.4), vemos que la sociedad china es diferencial.

Además, nos da cuenta de que para responder un cumplido del interlocutor se usa 您 (nín/usted), cuyo propósito es para aumentar la imagen social de los demás, igualmente para evitar la amenaza como dicen Brown y Levinson (1978, 1987). Más allá, para saludar a los mayores o los desconocidos en chino que siempre dice 您好(nín hao) o 你们好(nín men hao), sin embargo, en nuestra investigación que lo traducimos como Hola [used o ustedes] y eso no es el español, pero lo enseñamos de esta forma es para presentar el uso de saludar en chino. En consecuencia, generalmente la distancia social china entre los interlocutores es más amplia que la de la cultura occidental, es decir, para hablar con los mayores o alguien que tiene un cargo más alto, siempre hay que tener muy en cuenta mantener una distancia social para mostrar respeto y no amenazar su estatus.

Para finalizar, aun con datos limitados, podemos decir que el uso del tratamiento formal entre los dos idiomas es similar tal como es el caso de hablar con un desconocido, pedir favores, presentarse, etcétera. Ante todo, es una forma de mostrar la cortesía. Sin embargo, hay algunas

ocasiones y contextos que no se detectan en los manuales de ELE que sí se presentan en los de CLE. Por ejemplo, se ve muy claro, con lo que hemos visto, que en el idioma chino, cuando se habla con el profesor o con los mayores de la familia, aunque sean muy conocidos, el hablante siempre usa el trato formal para comunicarse con ellos.

## 6.4.2 El saludo

En esta sección analizamos las formas de presentar un saludo. Debido a la influencia del pensamiento confuciano, la etiqueta y el ritual ocupan un lugar muy importante en la cultura china (véase apartados 3.2.1 y 3.2.2.3). A través del análisis de la forma de saludar, no solo podemos saber la forma de mostrar cortesía y comportamientos ritualistas, sino también saber la intención de los enunciados perlocutivos, además de enseñar las diferencias culturales a través del uso del idioma. En los siguientes contenidos mostramos el acto de saludar según los manuales recogidos de ELE y CLE:

Los manuales de ELE:

Tabla 47. El acto de habla saludar en los manuales de ELE ( nivel A1, A2, A1+A2).

A1	
<i>Aula internacional 1</i>	
<i>Embarque 1 (U1, p.11)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Buenas tardes.</i></li> <li>● <i>¡Hola!, buenos días.</i></li> <li>● <i>¡Hola!</i></li> <li>● <i>¡Hola!, ¿qué tal?</i></li> </ul>
<i>Etapas equipo China</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Hola, amigo</i></li> <li>● <i>Hola. Buenos días</i></li> <li>● <i>Buenas...</i></li> <li>● <i>¿Qué tal?</i></li> <li>● <i>¿Cómo estás?</i></li> </ul>
A2	
<i>Español sin fronteras</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Buenos días, ¿qué le pasa?</i></li> <li>● <i>¡Hola! ¿Qué te pasa? No tienes buena cara.</i></li> <li>● <i>¡Buenos días! ¿Cómo va todo?</i></li> </ul> <p><i>¿Estás mejor? (U7, p.77)</i></p>
A1+A2	

<i>Gente hoy 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Hola, ¿qué tal?</i></li> </ul>
<i>En acción 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Hola</i></li> <li>● <i>Hola, ¿qué tal?</i></li> </ul>
<i>Nuevo sueña</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>¿Cómo estás?</i></li> <li>● <i>Buenos días</i></li> <li>● <i>Buenas noches</i></li> <li>● <i>Buenas tardes</i></li> </ul>
<i>Español lengua viva 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Hola</i></li> <li>● <i>Hola, ¿qué tal?</i></li> <li>● <i>¿Cómo estás?</i></li> <li>● <i>Buenos días.</i></li> <li>● <i>Buenas noches.</i></li> <li>● <i>Buenas tardes.</i></li> </ul>
<i>Español Moderna 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Hola, buenos días.</i></li> <li>● <i>Buenas tardes.</i></li> <li>● <i>Buenas noches.</i></li> <li>● <i>¿Cómo estás?</i></li> <li>● <i>Buenos días a todos.</i></li> </ul>

Los manuales de CLE:

Tabla 48. El acto de habla saludar en los manuales de CLE ( nivel A1, A2, A1+A2).

A1	
<i>新实用汉语课本 1 El nuevo libro de chino práctico 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>nǐ hǎo ma</sup> 你好吗? (U1, p.14)</li> </ul> <p>¿Cómo estás? O ¿Estás bien?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>nǐ bà bà mā mā hǎo ma</sup> 你爸爸, 妈妈好吗? (U1, p.14)</li> </ul> <p>¿Cómo están tu padre y madre?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>nǐ máng ma nǐ nán péng yǒu ne</sup> 你忙吗? 你男朋友呢? (U1, p.14)</li> </ul> <p>¿Estás ocupada, y tú novio?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>lín nà nǐ zě nǐ me yàng máng bù máng</sup> 林娜, 你怎么样? 忙不忙? (U9, p.111)</li> </ul> <p>Lin Na, ¿Cómo va todo? ¿ocupada?</p>

	<p>zěn m e yàng 怎么样, se puede interpretar como ¿Qué tal?, ¿Cómo va todo?, ¿Cómo estás?, ¿Qué hay? Es otra forma de saludar enter los conocidos y amigos, y el uso es parecido a “你好吗” (Estás bien)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>tīngshuō nǐ dé le gǎnmào , xiànzài nǐ shēn tǐ zěn m e 听说你得了感冒, 现在你身体怎么 yàng 样? (U13, p.185)</li> </ul> <p>Me han dicho que estás resfriado, ¿ahora cómo va tu salud?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nǐ hé bà b a shēn tǐ zěn m e yàng 你和爸爸身体怎么样? (U14, p.207)</li> </ul> <p>¿Qué tal la salud de tu padre y tú?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nǐ wài p ó shēn tǐ hǎo m a 你外婆身体好吗? (U14, p.207)</li> </ul> <p>¿Está sana tu abuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>t ā ràng w ō wèn nǐ men hǎo 她让我问你们好。 (U14, p.207)</li> </ul> <p>Me pidió que os saludara. Es una expresión que se refiere a dar recuerdo de parte de alguien.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nǐ g ē g ē , dì dì zěn m e yàng , nǐ xiànzài zěn 你哥哥, 弟弟怎么样?, 你现在怎 m e yàng 么样? (U14, p.207)</li> </ul> <p>¿Qué tal tú, tus hermanos mayor y pequeño?</p>
当代中文 I Contemporary Chinese I	<ul style="list-style-type: none"> <li>nǐ hǎo , nǐ men hǎo 你好, 你们好。 (U1, p.37)</li> </ul> <p>Hola, hola vosotros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>lǎo shī hǎo , tóngxué hǎo 老师好, 同学好。 (U1, p.41)</li> </ul> <p>Hola profesor, hola compañero.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nǐ hǎo 您好。 (U2, p.51)</li> </ul>

	<p>Hola [usted].</p>
<p>HSK1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>nǐ hǎo</sup> 你好。 (U1, p.2)</li> </ul> <p>Hola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>nín hǎo</sup> 您好。 (U1, p.2)</li> </ul> <p>Hola [usted].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>nǐ shēn tǐ zě me yàng</sup> 你身体怎么样? (U12, p.91)</li> </ul> <p>¿Cómo te sientes?</p>
<p>当代中文课程 I A Course in Contemporary Chinese I</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>nǐ hǎo</sup> 你好, <sup>nǐ men hǎo</sup> 你们好。 (U1, p.2)</li> </ul> <p>Hola, hola vosotros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>bó mǔ</sup> 伯母, <sup>nín hǎo</sup> 您好。 (U2, p.27)</li> </ul> <p>Hola [usted], señora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>rú yù</sup> 如玉, <sup>nǐ zài chī fàn ā</sup> 你在吃饭啊? (U7, p.135)</li> </ul> <p>Ru Yu, ¿Estás comiendo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>yí jūn</sup> 怡君, <sup>hǎo jiǔ bú jiàn</sup> 好久不见, <sup>tīng shuō nǐ qù huā lián</sup> 听说你去花莲? (U13, p.270)</li> </ul> <p>Yi Jun, hace mucho tiempo que no te veo, ¿me han dicho que fuiste a Hualian (una ciudad)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>nǐ zěn me le</sup> 你怎么了? <sup>liǎn sè zhè me nán kàn</sup> 脸色这么难看。 (U15, p.327)</li> </ul> <p>¿Qué te pasa? ¡Qué mala cara!</p>
<p>A2</p>	
<p>新实用汉语课本 2 El nuevo libro de chino práctico 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>zǎo</sup> 早! <sup>hǎo jiǔ bú jiàn</sup> 好久不见。 (U15, p.4)</li> </ul> <p>¡Buenos días! Hace mucho tiempo que no te veo.</p> <p>Es una expresión común empleada por la mañana. Se usa para empezar la conversación.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>xīnniánhào</sup> 新年好! ¡Feliz año nuevo! Es una forma típica de saludar para año nuevo chino.</li> <li>● <sup>nínhǎo</sup> 您好, <sup>lùshàngxīnkǔle</sup> 路上辛苦了 (U23, p.205) Literalmente se interpreta como Hola [usted], imagino que su viaje fue largo y casado. Es una expresión común utilizada en saludar y mostrar el cariño para alguien que haya vuelto en un viaje.</li> <li>● <sup>nǐzěnmeyàng</sup> 你怎么样? <sup>hǎodiǎnléma</sup> 好点了吗? (U25, p.226) ¿Cómo estás?, ¿estás mejor?</li> </ul>
当代中文 2 Contemporary Chinese 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>zǎofànchīlema</sup> 早饭吃了没? (U3, p.31) ¿Has desayunado?</li> </ul>
当代中文课程 2 A Course in Contemporary Chinese 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <sup>āntóng</sup> 安同, <sup>zǎo</sup> 早! <sup>nǐyàoqùnǎlǐ</sup> 你要去哪里? (U2, p.24) An Tong, Buenos días! ¿A dónde vas?</li> <li>● <sup>zǎo</sup> 早, <sup>nǐjīntiānláidezhēnzǎo</sup> 你今天来得真早。 (U3, p.52) Buenos días, has venido tan temprano hoy.</li> <li>● <sup>nínhǎo</sup> 您好 (U4, p.80) Hola [usted].</li> <li>● <sup>āntóng</sup> 安同, <sup>nǐmenláile</sup> 你们来了。 (U5, p.106) An Tong, aquí estáis.</li> <li>● <sup>dōngjiàn</sup> 东健, <sup>yàochūménā</sup> 要出门啊? (U7, p.158) Dong Jian, ¿Vas a salir?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 欸！马丁，好久不见！（U12, p.299） Oye, Martín, hace mucho tiempo que no te veo.</li> <li>● 如玉，好久不见，跟我们一起坐吧。（U14, p.358） ¡Ru Yu, hace mucho tiempo que no te veo, siéntate con nosotros!</li> <li>● 陈伯伯好，陈伯母好。（U15, p.384） Hola señor Chen, hola Señora Chen.</li> </ul>
A1+A2	
El chino de hoy I	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 他们身体好吗？他们忙吗？（U2, p.11） ¿Están sanos? ¿Están ocupados?</li> <li>● 你学习忙吗？，多注意身体。（U5, p.32） ¿Estas ocupado con los estudios? Ten cuidado con tu salud.</li> <li>● 最近学习怎么样？（U19, p.175） ¿Qué tal llevas los estudios?</li> <li>● 怎么样？北京的天气习惯了吗？（U19, p.175） ¿Qué tal?, ¿Estás acostumbrado al clima en Beijing?</li> <li>● 你怎么样？工作忙不忙？（U19, p.176） ¿Qué tal tú?, ¿Estas ocupado con el trabajo?</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <small>hǎo jiǔ bú jiàn</small> 好久不见, <small>nǐ hǎo ma</small> 你好吗? (U22, p.207)</li> </ul> <p>Hace mucho tiempo que no te veo, ¿Cómo estás?</p>
--	--

Según los datos analizados, en ambos idiomas existe el saludo formal e informal. Además, podemos observar que el propósito de saludar en ambos es para saber el estado de ánimo, llamar la atención o para empezar una conversación con otra persona. Sin embargo, según los manuales estudiados, por una parte, en la cultura china la forma de saludar tiene un abanico de objetivos más amplio y frecuentemente se orienta al campo de la salud, es decir, saber si una persona tiene buena salud, y eso no implica únicamente no padecer ninguna enfermedad, sino también disfrutar de un bienestar físico, mental y social. Por otra parte, se puede ver que, cuando el hablante está saludando al interlocutor, no solo piensa en un individuo (el interlocutor) sino en un grupo (su familia), dando a ver que cultura china se inclina hacia la conciencia colectiva, como dicen Fei (1992) y Hofstede (2005) (véase el apartado 3.2.2.2).

En relación con la forma de saludar en la cultura china, se incluyen muchas formas distintas y los usos no se enseñan concretamente en las funciones comunicativas en los manuales de CLE, sin embargo, se explica en la parte de gramática. En principio, estas expresiones contienen la cortesía positiva, la preocupación por otras personas y la demostración de cariño con los muy conocidos, todo dependiendo de la relación entre los hablantes, la hora y la situación concreta. Sin embargo, según los datos analizados de CLE, algunas expresiones parecen un poco raras o innecesarias como ¿Estás comiendo?, ¿Vas a salir? o ¿Has desayunado? etcétera. Pero en realidad son modos comunes de saludar en el idioma chino, lo que puede causar malentendidos para los alumnos extranjeros.

Para responder el saludo, las respuestas son variadas, se puede ofrecer una sonrisa, mover la cabeza de arriba abajo en señal de afirmación o ejercer un gesto con la mano. En cualquier caso, puede dar una respuesta más detallada dependiendo de la relación con el interlocutor o si

tiene tiempo para hablar con él, tal como muestran los siguientes ejemplos:

- rú yù nǐ zài chī fàn ā  
如玉, 你在吃饭啊? Ru Yu, ¿Estás comiendo?

shì chī wǔ fàn dēng yí xià yào shàng kè nǐ ne  
是, 吃午饭, 等一下要上课。你呢? Sí, estoy comiendo y tendré una clase luego, ¿y tú?

(*A Course in Contemporary Chinese 1, U7, p.135*)

- ān tóng nǐ men lái le  
安同, 你们来了。 An Tong, aquí estáis

gōng xǐ gōng xǐ míng huá zhè shì wǒ cháng gēn nǐ shuō de gāo měi líng měi líng tā jiù shì xī nǚ de gē ge lì míng huá  
恭喜! 恭喜! 明华, 这是我常跟你说的的高美玲。美玲, 他就是新娘的哥哥, 李明华。

¡Felicidades! ¡Enhorabuena! Ming Hua, este es Mei Ling, Gao de quien te he hablado a menudo.

Mei Ling, él es el hermano de la novia, Ming Hua, Li.

(*A Course in Contemporary Chinese 2, U5, p.106*)

- dōng jiàn yào chū mén ā  
东健, 要出门啊? Dong Jian, ¿Vas a salir?

shì a lā jī chē kuài lái le wǒ dé gǎn kuài xià lóu qù dào lā jī  
是啊! 垃圾车快来了, 我得赶快下楼去倒垃圾。 ¡Si! Viene el camión de la basura, tengo

que bajar a tirar la basura.

(*A Course in Contemporary Chinese 2, U7, p.158*)

Además, según los datos de CLE, las formas de mostrar cortesía y cariño en el idioma chino están involucradas en pedir los datos personales como información sobre la edad, la profesión, el estado civil, etcétera. De acuerdo con la sección del manual chino *新实用汉语 2* (*El nuevo libro de chino práctico 2/ New Practical Chinese 2*), es común para un miembro mayor de una familia, especialmente un pariente anciano que pregunta a un joven (de la familia), intentar conocer su edad, su trabajo, su salario, su situación familiar y su estado civil. Este comportamiento no se considera invasivo sino que muestra el cariño de la persona mayor hacia el joven. Tampoco es obligatorio dar respuestas detalladas, pero no deben considerarse entrometidas u ofensivas, como exponen los ejemplos:

- <sup>nǐ nǚ'ér jǐ suì le</sup> 你女儿几岁了? ¿Cuántos años tiene tu hija?

<sup>tā jīn nián sì suì le</sup> 她今年四岁了。 Tiene 4 años.

(HSK1, U5, p,31)

- <sup>lǐ lǎo shī duō dà le</sup> 李老师多大了? ¿Cuántos años tiene la profesora Li?

<sup>tā jīn nián wǔ shí wǔ suì le</sup> 她今年50岁了。 Ella tiene 50 años.

<sup>tā nǚ'ér ne</sup> 她女儿呢? ¿y su hija?

<sup>tā nǚ'ér jīn nián èr shí suì le</sup> 她女儿今年20岁。 Ella tiene 20 años.

(HSK1, U5, p,31)

- <sup>nǐ zài nǎ er gōng zuò</sup> 你在哪儿工作? ¿Dónde trabajas?

<sup>wǒ zài xué xiào gōng zuò</sup> 我在学校工作。 Trabajo en la escuela.

<sup>nǐ ér zǐ zài nǎ er gōng zuò</sup> 你儿子在哪儿工作? ¿Dónde trabaja tu hijo?

<sup>wǒ ér zǐ zài yī yuàn gōng zuò tā shì yī shēng</sup> 我儿子在医院工作, 他是医生。 Mi hijo trabaja en el hospital, es un médico.

(HSK1, U9, p.65)

- <sup>nǐ jiā yǒu jǐ kǒu rén</sup> 你家有几口人? ¿Cuántos son en tu familia?

(Hsk1, p.30; Español moderno, p.35; Contemporary Chinese 1, p, 63; A Course in Contemporary Chinese 1, p.27; El nuevo libro de chino práctico, p.95. )

- <sup>lín nà nǐ yǒu méi yǒu nán péng yǒu tā zuò shén me gōng zuò</sup> 林娜, 你有没有男朋友? 他做什么工作? Lin Na, ¿Tienes un novio y a qué se dedica?

(El nuevo libro de chino práctico1, p.96.)

- <sup>nǐ yǒu nán péng yǒu le ma</sup> 你有男朋友了吗? ¿Ya tienes un novio?

(El nuevo libro de chino práctico 2, p,204)

En la situación contraria, dependiendo de la distancia social del interlocutor, los miembros menores de una familia también pueden mostrar el cariño de la misma forma, por ejemplo, la niña pregunta a su tío sobre su trabajo y la condición financiera: xiànzài nǐmenzhōngshùcǎi de shōurù zěnmeyàng? 现在你们种蔬菜的收入怎么样? 家里的生活怎么样? yǐ jiā lǐ de shēnghuó zěnmeyàng? ¿Cómo es el salario en la agricultura?, ¿Cómo es la condición de la vida en casa? (*新实用汉语 2, El nuevo libro de chino práctico 2, U24, p.206*). Para concluir, generalmente el propósito de saludar entre los dos idiomas es parecido: saber el estado de ánimo, llamar la atención y empezar la conversación. Mientras que las formas de saludar en el idioma chino son diversas, no se enseñan en los manuales de CLE como normas explícitas, sino implícitas, en otras palabras, sus usos han cambiado a convenciones consuetudinarias, y al mismo tiempo, reflejan los comportamientos de una cultura y la tradición de una sociedad.

### 6.4.3 La respuesta a un cumplido

Este apartado incluye el análisis del verbo *alabar* y su forma de responder, para saber las estrategias de cortesía respecto a la respuesta de un cumplido. Según el MCER (2002), las normas de cortesía están relacionadas con la competencia sociocultural, pragmática y las marcas lingüísticas de las relaciones sociales. Dicho de otra manera, las normas de cortesía varían de una cultura a otra, se pueden provocar malentendidos interculturales fácilmente en una comunicación internacional si se desconocen dichas normas o, al menos, se ignora el hecho de que pueden ser distintas en las distintas culturas.

De esta forma, contrastando los datos en los distintos manuales, veremos las diferencias de estrategias de cortesía en el uso de la lengua tanto en la cultura china como en la española. Para ilustrar esto, usaremos los textos relacionados con los cumplidos y su forma de recibirlos. Más concretamente, analizaremos una afirmación positiva y la forma de responder desde la perspectiva de cortesía. Dejamos sin discutir las diferencias entre un cumplido y un halago ni su sinceridad o elementos relacionados con psicología, para centrarnos exclusivamente en el uso de la lengua. Veamos los contenidos:

Los manuales de ELE:

Tabla 49. La respuesta de un cumplido en los manuales de ELE ( nivel A1, A2, A1+ A2)

<i>Español sin fronteras 1</i>	U1, p.13
<p>A: <i>¿Hablas español?</i>          B: <i>Si, un poco, tú también, ¿no?</i>          A: <i>Sí, pero no muy bien.</i>          B: <i>¡No! ¡Qué va! Tú hablas muy bien. (...)</i></p>	
	U3, p.33
<p>(...)          A: <i>Oye, y tú, ¿Cuándo estudias?</i>          B: <i>Antes de los exámenes. ¿Tú no?</i>          A: <i>Yo estudio todos los días una o dos horas.</i></p>	

B: ¡Qué buen chico!

(Se refiere a que el chico es estudioso)

*Español lengua viva 1*

U3, p.39

Qué guapo es.

(Siguiendo la unidad, no presenta contexto)

*Español Moderno*

U11, p.166



## I. Estudiar español

**Alumnos:** Profesor, los alumnos ya llevamos más de dos meses en contacto con usted. ¿Qué piensa de nosotros? ¿Puede hacer algún comentario sobre nuestros estudios de español?

**Profesor:** Precisamente, es un tema sobre el que quiero hablar con vosotros. Para empezar, os digo que sois unos chicos sanos, alegres, bien educados con ganas de conocer cosas y muy aplicados en el estudio.

**Alumnos:** Es usted muy amable. Pero, seguramente tenemos también defectos. Por favor, díganos cuáles son.

**Profesor:** No os precipitéis. Dejadme ir poco a poco. Claro que voy a hablaros de los problemas que tenéis, sobre todo, de aquellos relacionados con el tema de cómo estudiar el español.

**Alumnos:** Eso nos interesa mucho.

**Profesor:** Entonces, os voy a hablar con franqueza. Me parece que muchos de vosotros no mostráis suficiente interés por mejorar vuestra pronunciación. No comprendo por qué. ¿Creéis acaso que es una cosa que no tiene importancia? ¡No! La pronunciación es muy importante porque una palabra mal pronunciada puede significar otra cosa. Por ejemplo, si confundís constantemente *paso* y *vaso*, *cata* y *gata*, *total* y *dotar*, vais a causar una gran confusión y nadie os va a entender. De modo que prestad más atención a la pronunciación.

**Alumnos:** Tiene usted razón. Vamos a tomar muy en cuenta lo que nos dice. Muchas gracias.

U15, P.245

(...)

Profesor: Hablas bien el español.

Alumno: No lo creo. Soy alumno del primer curso. Hasta ahora no hemos tenido todavía un

profesor hispanohablante.



## II. Profesor hispanohablante

- Liu Yang:** Buenas noches, ¿es usted el profesor que acaba de llegar de Colombia?
- José:** Él mismo. Mucho gusto, me llamo José González. ¿Y tú?
- Liu Yang:** Mucho gusto, profesor, yo soy Liu Yang, alumno de la facultad.
- José:** Hablas bien el español.
- Liu Yang:** No lo creo. Soy alumno del primer curso. Hasta ahora no hemos tenido <sup>②</sup> todavía un profesor hispanohablante.
- José:** Yo no sé en qué cursos voy a dictar clases, pero puedo plantear el problema al decano para que me asigne al primer curso. Debe de ser fascinante ver cómo se aprende español desde el comienzo.
- Liu Yang:** Nosotros ya llevamos un semestre estudiando el español, de modo que no somos tan novatos.
- José:** No importa. En todo caso, para mí puede ser una experiencia enriquecedora enseñar mi lengua a alumnos que apenas llevan estudiándola unos meses.
- Liu Yang:** Espero que usted sea nuestro profesor. Como ya lo conozco, pienso que no voy a ponerme nervioso en sus clases.
- José:** Ojalá así sea. De todos modos quiero decirte una cosa: tú y tus compañeros pueden visitarme en mi casa los fines de semana. Será un placer ayudarles a practicar el español.

15\_2

Los manuales de CLE:

Tabla 50. La respuesta de un cumplido en los manuales de CLE ( nivel A1, A2, A1+ A2).

HSK 3	U9, p.73
En la clase	
A: 馬可, <u>你的中文越說越好了!</u> <small>mǎ kè nǐ de zhōngwényuèyúèyúèhǎo le</small>	
Marco, ¡Hablas mejor chino!	
B: <u>哪裏哪裏, 我們班李靜說更好。</u> <small>nǎ lǐ nǎ lǐ wǒmenbān lǐ jìngyúègènghǎo</small>	
¡Qué va! En nuestra clase, habla mejor Li Jing.	
新实用汉语 1 New Practical Chinese Reader 1	U11, p.151
(...)	

A: <sup>nín de hānyǔ hěn hǎo</sup> 您的汉语很好。

Usted habla muy bien chino.

B: <sup>nǎ lǐ wǒ de hānyǔ bú tài hǎo nín huì bú huì shuō yīng yǔ</sup> 哪里, 我的汉语不太好。您会不会说英语?

¡Qué va (o no lo creo)! No hablo bien chino. ¿Usted habla inglés?

新实用汉语 2 New Practical Chinese U15, p.1

Reader 2

A: (...). <sup>lín nà nǐ jīn tiān chuān de hěn piào liang ā</sup> 林娜, 你今天穿的很漂亮啊。

Lin NA, estás muy guapa hoy.

B: <sup>shì ma wǒ lái yínháng huàn qián xià wǔ wǒ hái yào qù wáng fǔ jǐng mǎi dō</sup> 是吗? 我来银行换钱, 下午我还要去王府井买东西。

¿Si?, vengo al banco para cambiar dinero, tengo que ir de compras a Wangfujing por la tarde.

U19, p.95

A: <sup>ā yǐ jīng huà le shí yī nián le wǒ zhēn bù zhī dào nín hái shì yī wèi lǎo huà jiā</sup> 啊, 已经画了十一年了! 我真不知道您还是一位“老画家”

¡Ah, llevas once años pintando! No sabía que usted es un “pintor experto”.

B: <sup>bù gǎn dāng wǒ bà ba gēn wǒ mā ma yī yàng xǐ huān zhōng huà kě shì tā zì jǐ bù huì huà</sup> 不敢当。我爸爸跟我妈妈一样喜欢中国画, 可是他自己不会画。

<sup>wǒ bà ba yě yǒu hěn duō ài hào tā xǐ huān chàng zhōng guó jīng jù xiàn zài tā zài jiā hái cháng cháng chàng jīng jù</sup> 我爸爸也有很多爱好, 他喜欢唱中国京剧。现在他在家还常常唱京剧。

¡Que no! A mis padres les gusta la pintura china, pero mi padre no sabe pintar. Tiene muchas aficiones, le gusta cantar ópera china de Pekín. Ahora canta a menudo la ópera en casa.

U26, p.244

A: <sup>lín nà nǐ lái zhōng guó yǐ jīng kuài yī nián le ba nǐ bú dàn xué le hānyǔ</sup> 林娜, 你来中国已经快一年了吧? 你不但学习了汉语,

<sup>ér qiě hái rèn shì le hěn duō zhōng guó péng you zhōng guó de qíng kuàng yòu zhī dào de bù shǎo nǐ kuài yào chéng zhōng guó tōng le</sup> 而且还认识了很多中国朋友, 中国的情况又知道得不少, 你快要成“中国通”了。

Lin Na, lleva casi un año viviendo en China, ¿no? No solo aprendes chino sino que también conoces a muchos amigos chinos, además, sabes muchas cosas de china, te vas a hacer una “experta china”.

B: <sup>nǎ lǐ nǎ lǐ zhōng guó tōng zhēn bù gǎn dāng hái chà de yuǎn ne</sup> 哪里, 哪里, “中国通”真不敢当, 还差得远呢。

¡Que no!, no lo creo, no voy a recibir este título, todavía queda un camino largo para conseguirlo.



今日汉语 1 <i>El chino de hoy 1</i>	U9, p.67
<p><small>nǐ hé nǐ jiějiejī dōu hěn piàoliang</small> A: 你和你姐姐都很漂亮。</p> <p>Tu hermana y tú sois muy guapas.</p> <p><small>xièxiè</small> B: 谢谢。</p> <p>B: Gracias.</p>	

当代中文 1 <i>Contemporary Chinese 1</i>	U2, p.51
<p>(...)</p> <p><small>wǒ yě hěn gāoxìng rènshì nǐ nín de hàn yǔ hěn hǎo</small> A: 我也很高兴认识你! 您的汉语很好!</p> <p>¡A ti también, y usted habla muy bien chino!</p> <p><small>xièxiè wǒ men dōu zài jìn chū kǒu gōng sī gōng</small> B: 谢谢! 我们都在进出口公司工作...</p> <p>¡Gracias! Trabajamos en la empresa de importación y exportación...</p>	

当代中文 2 <i>Contemporary Chinese 2</i>	U4, p.45
<p><small>jīn tiān nǐ chuān de zhēn piàoliang ā</small> A: 今天你穿得真漂亮啊。</p> <p>Qué bonita tu ropa.</p> <p><small>wǒ jīn tiān yǒu wài shì huó dòng</small> B: 我今天有外事活动。</p> <p>Hoy tengo un asunto.</p>	
	U7, p.87
<p><small>wǒ tīng wǒ péng you shuō nǐ pǔ tōng huà shuō de hěn biāo zhǔn yīng wén yě shuō de fēi cháng liú lì</small> A: 我听我朋友说, 你普通话说得很标准, 英文也说得非常流利。</p> <p>Alguien me ha dicho que hablas muy bien chino e inglés.</p> <p><small>nǎ lǐ nǎ lǐ wǒ de yīng wén yuè dú hái kě yǐ tīng lì hé kǒu yǔ dōu bù tài hǎo xiě zuò yě bù xíng</small> B: 哪里哪里。我的英文阅读还可以, 听力和口语都不太好, 写作也不行。(...)</p> <p>No lo creo. Mi nivel de lectura está bien, pero el auditivo, oral y escrito están mal.</p>	

当代中文课程 2 A <i>Course in Contemporary Chinese 2</i>	U1, p2
--	--------

<p>A: <sup>nidezhōngwénhěn hǎo</sup> <u>你的中文很好。</u></p> <p>Hablas muy bien chino.</p> <p>B: <sup>xièxiè wǒháidēiduōxuéyídiǎn néngbunéngzàigàosùwǒ zhèfùjìnyǒuméiyǒutíkǎnjī</sup> <u>谢谢, 我还得多学一点。能不能再告诉我, 这附近有没有提款机?</u></p> <p>Gracias, aún tengo que aprender más. ¿Me puedes decir que si hay un cajero cerca de aquí?</p>	
	U5, p.106
<p>A: <sup>āntóng nǐjīntiānchuānxīzhuāngzhēnhǎok</sup> <u>安同, 你今天穿西装真好看。</u></p> <p>An Tong, el traje que llevas hoy es muy bonito.</p> <p>B: <sup>xièxiè cānjiāhūnlǐyīnggāiyào chuāndé hěn zhèngshì</sup> <u>谢谢, 参加婚礼应该要穿得很正式。</u></p> <p>B: Gracias, hay que vestir formal para la boda.</p>	

Según los datos analizados, en la parte de manual ELE, vemos que no hay muchos actos de alabanza para analizar, es decir, la forma de mostrar halagos no está clara. Esto solo se enseña en el bloque de funciones comunicativas, no en un diálogo, pero eso no significa que en la cultura española no exista el acto de alabar. Por lo tanto, en la parte de manual CLE, el acto de alabar y la cortesía negativa están usados con frecuencia en los manuales de nivel A2. Igualmente, la forma de responder es más diversa. Para ser más claros, podemos clasificar nuestros ejemplos en cinco tipos de reacción:

1) <sup>nǎ lǐ</sup> 哪里:

Según los manuales de *HSK3, New Practical Chinese Reader 1, New Practical Chinese Reader 2, A Course in Contemporary Chinese 2*, usamos una expresión <sup>nǎ lǐ</sup> 哪里 o <sup>nǎ lǐ nǎ lǐ</sup> 哪里哪里 para negar un cumplido. En el idioma chino, <sup>nǎ lǐ</sup> 哪里 es un pronombre interrogativo para expresar dudas, literalmente se interpreta como *¿dónde?* Con esta partícula, la intención del interlocutor es mostrar una duda sobre dónde viene esta idea. Luego, el enunciado puede conllevar afirmaciones negativas tales como *no hablo bien chino* o *aún tengo que aprender más*. El propósito no solo es el de evitar el elogio sino también el de mostrar una actitud de modestia

hacia la otra persona. Normalmente en la cultura china esta forma se considera una manera apropiada de responder. Tampoco es una forma hipócrita de responder, porque expresa justamente la gratitud que se siente por haber recibido encomios de los demás.

2) <sup>bù gǎndāng</sup> 不敢当:

Según los datos en el manual *New Practical Chinese Reader 2* (U19, p.95; U26, p.244), en la unidad 19, p.95, el texto trata de mostrar el respeto a alguien que tiene mucha experiencia en el campo del arte, sin embargo, muestra un enunciado perlocutivo por lo que la intención real sería la de hacer una broma a su amigo. Para responder, el interlocutor rechaza el cumplido directamente. Por su parte, <sup>bù gǎndāng</sup> 不敢当 aparece como una expresión común para responder un cumplido de alguien, literalmente se interpreta como *no puedo recibir el título así o no me lo merezco*. Pero la respuesta del interlocutor también contiene un sentido del humor.

3) <sup>shì ma</sup> 是吗? : mostrar sorpresa

Según el dato del manual *New Practical Chinese Reader 2* (U15, p.1), se emplea el cumplido para expresar el buen estilo de vestir del interlocutor, puesto que le parece muy bonito. Sin embargo, la intención perlocutiva de A es la de mostrar cariño hacia el hablante B, además de saber si va a algún evento importante. Para responder, se usa una expresión de duda sobre el cumplido o sea una interacción sorpresiva (¿Sí?). Es decir, el interlocutor está sorprendido por el enunciado.

4) Dar excusas:

Según los datos de los manuales *New Practical Chinese Reader 2* (U15, p.1): <sup>wǒ lái yínháng hái</sup> 我来银行还

<sup>qián</sup> 钱, <sup>xià wǔ wǒ hái yào qù wángfǔ jǐng mǎi dōng xī</sup> 下午我还要去王府井买东西 (Vengo al banco para cambiar dinero, tengo que ir de

compras a Wangfujing por la tarde) ; *Contemporary Chinese 2* (U4, p.45): <sup>wǒ jīntiānyǒu wài shì huó</sup> 我今天有外事活

<sup>dòng</sup> 动 (Hoy tengo un asunto); y *A Course in Contemporary Chinese 2* (U5, p.106): <sup>cānjiā jiā hūnlǐ yīng</sup> 参加婚礼应

該要穿的正式礼 (Hay que vestir formal para la boda), el motivo para dar una excusa es el de que el interlocutor no quiere llamar la atención sobre ello. Así, la reacción contiene una sensación pesimista para expresar que su forma de vestir no es especial. Esto es lo que denominamos estrategia de cortesía negativa ( véase el apartado 2.4.3).

5) 谢谢:

Según los datos del manual *El Chino de Hoy 1* (U9, p.67) y *A Course in Contemporary Chinese 2* (U5, p.106), se puede usar también una estrategia de cortesía positiva que es expresar gratitud hacia los demás.

En conclusión, los datos de los manuales de ELE estudiados son muy limitados y en general es difícil detectar las formas de responder a un cumplido en la enseñanza de esta lengua. Sin embargo, en el manual *Español Moderno* (U11, p.166 y U15, p.245), se muestran estrategias de cortesía negativa como ser pesimista (Brown y Levinson 1978, 1987; véase el apartado 2.4.3): *Es usted muy amable. Pero, seguramente tenemos también defectos. Por favor, díganos cuáles son* (U11, p.166); *No lo creo* (U15, p.245). Aunque es un manual de ELE para sinohablantes, se enseña una conciencia que tiende hacia la cultura oriental, o sea, el diseño del manual debe haber sido influenciado por la cultura china. E la cultura china suelen usar estrategias de cortesía negativa para responder a los cumplidos. Así, se puede evitar el comportamiento amenazante, ya que la humildad es un valor muy importante en dicha cultura según el pensamiento confuciano ( véase apartados 3.2.1 y 3.2.2.3).

## **6.5 Análisis de la expresión de la disculpa entre la cultura de la vergüenza y la cultura de la culpa**

Las diferencias entre la cultura de la vergüenza y la cultura de la culpa influyen en la manera de comportarse de una persona en una situación determinada y en la forma de resolver conflictos según la injerencia de elementos externos (vergüenza) e internos (culpa). Las sociedades colectivistas han sido descritas como integrantes de la cultura de la vergüenza mientras que las sociedades individualistas son culturas de la culpa (véase apartado 3.2.2.1; Benedict, 1946; Fraijó, 1998). Las culturas de la vergüenza tienen que ver con la imagen pública (véase apartado 2.4.3; Brown y Levinson, 1978, 1987), término que se refiere a la imagen social del individuo y que es realmente importante en las sociedades colectivas. El fenómeno de *lose fase* ejemplifica la sensación de ser humillado y perder la imagen pública, es decir, cuando alguien realiza un comportamiento que no se ve adecuado para otras personas en público y esto le provoca una profunda sensación de vergüenza. Igualmente, se percibe como un castigo cuando la acción parezca infringir el bienestar de otras. En China, el concepto de vergüenza está ampliamente extendido debido a las enseñanzas confucianas que moldearon las normas sociales de la cultura tradicional.

A diferencia de la sociedad de la vergüenza, la sociedad de la culpa se centra en la ley y el castigo que hunde sus raíces en la tradición judeocristiana. En ella, el método principal de control social es el estímulo del sentimiento de culpa sobre el individuo por los comportamientos que el individuo cree que son indeseables. Así, analizaremos el uso de pedir disculpas para comprobar cómo se plasman los valores en las dos culturas, además de para saber en qué situación se provoca el sentimiento de culpa y el sentimiento de vergüenza. Los datos analizados se sintetizan en las siguientes tablas:

Los manuales de ELE:

Tabla 51. La expresión de la disculpa en los manuales de ELE ( nivel A1, A2, A1+A2)

<i>Aula 1</i>	U0, p.9
<p>A: ¡@#\$\$%^</p> <p>B: <u>Lo siento.</u> <i>No hablo japonés.</i></p>	
	U8, p.99
<p>A: <u>Perdone/ perdona.</u> <i>¿Sabe si hay alguna farmacia por aquí?</i></p> <p>B: <i>Sí, a ver, la primera...</i></p>	

<i>Etapas China A1.2</i>	U2, pp.21 y 23
<p>Diálogo 1</p> <p>A: <i>¿Puedo ayudarle en algo?</i></p> <p>B: <i>Si, por favor, ¿tiene una talla menos de estos pantalones?</i></p> <p>A: <i>No, lo siento, la S es la más pequeña.</i> (cuando no tiene algo que está en la tienda, o dice: lo siento, no queda)</p> <p>Diálogo 2</p> <p>A: <u>Perdone,</u> <i>¿esta falda la tiene en verde?</i></p> <p>B: <i>No, lo siento, solo la hay en rojo y azul.</i></p> <p>A: <i>Bueno, pues la roja.</i></p> <p>Diálogo 3</p> <p>A: <i>Oiga, <u>perdone,</u> ¿para ir a la estación de Manuel Becerra?</i></p> <p>B: <i>Sí, mira el plano...</i></p>	

<i>Etapas China A2.1</i>	U1, pp.9 y 10
<p>Diálogo 1</p> <p>A: <u>Perdona,</u> <i>¿Puedes pasar la aspiradora? No sé cómo funciona.</i></p> <p>B: <i>Vale.</i></p> <p>Diálogo 2</p> <p>A: <i>Oye, ¿puedes poner la mesa? Es que estoy en lo más interesante del juego.</i></p> <p>B: <i>No, lo siento, es que estoy muy ocupada.</i></p> <p>Diálogo 3</p>	

A: *¿Puedes tender la ropa? Te lo pido por favor, no lo sé hacer bien.*

B: *No, lo siento, no puedo. Es que estoy al teléfono con mi madre.*

Dialogo 4

A: *Perdone, ¿Puede darme un poco de sal?*

B: *Lo siento. Yo tampoco tengo.*

*Embarque 1*

U1, p.10

A: *Perdón, ¿Cómo se llama él?*

B: *Él se llama Roberto.*

U10, p. 89

*Perdón, en este barrio hay un restaurante argentino ¿no?*

*Perdón, el hotel Silken Puerta Valencia no está lejos de la plaza Zaragoza, ¿no?*

*Sueña1*

U5, p.117

*Oye, perdona, ¿Dónde hay una farmacia por aquí?*

*Oiga, perdone, ¿Dónde está la oficina de Correos?*

*Perdona, ¿hay un supermercado por aquí?*

*En acción 1*

U8, p.95

*Perdone, ¿sabe usted cómo llegar al Museo Thyssen?*

U4, p.47

*Perdone, ¿hay una farmacia por aquí? (formal)*

*Perdona, ¿sabes...? (informal)*

*Disculpe. ¿es...?*

*Español lengua viva 1*

U1, p.22

*Perdona/e, ¿puedes/ puede repetirlo, por favor?*

U3, p.42

*No puedo, lo siento. (Rechazar una propuesta)*

U7, p.91

Texto1

A: *Perdone, ¿la calle Almirante está cerca de aquí?*

B: <u>No lo sé, lo siento</u> , es que no soy de aquí.	
Texto 2	
<u>Perdona</u> , ¿sabes si hay una farmacia por aquí?	
(pedir y dar instrucciones para ir a un lugar)	
	U8, p.100
A: ¿Está Álex?	
B: <u>No, lo siento</u> . Se ha equivocado.	
	U9, p.107
A: <u>Perdona</u> , ¿puedes ayudarme a subir esta caja? (Pedir ayuda)	
B: <u>Lo siento</u> , no puedo, es que tengo mucha prisa. (Negar la ayuda)	

<i>Español sin frontera 1</i>	U1, p.12
A: Buenos días, me llamo John Schwarzenegger.	
B: <u>Perdona</u> , ¿puedes deletrearlo?	
	U2, p.23
<u>Perdone</u> , ¿Dónde está la oficina de Correos?	
	U3, p.34
A: ¿Vienes a tomar un café?	
B: <u>Lo siento</u> , no tengo tiempo. (...)	
	U4, p.43
A: ¿Me da un bonobús, por favor?	
B: Aquí tienes. Son 5,35 euros. ¡Ah!, <u>perdón</u> , con el carné de estudiante cuesta menos; son 4,35 euros.	
(...)	
	U12, p.131
Texto 1	
A: <u>Disculpe</u> , ¿puedo abrir un poco la ventanilla?	
B: ¡Claro! Ábrala, ábrala.	
Texto 2	
A: <u>Perdone</u> , señora, aquí no se puede fumar. Esta zona está reservada para no fumadores.	
B: <u>Lo siento</u> , ¿puede cambiarme de mesa?	
(...)	



Español moderno	U9, p.133
(...) <p>Cliente: <i>Muchas gracias. Yo quiero preguntarle otra cosa. Somos diez. ¿Podemos entrar todos a la oficina del gerente?</i></p> <p>Secretaria: <i>Lo siento. Solo pueden pasar cuatro (...).</i></p>	

Gente hoy I	U8, p.93
<u>Perdón</u> , ¿tiene hora? (pedir la hora) <p><u>Lo siento</u>. Se equivoca. (hablar por teléfono)</p>	

Los manuales de CLE:

Tabla 52. La expresión de la disculpa en los manuales de ELE ( nivel A1, A2, A1+A2)

新实用汉语课本 I <i>New Practical Chinese I</i>	U5, p. 48
<p>A: <sup>tā zài nǎ</sup> 她在哪?</p> <p>¿Dónde está ella?</p> <p>B: <sup>duì bu qǐ wǒ bù zhī dào</sup> <u>对不起, 我不知道。</u></p> <p>Lo siento, no lo sé.</p> <p>A: <sup>méi guān xi hǎo zài jiàn</sup> 没关系。好, 再见。</p> <p>No pasa nada. Vale, adiós.</p> <p>B: <sup>zài jiàn</sup> 再见。</p> <p>Adiós.</p>	
	U5, p. 50
<p>A: <sup>duì bu qǐ wǒ lái wǎn le</sup> <u>对不起, 我来晚了。</u></p> <p>Lo siento, llego tarde.</p> <p>B: <sup>méi guān xi</sup> 没关系。</p> <p>No pasa nada.</p>	

U6, p. 63.

A: 杨老师, 明天您有时间吗

Profesor Yang, ¿Si tiene tiempo libre mañana?

B: 对不起, 请再说一遍。

Perdón, ¿Podría repetirlo?

A: 明天您有时间吗? 我们去打球, 好吗?

¿Si tiene tiempo libre mañana? ¿Vamos a jugar a la pelota?

B: 很抱歉, 明天我很忙, 恐怕不行。谢谢你们。

Lo siento, mañana estaré muy ocupado. Temo no poder hacerlo.

U10, p.132

A: 你好, 师傅。请问, 这是什么?

Hola, señor. ¿Puedo preguntarle qué es esto?

B: 您不认识吗? 这是香蕉苹果。

¿No lo sabe? Estos son manzanas y plátanos.

A: 对不起, 我是问: 这个汉语怎么说。

Perdón. Estoy diciendo que cómo se dice esto en chino.

B: 啊, 您是外国人。您在哪儿工作?

¡Ah! Es extranjero. ¿Dónde trabaja usted?

(...)

U14, p.206

A: 谢谢。我刚才去邮局给我妈妈寄了点儿东西。

大卫, 我今天打扫了宿舍, 你的脏衣服太多了。

Gracias. Acabo de ir al correo para enviar algo a mi madre.

David, hoy he limpiado el dormitorio, y tienes demasiada ropa sucia

B: 不好意思。这两天我太忙了, 我想星期六一起洗。

Lo siento. He estado demasiado ocupado estos dos días, voy a lavarla este sábado.

(...)

<p>新实用汉语课本 2</p> <p><i>New Practical Chinese 2</i></p>	<p>U16, p.30</p>
<p>A: <small>hǎo nín de shū guò qī le nín de jī jiǎo f á kuǎn</small> 好。... 您的书过期了, 您得交罚款。</p> <p>Bueno. ... Este libro está atrasado, tiene que pagar una multa.</p> <p>B: <small>zhēn duì bù qǐ zhè gè yuè tài máng wǒ bǎ zhè shì er wàng le fá duō shǎo qián</small> 真对不起, 这个月太忙, 我把这事儿忘了。罚多少钱?</p> <p>Lo siento mucho, estoy demasiado ocupado este mes, así que lo olvidé. ¿De cuánto es la multa?</p>	
<p>U17, p.53</p>	
<p>A: <small>duì nín bǐ wǒ gāo dé chuān cháng diǎn er de wǒ zài gěi nín zhǎo zhǎo yǒu le</small> 对, 您比我高, 得穿长点儿的, 我再给您找找。有了,</p> <p><small>zhè jiàn hóng de bǐ nà jiàn lǜ de cháng nín zài shì shì zhè jiàn</small> 这件红的比那件绿的长两公分。您再试试这件。</p> <p>Usted es más alta que yo, tiene que llevar vestidos más largo. Se los encontraré. Aquí, este rojo es dos centímetros más largos que lo de verde. Pruébatelo.</p> <p>B: <small>xiǎo jiě tài má fán nǐ le zhēn bù hǎo yì sī zhè jiàn hěn shì hé</small> 小姐, 太麻烦您了, 真不好意思, 这件很适合。</p> <p>Señorita, siento haberte molestado tanto. Creo que me queda muy bien.</p>	
<p>Según el texto, la expresión <small>tài má fán nǐ le zhēn bù hǎo yì sī</small> 太麻烦您了, 真不好意思 transmite un sentimiento de disculpa y agradecimiento de todo corazón por tener vergüenza (<small>bù hǎo yì sī</small> 不好意思) porque el dependiente de la tienda ha hecho mucho trabajo por ella.</p>	
<p>U18, p.71</p>	
<p>A: <small>xiǎo jiě wǒ yào jì zhè gè bāo guǒ</small> 小姐, 我要寄这个包裹。</p> <p>Señorita, quiero enviar este paquete.</p> <p>B: <small>hǎo wǒ kàn yí xià</small> 好, 我看一下。</p> <p>Vale, déjame mirar.</p> <p>A: <small>zhè xiē shū dōu shì xīn de zhè sì běn shū shì zhōng wén de nà liǎng běn shū shì yīng wén de zhè běn dà cí diǎn shì jiù de</small> 这些书都是新的。这四本书是中文的, 那两本书是英文的。这本大辞典是旧的...</p> <p>Los libros son nuevos. Estos cuatro libros son de chino y esos dos son de inglés. Este gran diccionario es viejo ...</p> <p>B: <small>hǎo le qǐng bāo hǎo</small> 好了, 请包好。</p>	

Ya vale, por favor empaquéte.

A: duì bu qǐ zhè shì wǒ gāng xué de kè wén wǒ xiǎng liàn xī liàn xī  
对不起, 这是我刚学的课文, 我想练习练习。

Perdón, es que estoy aprendiendo esta frase en chino y quería practicar.

A: xiǎo jīe wǒ hái yào qǔ yí gè bāo guō  
小姐, 我还要取一个包裹。

Señorita, también quiero recoger un paquete.

B: (...). duì bu qǐ nín de bāo guō bú zài wǒ men yóu jú nín dé qù hǎi guān qǔ  
对不起, 您的包裹不在我们邮局, 您得去海关取。

B: (...). Lo siento, no es posible en nuestra oficina de correos, tiene que ir a la aduana para recogerlo.

Según el texto, se enseña dos veces a pedir disculpa, sin embargo, los propósitos son diferentes, el primer lugar, el hablante tiene vergüenza de haber molestado a la empleada de la oficina de correo por intentar practicar chino y luego, la empleada pide disculpas con un sentido de lamento por no poder ayudarlo.

U20, p.118

A: nǐ yòu lái wǎn le  
你又来晚了。

Llegas tarde otra vez.

B: zhēn bù hǎo yì sī èr wèi xiǎo jīe bié zhāo jí chū zū chē yǐ jīng lái le  
真不好意思。二位小姐别着急, 出租车已经来了。

Lo siento. No se preocupen, el taxi está aquí.

El chino de hoy I

U11, p.90

A: kā fēi hái shì chá?  
咖啡还是茶?

¿Café o té?

B: wǒ bù hē kā fēi yě bù hē chá yǒu kě lè ma?  
我不喝咖啡, 也不喝茶, 有可乐吗?

No bebo café tampoco té, ¿hay coca cola?

A: duì bu qǐ méi yǒu kě lè  
对不起, 没有可乐。

Lo siento, no hay coca cola.

当代中文 I

U6, p.107

Contemporary Chinese I

A: <sup>wó xiǎngqǐng nǐ hē kāfēi</sup> 我想请你喝咖啡。

Quiero invitarte a tomar un café.

B: <sup>shén me shí hòu</sup> 什么时候?

¿Cuándo?

A: <sup>jīntiānwǎnshàng xíng ma</sup> 今天晚上。行吗?

Esta noche. ¿Puedes?

B: <sup>bù xíng jīntiānwǎnshàng wǒ bù néng gēn nǐ yìqǐ hē kāfēi jīntiānwǎnshàng wǒ hěn máng</sup> 不行，今天晚上我不能跟你一起喝咖啡。今天晚上我很忙，

<sup>wǒ yào qù kàn yí wèi péng you hái yào zuò gōng kè duì bu qǐ</sup> 我要去看一位朋友，还要做功课。对不起!

No, no puedo tomar un café contigo esta noche. Esta noche estaré muy ocupada, voy a quedar con un amigo y hago deberes. ¡Lo siento!

当代中文 2

U2, p.22

Contemporary Chinese 2

(...)

A: <sup>chī le jǐ piàn miàn bāo hē le yí bēi niú nǎi ... bù guò zuó tiān wǎn shàng péng you qǐng kè</sup> 吃了几片面包，喝了一杯牛奶。... 不过，昨天晚上朋友请客，

<sup>wǒ men qù le xué xiào fù jìn de yí gè fàn diàn wǒ chī le hěn duō shēng yú piàn</sup> 我们去了学校附近的一个饭店，我吃了许多生鱼片。

Tomé unas rebanadas de pan y un vaso de leche. ... Sin embargo, anoche un amigo me invitó a cenar, fuimos a un restaurante cerca de la escuela y comí mucho sashimi.

B: <sup>kě néng shēng yú piàn bù tài xīn xiān nǐ dé chī yào hái dé ...</sup> 可能生鱼片不太新鲜。你得吃药，还得...

Quizás el sashimi no esté fresco. Tienes que tomar medicamentos y tienes que ...

A: <sup>duì bu qǐ</sup> 对不起...

Perdón.

B: <sup>bié zhāo jí wǒ hái méi shuō wán ne nǐ dé chī yào hái dé ...</sup> 别着急，我还没说完呢。你得吃药，还得...

No te preocupes, todavía no lo he terminado. Tienes que tomar medicamentos y tienes que ...

A: <sup>duì bu qǐ cè suǒ zài nǎ er</sup> 对不起，厕所在哪儿?

Lo siento, ¿dónde está el baño?

Es una conversación de consulta médica en la que cuando el médico está dando el consejo de salud al paciente el interlocutor pide disculpas por interrumpir la conversación.

U7, p.93

A: “自行车”，我们不是早就学过了吗？  
zìxíngchē wǒmen bú shì zǎojiù xuéguò le ma

"Bicicleta", ¿no la aprendimos hace mucho?

B: 对不起，我忘了。那是一种食品吗？  
duìbuqǐ wǒ wàng le nà shì yī zhǒng shí pǐn ma

Lo siento me olvidé. ¿Es un tipo de comida?

Es una conversación cuyo contexto trata del alumno olvida la palabra “bicicleta” en un examen de chino. Por ello, siente vergüenza de sí mismo.

U9, pp.120 y 121

A: 空调已经拆下来好几天了，修好了没有啊？  
kōngtiáo yǐ jīng chāi xiá lái hǎo jǐ tiān le xiū hǎo le méi yǒu ā

El aire acondicionado ha estado inutilizados durante varios días. ¿Ha sido reparado?

B: 对不起，还没修好。  
duìbuqǐ hái méi xiū hǎo

Lo siento, aún no se ha solucionado.

(...)

A: 您什么时候有空呢？我们热死了！  
nín shén me shí hòu yǒu kòng ne wǒ men rè sǐ le

¿Cuando tienes tiempo? ¡Hace mucho calor aquí!

B: 这个...真不好意思。这样吧....  
zhè ge zhēn bù hǎo yì sī zhè yàng ba

Pues, lo siento mucho. Qué tal esto...

Es una conversación con contexto alto en que los arrendatarios del piso están quejándose porque no hay aire acondicionado. Y la dueña del piso pide disculpas por no poder resolver el problema a tiempo y luego se siente avergonzada por haberles molestado.

当代中文课程 I

U1, p.5

*A Course in Contemporary Chinese I*

(...)

A: 这是乌龙茶。台湾人喜欢喝茶。开文，你们日本人呢？  
zhè shì wūlóngchá táiwānrén xǐ huān hē chá kāi wén nǐ men rì běn rén ne

Este es el té oolong. A los taiwaneses les gusta beber té. Kaiwen, ¿qué tal los japoneses?

B: 他不是日本人。  
tā bú shì rì běn rén

Él no es japonés.

<p>A: <sup>duì bu qǐ nǐ shì nǎ guó rén</sup> 对不起, 你是哪国人? Lo siento, ¿de qué país eres?</p> <p>C: <sup>wǒ shì měi guó rén</sup> 我是美国人。 Soy estadounidense.</p>
---

当代中文课程 2 <i>A Course in Contemporary Chinese 2</i>	U8, p.184.
---	------------

<p>A: <sup>ān tóng ān tóng</sup> 安同! 安同!</p> <p>An Tong! An Tong!</p> <p>B: <sup>dōng jiàn duì bu qǐ méi tīng jiàn nǐ jiào wǒ</sup> 东健! 对不起, 没听见你叫我。</p> <p>Dong Jian! Perdón, no te escuché.</p>
---

	U12, p.299
--	------------

<p>A: <sup>ē jǐ mǎ dīng hǎo jiǔ bú jiàn yuè měi duì bu qǐ ràng nǐ děng le zhè me jiǔ</sup> 欸! 马丁, 好久不见! 月美, 对不起, 让你等了这么久。</p> <p>Oye, Martín, ¡hace mucho tiempo que no te veo! Mei Yue, lo siento por hacerte esperar tanto.</p> <p>B: <sup>méi guān xi wǒ yě gāng xià kè mǎ dīng yě gēn wǒ men qù chī fàn</sup> 没关系, 我也刚下课。马丁也跟我们去吃饭。</p> <p>No importa, acabo de terminar la clase también. Martin también va a cenar con nosotros.</p>
--

	U15, p.384
--	------------

<p>A: <sup>chén bó bó chén bó mǔ xiè xiè nǐ men qǐng wǒ lái chī nián yè fàn tā shì chén ài lì</sup> 陈伯伯, 陈伯母, 谢谢你们请我来吃年夜饭, 她是陈爱丽。</p> <p>Señor Chen, señora Chen, gracias por invitarme a cenar en Nochevieja. Ella es Chen Aili.</p> <p>B: <sup>chén bó bó chén bó mǔ hǎo bù hǎo yì sī dǎ rǎo nǐ men le</sup> 陈伯伯, 陈伯母好! 不好意思, 打扰你们了。</p> <p>Hola, señor Chen, ¡señora Chen! Lo siento por molestarse.</p>
---

Es un contexto que trata de celebrar el año nuevo chino donde se invita a dos personas a cenar juntas, pero una de ellas es nueva y se siente avergonzada porque hayan organizado todo solos, así que pide disculpas por vergüenza. Es decir, no quiere molestar a la pareja mayor por lo que el uso de <sup>bù hǎo yì sī</sup> 不好意思 (*lo siento*), es una manera educada de expresar la cortesía negativa.

HSK2	U9, p.67
<p>A: <small>nǐ hǎo qǐngwènzhānghuānzài ma</small> 你好! 请问张欢在吗?</p> <p>¡Hola! ¿Está Zhang Huan aquí?</p> <p>B: <small>nǐ dǎcuò le wǒmenzhèr méiyǒujiàozhānghuān d</small> 你打错了, 我们这儿没有叫张欢的。</p> <p>Te has equivocado, no tenemos a nadie que se llama Zhang Huan.</p> <p>A: <small>duì bu qǐ</small> 对不起。</p> <p>Lo siento.</p>	

HSK3	U5, p.39
<p>A: <small>duì bu qǐ wǒ míngtiān bù néng hé nǐ men chū qù wǎ</small> 对不起, 我明天不能和你们出去玩了。</p> <p>Lo siento, no puedo salir contigo mañana.</p> <p>B: <small>wèishén me zěn me le</small> 为什么? 怎么了?</p> <p>¿Por qué? ¿Qué está pasando?</p> <p>A: <small>wǒ ér zǐ shēng bìng le wǒ yào zài jiā zhào gù tā</small> 我儿子生病了, 我要在家照顾他。</p> <p>Mi hijo está enfermo y lo tengo que cuidar en casa.</p> <p>(...)</p>	

Como muestran los datos anteriores, tanto en los manuales de ELE como en los de CLE existen diferentes formas de pedir disculpas excepto en el manual de *HSK 1*. Para pedir disculpas en español se puede recurrir a la estructura formal (*perdone*) o a la informal (*perdona*). Sin embargo, según los manuales de CLE en el idioma chino no se indica el uso formal e informal. Desde la perspectiva de enseñanza, la forma de mostrar el acto de pedir disculpas es distinta, más precisamente, en los manuales de ELE se la muestra en diálogos cortos y junto con el bloque de la función comunicativa. En cambio, según los manuales de CLE, no existe un bloque de función comunicativa relacionado con el acto de pedir disculpas sino que suele colocar en los diálogos con contextos largos. De esta forma, para mostrar y analizar el acto de



pedir disculpas según los textos de manuales de CLE recogidos, simplemente entresacamos funciones de disculpa y explicamos el contexto en vez de usar la conversación completa.

El término de pedir disculpas se enseña como función comunicativa en los manuales de ELE. Sin embargo, el uso de pedir disculpas en chino no se enseña como objetivo de aprendizaje, por ello los datos analizados en los manuales de CLE muestran una mayor dificultad, ya que hay que consultar todos los diálogos y analizar su intención al pedir disculpa. De ahí que el contexto desempeñe un rol importante en los manuales de CLE, ya que si no hay un contexto no podemos saber por qué o para qué el hablante pide disculpa. Dicho de otra forma, la lengua china es una cultura de contexto alto, como dice Hall (1977). Igualmente, esto afecta el diseño de los manuales de CLE.

A continuación, clasificamos las formas de pedir disculpas en el idioma español y chino según los datos analizados:

Tabla 53. La forma de pedir disculpa según los manuales de ELE y CLE (nivel A1 y A2):

ELE	CLE
<i>Lo siento.</i>	<sup>duì bu qǐ</sup> 对不起。
<i>Perdón.</i>	
<i>Perdona.</i>	<sup>bào qiǎn</sup> 抱歉
<i>Perdone.</i> (formal)	<sup>bù hǎo yì sī</sup> 不好意思。
<i>Disculpa.</i>	
<i>Disculpe.</i> (formal)	

Aparte de eso, el acto de pedir disculpas en ambos idiomas es semejante. Para ser más específicos, categorizamos el acto de habla de pedir disculpas en la siguiente tabla:

El uso de pedir disculpa según los manuales de nivel A1 y A2:

ELE	CLE
1. Sentir culpable: ● El cajero comete un error Ejemplo, ¡Ah!, perdón, con el carné de	1. Sentir culpable: ● El retraso en la devolución

<p><i>estudiante cuesta menos; son 4,35 euros).</i></p>	<p>Ejemplo, <sup>zhēnduìbùqǐ</sup>真对不起, <sup>zhègèyuètàimáng</sup>这个月太忙, <sup>wǒbǎzhè</sup>我把这 <sup>shìerwàngle</sup>事儿忘了。 <sup>fádūoshǎoqián</sup>罚多少钱? (Lo siento mucho, estoy demasiado ocupado este mes, así que lo olvidé. ¿De cuánto es la multa?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Llegar tarde</li> </ul> <p>Ejemplo, <sup>duìbùqǐ</sup>对不起, <sup>wǒláiwǎnlái</sup>我来晚了 (Lo siento, llego tarde); <sup>duìbùqǐ</sup>对不起, <sup>ràngnǐděnglèzhèmejiǔ</sup>让你等了这么久 (Lo siento por hacerte esperar tanto).</p>
<p>2. Petición:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pedir la ayuda</li> </ul> <p>Ejemplo, <i>Perdón, ¿Puede darme un poco de sal?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pedir la indicación</li> </ul> <p>Ejemplo, <i>perdón, ¿Dónde está...?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pedir la información/ la hora</li> </ul> <p>Ejemplo, <i>Perdón, ¿tiene hora?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Para repetir palabras</li> </ul> <p>Ejemplo, <i>perdona/e, ¿puedes/ puede repetirlo, por favor?</i></p> <p>También, se usa para llamar la atención.</p>	<p>2. Petición:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pedir la información</li> </ul> <p>Ejemplo, <sup>duìbùqǐ wǒshìwèn</sup>对不起,我是问: <sup>zhègèhànyǔzěnmě</sup>这个汉语怎么 <sup>shuō</sup>说 (Perdón. Estoy preguntando que cómo se dice esto en chino).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pedir la indicación</li> </ul> <p>Ejemplo, <sup>duìbùqǐ</sup>对不起, <sup>cèsuǒzài nǎr</sup>厕所在哪儿? (Lo siento, ¿dónde está el baño?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Para repetir palabras</li> </ul> <p>Ejemplo, <sup>duìbùqǐ</sup>对不起, <sup>qǐngzàishuōyíbiàn</sup>请再说一遍. (Perdón, ¿Podría repetirlo?)</p>
<p>3. Para rechazar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Negar una pregunta</li> </ul> <p>Ejemplo, <i>Lo siento, se ha equivocado; lo siento, no queda.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rechazar una propuesta o una invitación (que conlleva un aspecto de no poder cumplir la tarea).</li> </ul> <p>Ejemplo, <i>No, lo siento, no puedo; lo siento, no tengo tiempo.</i></p>	<p>3. Para rechazar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Negar una pregunta</li> </ul> <p>Ejemplo, <sup>duìbùqǐ</sup>对不起, <sup>méiyǒukělè</sup>没有可乐 (Lo siento, no hay coca cola).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rechazar una propuesta o una invitación (que conlleva un aspecto de no poder cumplir la tarea).</li> </ul>

	<p>Ejemplo, <sup>hēnbàoqiān</sup>很抱歉, <sup>míngtiānwòhěnmáng</sup>明天我很忙, <sup>kǒngpàbù</sup>恐怕不行... (Lo siento, mañana estaré muy ocupado. Temo no poder hacerlo).</p> <p><sup>duìbuqǐ</sup>对不起, <sup>wòmíngtiānbùnénghéniǎmenchūqùwá</sup>我明天不能和你们出去玩了. (Lo siento, no puedo salir contigo mañana).</p>
<p>4. Por falta el conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ser inocente</li> </ul> <p>Ejemplo, <i>No lo sé, lo siento, es que no soy de aquí; lo siento. No hablo español.</i></p>	<p>4. Por falta de el conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ser inocente</li> </ul> <p>Ejemplo, <sup>duìbuqǐ</sup>对不起, <sup>wǒbùzhīdào</sup>我不知道 (Lo siento, no lo sé).</p> <p><sup>duìbuqǐ</sup>对不起, <sup>wǒwàngle</sup>我忘了。 <sup>nāshìyīzhǒngshípǐnma</sup>那是一种食品吗? (Lo siento me olvidé. ¿Es un tipo de comida?)</p>
	<p>5. Por vergüenza:</p> <p>Ejemplo, <sup>tàimáfanlǎnle</sup>太麻烦您了, <sup>zhēnbùhǎoyìsī</sup>真不好意思, <sup>zhèjiàn</sup>这件 <sup>hěnshìhé</sup>很适合. (Lo siento mucho por haberte molestado tanto).</p> <p><sup>bùhǎoyìsī</sup>不好意思, <sup>dǎrǎoniǎmenle</sup>打扰你们了 (Lo siento por molestarlos).</p>
	<p>6. Interrumpir la conversación</p> <p>Ejemplo, <sup>duìbuqǐ</sup>对不起... (Lo siento...)</p>

Para concluir, según los datos analizados de ELE y de CLE, generalmente se puede notar cuatro usos comunes de pedir disculpas en ambos idiomas: cuando una persona se siente culpable, pide algo, rechaza una invitación o siente falta de conocimiento sobre algo determinado. Hay dos usos que no se detectan en los manuales recogidos de ELE que serían pedir disculpa por vergüenza y cuando el hablante intenta interrumpir una conversación. La forma de pedir disculpa por vergüenza que se puede encontrar en algunas comunicaciones de

los manuales de CLE: *New Practical Chinese 1*, U14; *New Practical Chinese 2*, U17 y U18; *Contemporary Chinese 2*, U9; *A Course in Contemporary Chinese 2*, U15. Además, la expresión <sup>bùhǎoyìsī</sup> 不好意思 consta de muchos significados que incluyen sentirse tímido, tener o sentir vergüenza, sentirse incómodo, lamentarse, tener miedo de algo, disculparse, sentirlo. Se suele usar cuando alguien tiene vergüenza, se siente incómodo o pierde su imagen social por algo que ha hecho o puede haber molestado a alguien. Mejor dicho, se usa cuando el hablante se da cuenta de que su comportamiento es visto como una amenaza para el interlocutor. En realidad, es una forma de mostrar cortesía negativa en la cultura china y no hay una norma concreta de usar esta expresión, todo depende del sentimiento del hablante. Por otra parte, <sup>méiguānxì</sup> 没关系 es una forma común para responder con significado de *está bien* o *no pasa nada*. Desde la perspectiva de la metodología de enseñanza, en muchos manuales de CLE no se enseña el uso de pedir disculpas, especialmente, la función de la expresión <sup>bùhǎoyìsī</sup> 不好意思. Por todo ello, se puede provocar malentendidos a los aprendices extranjeros.

## 6.6 Síntesis cualitativa

Antes de continuar, conviene hacer una apreciación. Los materiales analizados contemplan datos y recursos para cumplir los objetivos de la investigación, aunque existen algunas limitaciones y los resultados siguen en todo al marco teórico, excepto hay algunos actos de habla de la dimensión cultural que no encajan bien con el análisis de nuestro corpus. Para cumplir con estos objetivos, se adopta una metodología cualitativa y cuantitativa correlacional con el fin de establecer la existencia de una relación entre los procesos colaborativos mencionados. Organizamos todos los resultados del análisis según la dimensión cultural desde la perspectiva cualitativa, y se muestran los siguientes contenidos descriptivos:

La dimensión cultural:

El uso del lenguaje en conciencia colectiva e individual: el uso de la primera persona del plural
A través del contraste de los manuales de ELE y CLE, se observa que el uso de <i>nosotros</i> puede mostrar evidencias de una conciencia colectiva en los manuales de CLE, pero el fenómeno no es frecuente. Además, depende del contexto, normalmente se usa cuando el hablante intenta expresar una opinión o una idea sobre una situación. Asimismo, este uso del <i>nosotros</i> se enseña como un sentido de cortesía, es decir, para evitar un comportamiento egocéntrico. Si bien es cierto que podemos bosquejar el mismo uso en el manual <i>Español Moderno 1</i> , sin embargo, hemos comentado que este manual está elaborado por un autor chino y para alumnos chinos. Así, podemos considerar que la forma de enseñar y diseñar el manual también está familiarizada con la cultura. Sobre otros manuales analizados de ELE, no se detecta el mismo de los manuales CLE, tampoco hay un uso de plural mayestático.
El uso del lenguaje en la conciencia colectiva e individual: el modo de expresar las emocionales
Según el análisis, las expresiones emocionales en los manuales de CLE son menores que en las de ELE, igualmente, la forma de expresar alegría es limitada. No obstante, siempre depende del contexto, pues hay algunas expresiones que tienen distintos usos, es decir, que no solo pueden representar la tristeza, sino que también pueden expresar preocupación y alivio. Dicho en otras palabras, comparadas con el español, las expresiones emocionales en chino no son tan explícitas. Desde la perspectiva de la enseñanza, el uso de las expresiones

emocionales, en los manuales de ELE, se muestra en las funciones comunicativas directamente y no requiere de tantos contextos. Sin embargo, no hay un método explícito de enseñar el acto de expresar las emociones en los manuales de CLE, ya que las expresiones emocionales, en este caso, sirven para fortalecer la vivacidad de los textos en lugar de considerarlas como objetivo de aprendizaje. El resultado del análisis de las expresiones emocionales no es plenamente compatible con la teoría de Hofstede (2005) (véase el apartado 3.2.1). En realidad, la demostración de las expresiones emocionales positivas es más común que las negativas en el campo de enseñanza de chino como segunda lengua.

#### La expresión de la incertidumbre:

El acto de expresar incertidumbre se enseña como un objetivo de aprendizaje en ELE, sin embargo, en CLE no es un objetivo. El modo de expresar incertidumbre en ambos idiomas es semejante, ya que consiste en expresarse en situaciones desconocidas, en situaciones ambiguas, y hacer una afirmación señalando cierto grado de duda. Sin embargo, hay pocas diferencias entre el chino y el español para expresarse en las situaciones ambiguas, por ejemplo, se puede usar el tiempo futuro en español para mostrar cierto grado de duda, en cambio, el uso del tiempo futuro en chino no se puede presentar de la misma forma. Además, en el idioma chino, se pueden usar hasta dos tipos de partículas en una afirmación para suavizar el tono.

#### La orientación a corto plazo y largo plazo: el plan de futuro sobre trabajo o estudio

Según los contextos de los manuales de ELE y de CLE, se detectan dos usos que representan planes a corto plazo y largo plazo. El plan a corto plazo se puede referir a planear un viaje, en cambio, el plan a largo plazo está relacionado con la esperanza, el futuro trabajo o los estudios. Desde la perspectiva de los objetivos de aprendizaje, en los manuales recogidos de ELE se enseña el uso de planear un viaje, proponer o sugerir como funciones comunicativas frecuentes, de ahí que veamos un enfoque orientado al futuro cercano. En cambio, en los manuales de CLE, aunque también se enseñan las mismas funciones comunicativas (planear, proponer y sugerir), se suman herramientas para que los hablantes puedan presentar objetivos de éxito a largo plazo sobre el futuro estudio y trabajo. En otras palabras, se ven relativamente más ambiciosos y muestran planes concretos con confianza sobre en el futuro.

#### Aspectos rituales: las fórmulas de tratamiento formal (*usted* y *ustedes*)

A pesar de la limitación de los datos, cabe señalar que el tratamiento formal entre los dos idiomas es similar, así como hablar con un desconocido y pedir favores. Generalmente

el uso del tratamiento formal en los manuales recogidos está determinado por el contexto (el lugar), la distancia social y la relación de confianza entre los hablantes. También cuando una persona necesita expresar una petición suele usar el trato formal para mostrar amabilidad, de este modo, se pueda facilitar la comunicación con el interlocutor o producir con éxito la petición. El uso del trato formal en el idioma chino está influenciado a la vez por el confucianismo, donde se considera el concepto de deferencia como una serie de preceptos morales que incluyen el respeto a los mayores tanto en el uso de lengua como en comportamiento social, la importancia de mantener relaciones en una familia y un grupo. Así, según los datos de CLE, es más fácil detectar cuándo se habla con mayores o alguien que tenga un cargo más alto (profesor, jefe), ya que se usa el tratamiento formal en las comunicaciones. En consecuencia, generalmente la distancia social china entre los demás es más amplia que en las culturas occidentales, y siempre hay que tener en cuenta mantener una distancia social para mostrar respeto y no amenazar su estatus social.

#### Aspectos rituales: el saludo

Según los datos analizados, podemos observar que en ambos idiomas existe tanto el saludo formal como el informal, más allá de eso, consideramos que en la cultura china la forma de saludar es más diversa y frecuentemente se orienta a la situación de la salud, es decir, para saber si una persona goza de buena salud. Esto no significa, exclusivamente, no padecer ninguna enfermedad, sino que implica asegurarse de que disfrutan de un bienestar físico, mental y social. Cabe destacar que, cuando el hablante está saludando al interlocutor, no solo piensa en un individuo (el interlocutor), sino en un grupo (su familia). De este modo, la cultura china se inclina de nuevo hacia la conciencia colectiva.

La forma de saludar está determinada por la relación entre los hablantes, incluyendo la solicitud de datos personales, así como más información sobre la edad, la profesión y el estado civil, etcétera. Pero este comportamiento no tiene implicaciones invasivas, sino que demuestra el cariño de la persona mayor hacia el menor y los demás. Por lo tanto, estas preguntas no deben percibirse como entrometidas u ofensivas, de facto, tampoco es obligatorio dar respuestas detalladas. Sin embargo, no se enseña su uso en los manuales de CLE con normas explícitas, sino implícitas, es decir, el uso de saludar no se enseña, directamente, en las funciones comunicativas, sino que se explica en la parte gramática, hecho que puede causar malentendidos para los alumnos extranjeros.

#### Aspectos rituales: la respuesta a un cumplido

Tal y como reflejan los datos analizados, en la parte de manual ELE, no hay muchos

datos relacionados con alabanza, y la forma de mostrarlos tampoco está clara. Este concepto se aprecia, exclusivamente, en el bloque de funciones comunicativas, en lugar de introducirlo en un acto dialógico. A los limitados datos de los manuales de ELE, se suma la dificultad de investigar este término en los manuales recogidos de ELE.

Sin embargo, en la parte de CLE, los actos de alabar son bastante comunes en los manuales de nivel A2. Para responder a un cumplido en el idioma chino, frecuentemente, se usan estrategias de cortesía negativa como ser pesimista (Brown y Levinson 1978, 1987; véase el apartado 2.4.3). En la cultura china, se suelen usar estrategias de cortesía negativa para responder a los cumplidos para evitar el comportamiento amenazante. Como hemos visto, la humildad es un valor muy importante en la cultura china debido al pensamiento confuciano (véase el apartado 3.2.2.4).

#### La cultura de vergüenza y la cultura de culpa: la expresión de la disculpa

Según los datos analizados de ELE y de CLE, en general, se pueden notar cuatro usos comunes para pedir disculpa en ambos idiomas: sentirse culpable, pedir algo, rechazar una invitación y sentir falta de conocimiento sobre algo determinado. Sin embargo, hay dos usos que existen en los CLE que no se detectan en los manuales recogidos de ELE: pedir disculpas por vergüenza e interrumpir una conversación. Además, la expresión de pedir disculpas por vergüenza <sup>bùhǎoyìsī</sup> 不好意思 consta de muchos significados. Desde la perspectiva de la enseñanza, en muchos manuales de CLE no se enseña su uso y su función, de este modo, se puede provocar los malentendidos de los aprendices extranjeros. Esta expresión es una forma de mostrar cortesía negativa en la cultura china pero no hay una norma concreta de usarla, y todo depende del sentimiento del hablante.



## 6.7 Síntesis cuantitativa

Tabla 54. Síntesis de la dimensión cultural desde la perspectiva cuantitativa

La dimensión cultural		Colectivo e individual	Colectivo e individual	El uso de incertidumbre	La orientación a corto plazo y largo plazo	Aspectos Rituales	Aspectos Rituales	Aspectos Rituales	La cultura de vergüenza y la cultura de culpa
Uso del lenguaje		el uso de primera persona plural	las expresiones emocionales		el plan de futuro sobre trabajo o estudio	El tratamiento formal (usted y ustedes)	saludar	el uso de responder un cumplido	pedir disculpa
<b>ELE</b>									
Nivel	Manual								
A1	Aula internacional 1				X	XX	X		XX
	Unidad				U2, p.24	U7, p.86; U8, p.99	U1, p.17		U0, p.9; U8, p.99
	Embarque 1+			X		XX	X		X
	Unidad			U10, p.89		U1,10; U9,	U1, p.11		U1, p.10

						p.82			
	Etapas equipo china A1.1						X		
	Unidad						U2, p.17		
	Etapas equipo china A1.2					XXX			X
	Unidad					U2, p.17, pp.19 y 24; U3, p.29			U2, pp.21 y 22
A2	Español sin fronteras		XXXX	XXXX XXX		XXXX XXX	XX	XX	XXX XX
	Unidad		U3, p.33; U4, p.45; U5, p.57; U6, p.67	U1, pp.13 y 16; U2, p.23; U3, p.34; U5, pp.57 y 58; U9, p.101; U11, p.121; U12,		U1, p.13, U4, p.44; U5, pp.57 y 58; U7, p.77; U10, p.111; U11, p.121; U12,	U1, p.13; U7, p.77	U1, p.13; U3, p.33	U1, p.13; U2, p.23; U3, p.34; U4, p.43; U12, p.131

				p.131		p.131			
	Etapas equipo china A2.1					X	X		X
	Unidad					U1, pp.5 y 10	U1, p. 6		U1, pp.9 y 10.
A1+ A2	Gente hoy 1					XX	X		X
	Unidad					U4, p.51; U8, p.93	U0, p.15		U8, p.93
	En acción 1		X	X	XX	XXX	X		XX
	Unidad		U10, p.125; U12, p.141	U8, p.97	U1, p.18, U10, 125	U3, p.39; U4, p.47; U5, p.65	U1, p.13		U4, p.47; U8, p.95
	Nuevo sueña (走 遍 西 班		XX	X	X	XXX	X		X

	牙)								
	Unidad		U4, p.103; U7, p.153	U10, 222	U10, p.216	U1, p.45; U4, pp.96 y 105; U5, p.117	U1, p.33		U5, p.117
	Español lengua viva 1		XX	XX	X	XXXX X	X	X	XXX X
	Unidad		U8, p.99; U9, p.111	U6, p.80; U7, p.91	U0, p.10	U1, pp.19 y 20; U4, p.54; U7, p.91; U8, p.100; U12, p.145	U0, p.13	U3, p.39	U1, p.22; U3, p.42; U7, p.91; U8, p.101
	Español Modern a 1 (现代 西班牙语)	XX	XXXX X			XXXX XXXX	XX	XXX	X

	Unidad	U11, p.166; U15, 245	U4, p.50; U7, p.101; U8, p.116; U9, p.132; U14, p.222			(U1, p.2; U2, p.19; U5, p.66; U7, p.100; U8, p.116; U10, p.151; U11, p.166, U15, p.245	U1, p.2, U2, p.19	U11, p.166 ; U13, p.202 , U15, p.245	U9 p.133
<b>Total de ELE</b>		2	14	12	5	36	12	6	19
<b>CLE</b>									
A1	新实用 汉语 New Practic al Chines e Reader 1	XXX	XXXX	XX		XXXX X	XXXX XX	X	XXX X
	Unidad	U3, p.24; U8, p.98, U11, p.186	U6, p.62; U7, p.77; U9, p.112;	U50, p.48, U13, p.189		U3, p.25; U4, p.36; U7, p.77;	U1, p.4; U2, p.14; U9, p.111;	U11, p.151	U5, pp.48 y 50; U6, p.63; U10,

			U13, p.186			U10, p.132; U11, p.150	U10, p.132; U13, p.185; U14, p.207		p.132; U14, p.206
	当代中 文 Contem porary Chines e 1		XXX	X	X	XXXX X	XX	X	X
	Unidad		U2, p.51; U5, p.91; U7, p.117	U7, p.121	U3, p.67	U1, p.41; U2, p.51; U4, p.82; U6, p.107; U8, p.133	U1, p.37; U2, p.51	U2, p.51	U6, p.107
	标准教 程 HSK 1 (pre A1-A1)					XXX	XX		
	Unidad					U1, p.2, U5, p.39; U15, p.113	U1, p2; U12, p.91		

	当代中文课程 A Course in Contemporary Chinese 1		XXXX	XXX	X	X	XXXX X		X
	Unidad		U5, p.87; U9, p.185; U12, p.250; U13, p.274; U14, p.304	U8, p.160; U9, p.185; U12, p.246	U12, p.246	U15, p.324	U1, p.2; U2, p.27; U7, p.135; U13, p.270; U15, p.327		U1, p.5
A2	新实用汉语 New Practical Chinese Reader 2	X	XXXX XXXX	XXXX XX	X	XXXX X	XXXX	XXX	XXX XX

	Unidad	U24, p.207	U17, p.50; U18, p.75; U20, p.118; U21, p.137; U22, p.159; U23 p.185; U25, p.227; U26, p.245	U18, p.74; U21, p.138; U22, p.162; U23, p.182; U24, pp.203 y 204; U26, p.244	U26, p.247	U16, p.30; U18, p.71; U19, p.95; U23, p.186; U24, p.204	U15, p.4; U20, p.117; U24, p.205; U25, p.226	U15, p.1; U19, p.95; U26, p.244	U15, p.30; U17, p.53; U18, p.71; U20, p.118; U25, p.244
	当代中 文 Contem porary Chines e 2		XXXX XXX	XXXX XX		XXXX	X	XX	XXX
	Unidad		U2, p.17; U3, pp.32 y 37; U4, p.50; U7, pp.87 y 88; U9, p.120; U10,	U1, pp. 5 y 9; U2, pp.17y 22; U3, pp.32 y 37; U6, p.74; U8, p.101; U10,		U7, p.92; U8, p.101 ; U9, p.121; U11, p.146	U3, p.31	U4, p.45; U7, p.87	U2, p.22; U7, p.93 ; U9, p.120



			p.128; U11, pp.141 y 146	p.134					
	标准教 程 HSK2 (A1- A2)		X			XXXX			X
	Unidad		U9, p.67			U2, p.10; U8, p.59; U9, p.66; U11, p.83			U9, p.67
	标准教 程 HSK3 (A2)		XXXX XX			XXX		X	X
	Unidad		U4, p.30; U8, p.65; U9, p.73; U14, p.117; U15,			U4, p.31; U10, p.83; U16, p.136		U9, p.73	U5, p.38

			p.126; U20, p.169						
	当代中文课程 A Course in Contemporary Chinese 2		XXXX X	XX	X	XX	XXXX XXXX	XX	XXX
	Unidad		U6, p.133; U9, p.212; U11, p.267; U12, p.299; U14, p.359	U6, p.133; U10, p.241	U14, p.359	U4, p.80; U10, p.241	U2, p.24; U3, p.52; U4, p.80; U5, p.106; U7, p.158; U12, p.299; U14, p.358 ; U15, p.384	U1, p.2; U5, p.106	U8, p.184; U12, p.299 ; U15, p.384
A1+ A2	今日汉语 El chino		XXXX	X		XX	XXXX XX	X	X

	de hoy 1								
	Unidad		U15, p.132; U19, p.175; U20, p.188; U24, p.226	U20, p.187		U1, p.1; U4, p.25	U1, p.1; U2, p.11; U5, p.32; U6, p.37; U19, p.175; U22, p.207	U9, p.67	U11, p.90
<b>Total de CLE</b>		4	42	21	4	34	34	11	20
<b>En total</b>		6	56	33	9	70	46	17	39

Según la tabla 54, los datos aparecen en los manuales recogidos, pero, la cantidad proporcional de los actos analizados es distinta. Por ejemplo, el ítem del uso de tratamiento formal ocupa más datos que otros ítems tales como el ítem del uso de primera persona plural, y el ítem de la orientación intencional a corto plazo y largo plazo. Sumado a esto, los datos están relacionados con la investigación de sociedad colectiva e individual, y aún con datos limitados de algunos ítems, estos pueden afectar a la demostración del resultado desde un punto de vista objetivo y pueden servir, por lo tanto, para justificar la teoría Hofstede (2005). Generalmente, el análisis de la dimensión cultural necesita contextos para apoyar nuestros objetivos; por ese motivo, los datos en los manuales de CLE ocupan la mayor parte de la tabla, ya que los manuales de CLE constan de más diálogos y contextos distintos que los manuales de ELE, como es el

caso de la mayoría de los datos evaluables que están en el manual *New practical chinese 2*. Al contrario, los manuales de *Etapas equipo china* proporcionan relativamente menos datos. Esta distribución desigual puede aumentar la dificultad para organizar los datos, lo que ocasiona otro problema metodológico (véase el apartado 4.2.5).

## **PARTE IV. CONCLUSIONES**

## **CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, LIMITACIÓN DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Debido a que nuestro interés está centrado en localizar las diferencias interculturales que puedan ocasionar malentendidos lingüísticos, creemos que los datos expuestos en esta tesis doctoral, aunque siempre mejorables, pueden ser suficientes para demostrar similitudes y diferencias en los actos de habla entre las lenguas estudiadas.

Como se ha señalado anteriormente, el objetivo de este capítulo es concluir los resultados de investigación, también para indicar las limitación del estudio y futuras líneas de investigación. Para ello, se muestran cinco apartados: una vuelta de los objetivos generales y específicos; las conclusiones de la investigación de la dimensión pragmática y la dimensión cultural; y las limitaciones de estudio. Más concretamente, se organizan las ideas principales en tres pilares: conclusiones a partir de objetivos generales y específicos; limitaciones en el estudio del corpus y en los actos de habla analizados; y futuras líneas de investigación. Para facilitar la lectura, el primer apartado se divide, a su vez, en cuatro subapartados: los primeros dos subapartados se centran en las reflexiones y las conclusiones relacionadas con los objetivos generales y los objetivos específicos (véase apartados 7.1 y 7.2); los últimos dos subapartados se ocupan de los resultados de la investigación de la dimensión pragmática y la dimensión cultural, que incluyen los cinco tipos de actos de habla, por un lado, y ocho ítems de componentes socioculturales, por otro lado (véase apartados 7.3 y 7.4).

En el segundo apartado de este capítulo (véase el apartado 7.5), mostramos las limitaciones y dificultades del estudio. Asimismo, se divide en dos partes para explicar cuáles son las limitaciones: una parte es la limitación de estudio de corpus y la otra es la limitación relacionada con la investigación de los actos de habla analizados. En el último apartado, se sugieren futuras líneas de investigación surgidas tanto de las propias limitaciones del estudio como de las nuevas vías exploradas durante la elaboración de este trabajo.

## 7.1 Una vuelta a los objetivos

Para reflexionar sobre los objetivos generales (véase apartado 4.1), consideramos necesario reiterarlos a continuación:

- I) Delimitar los manuales de nivel básico para investigar tanto la enseñanza del español (ELE) como la enseñanza del chino como lengua extranjera (CLE).
- II) Analizar y resumir las características y rasgos fundamentales de los manuales de nivel inicial tanto de ELE como de CLE.
- III) Comparar de forma general los manuales seleccionados en I) para encontrar tanto las semejanzas como las diferencias entre ellos.
- IV) Comparar de forma específica la manera en que se muestran en ellos los actos de habla y los contenidos comunicativos desde las perspectivas pragmática y cultural.

En general, consideramos que los manuales publicados en España ofrecen más ventajas que los publicados en China, por su variedad de actividades; por el respeto a estilos diferentes de aprendizaje y por la búsqueda del equilibrio entre tareas de comprensión, de producción y de interacción. Además, habitualmente, se ofrece una plataforma de recursos digitales como libros electrónicos o vídeos para el aprendiente autónomo. Por una parte, cuando delimitamos los manuales de nivel básico de CLE, nos damos cuenta de que las opciones son menores que en los de ELE. Por otra parte, los dos tipos de manuales, plasman sus características y diferencias entre ellos. Por lo tanto, en los siguientes apartados, se elaborará una minuciosa explicación de cada uno de los apartados correspondientes.

Como hemos mostrado en el capítulo 4 (véase el apartado 4.2.3), las diferencias generales entre los dos tipos de manuales son las siguientes:

En primer lugar, los manuales de ELE se enfocan más en la competencia comunicativa, mientras que los manuales de CLE se enfocan más en la competencia gramatical. Asimismo, en el método de enseñanza, la metodología utilizada de los manuales publicados en China tiende a centrarse en la competencia gramatical de forma tradicional. Sin embargo, en los manuales en España, se puede apreciar un uso de la competencia comunicativa más dependiente del MCER. Generalmente, los manuales de CLE carecen de funciones comunicativas y los tipos de textos también se reducen a secuencias descriptivas porque las tendencias metodológicas que han tenido más influencia en los manuales de las editoriales chinas siguen la metodología tradicional. Por lo tanto, el foco de interés se pone en el conocimiento gramatical, necesario en el aprendizaje de L2 para activar la competencia gramatical, entendida, tal y como sostienen otros manuales en el mercado de las editoriales chinas, como el principal recurso para conseguir una comunicación efectiva. Esta necesidad de conocimiento gramatical es debida al hábito chino de aprendizaje mediante ejercicios estructurales intensivos y repetitivos. Bajo este enfoque, parece haber muchas diferencias culturales en los sistemas educativos en la enseñanza de segundas lenguas entre China y España. Dichas diferencias pueden estar inducidas por el pensamiento de Confucio sobre nuestra forma de actuar en el aula tanto al aprender y al enseñar como en el enfoque de las asignaturas generales y de los programas de enseñanza de L2. Dicho en otras palabras, un profesor siempre se presenta como el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que significa que el estudiante desempeña un papel subordinado en la clase.

En segundo lugar, la presencia del papel de la L1 es bastante común en los manuales CLE y la función de L1 trata de explicar las normas de gramática y fonética en inglés. En cambio, los manuales de ELE en España se orientan a la lengua meta, lo que implica que no hay intervención del papel de la lengua L1.

En tercer lugar, a través del análisis, encontramos que la forma de enseñar los



componentes culturales entre ellos es distinta. Más concretamente, en los manuales de ELE se plasma una representación del mundo hispanohablante tanto en España como en los países de Hispanoamérica tales como las culturales propias y las referencias a nombres propios que incluyen conceptos de literatura, personajes famosos, arte e historia, entre otros. De esta forma, se ve más diversa y amplia. En cambio, los manuales de CLE solo enfocan las costumbres y las tradiciones de China sin incluir otros países que hablan chino como Taiwán o Singapur. Las diferencias de mostrar los componentes culturales entre de los dos países se encuentran en que en los manuales de España se incluyen la cultura con mayúsculas, la cultura con minúsculas y la *kultura* con K, y los de CLE se centran, exclusivamente, en la cultura con minúscula.

En cuarto lugar, el análisis da cuenta de que en la presentación de los textos comunicativos chinos siempre hay protagonistas fijos. Los protagonistas son iguales y aparecen continuamente en cada unidad, pero el tema y el contenido siguen cambiando. En otras palabras, el papel de los roles solo sirve para contextualizar y reflejar la vida social china. La función de los protagonistas fijos en los manuales de CLE sirven para desarrollar las conversaciones e interactuar con determinados interlocutores como, por ejemplo, el profesor, los mismos compañeros de la clase y los amigos. De esta forma, los contextos siempre se relacionan con el campus o la vida del estudiante: el hilo conductor se establece como una serie de novelas cuyos contextos siempre rodean a un mismo grupo de personas. Asimismo, poco a poco, se desarrolla una red social entre protagonistas, la cual permite ver fácilmente la conciencia colectiva de los hablantes cuando están interactuando con otras personas. Asimismo, vemos que en los manuales de CLE, se muestra una conciencia más colectiva. Por lo tanto, se remarca la importancia de desarrollar una red social y mantener la estabilidad de la armonía en el grupo para lograr el éxito a largo plazo que puede relacionarse con el estudio o el futuro trabajo, por eso, se muestra un enfoque orientado al futuro que implica retrasar el éxito o la gratificación a corto plazo para lograr el éxito a largo plazo. Sin embargo, no hay un rol fijo en los manuales de ELE, pues dan una imagen de sus hablantes como más independientes: en cada conversación

hay un tema y un interlocutor diferente. También, los diálogos están separados de tal manera que no se parece a una serie de novelas, de este modo, se muestra una conciencia más individual y los contenidos comunicativos presentan más atención en vivir en el presente.

Por último, los manuales de ELE ofrecen más recursos online, pues incluyen los videos del curso en línea y una plataforma de recursos digitales. A través de estos, los alumnos pueden utilizar los materiales para aprender más y de forma autónoma; sin embargo, los manuales de CLE solo ofrecen los ejercicios de comprensión auditiva y escrita, y apenas tienen recursos en internet.

## **7.2 Una vuelta a los objetivos específicos**

Para reflexionar sobre los objetivos específicos (véase apartado 4.1), se mencionan de nuevo a continuación:

- I) Encontrar información sobre actos de habla y recopilar datos generales sobre los manuales seleccionados.
- II) Definir y delimitar los actos de habla para investigar la dimensión pragmática y cultural según los manuales de ELE y de CLE seleccionados.
- III) Buscar los actos de habla elegidos y analizarlos dentro de la dimensión pragmática en los manuales seleccionados.
- IV) Buscar los actos de habla elegidos y analizarlos dentro de la dimensión cultural en los manuales seleccionados.

Según los manuales recogidos de ELE y de CLE, hemos cumplido el análisis de los actos de habla de la dimensión pragmática y la dimensión cultural. Por una parte, los actos de habla elegidos de la dimensión pragmática son un acto asertivo como describir la ropa; un acto directivo como aconsejar; un acto compromisivo como ofrecer e invitar; un acto expresivo como felicitar; y un acto declarativo como presentarse. Entre ellos, el resultado de contrastar los cinco tipos de actos de habla es muy distinto, es decir, la forma de usar y la metodología de

enseñar un acto de habla pueden ser similar o muy diferente, y, sobre todo, la relación entre los hablantes puede influenciar en la forma de hablar. Por ello, se presentan, específicamente, en el siguiente apartado. Por otra parte, en la dimensión cultural, el resultado se divide en cinco subdimensiones que son el resultado del análisis de conciencia colectiva e individual (el uso de primera persona plural y el modo de expresar las emociones); el resultado del análisis de la expresión de la incertidumbre en chino y en español; el resultado del análisis de la orientación a corto plazo y orientación a largo plazo en la cultura china y española; el resultado del análisis de los actos rituales en la cultura china y española desde la perspectiva de cortesía (el uso de tratamiento formal, el uso de saludar, y el uso de responder un cumplido); y el resultado del análisis de la cultura de vergüenza y la cultura de culpa (el uso de pedir disculpa). Puesto que los resultados son complejos, se presentan de forma taxonómica en el siguiente apartado.

### **7.3 Las conclusiones de la investigación de la dimensión pragmática**

Según los datos analizados, las conclusiones son las siguientes:

#### **I. Acto asertivo: describir la ropa**

En algunos manuales de ELE y de CLE, no hemos encontrado el acto de *describir la ropa*. No obstante, en aquellos manuales de nivel básico en los que sí aparece, los contenidos tanto de español como de chino cumplen con los requisitos de los niveles comunes de referencia europeos. Además, la forma de mostrar este término es muy similar, es decir, los contextos que se utilizan en todos los manuales simplemente rondan los asuntos cotidianos. Sin embargo, por una parte, para mostrar el acto de *describir la ropa* los manuales de CLE suelen usar diálogos entre dos o tres personas (amigo, vendedor), y los de ELE usan actividades distintas para practicar y hacer comprender la noción de describir la ropa. Por otra parte, los contextos utilizados en los manuales de ELE son más amplios, pues no solo están relacionados con la compra, sino también hablan de la moda y describen la forma de vestir en determinadas ocasiones. De esta forma, podemos defender que la metodología de enseñanza entre los dos

tipos de manuales es diferente, más concretamente, los manuales de ELE ofrecen un mayor número de funciones comunicativas como forma sistemática de enfocar el uso de la lengua española que sirve para explicar preferencia (*creo que, me gusta, no me gusta*) y dar opiniones o sugerencias, incluyendo vocabulario relacionado con el color, el número (la talla y el precio), la textura, el estampado y las prendas. En cambio, en comparación con los manuales de CLE, cuyo diseño es un poco desorganizado, se echan en falta las funciones comunicativas y el vocabulario necesario para realizar las tareas comunicativas.

A continuación, enseñamos las diferencias del uso de *describir la ropa* entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 55: las diferencias del uso de describir la ropa

El uso de <i>describir la ropa</i> ( véase el apartado 5.1.1)	
ELE	CLE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tipo de ropa + color</li> <li>2. Expresarse: opinión, el precio, la talla, necesidad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Color + tipo de ropa</li> <li>2. Expresarse: opinión, el precio, la talla, necesidad</li> </ol>

## II. Acto directivo: aconsejar

El acto de *aconsejar* se puede dividir en forma personal y forma impersonal en los dos idiomas. Sin embargo, hay más opciones de la forma de aconsejar en los manuales de ELE que en los manuales de CLE. Además, en la función comunicativa de aconsejar en chino existen unas ambigüedades relacionadas con el significado de las palabras. De este modo, el propósito de aconsejar en chino depende del contexto, la distancia social y la relación de confianza entre los hablantes. Dicho de otra manera, el acto de *aconsejar* en chino se usa, más frecuentemente, entre personas que se conocen bien. En cambio, el acto de aconsejar en los manuales de ELE aparece, usualmente, en los contextos relacionados con el médico y la salud. En general, consideramos que el oyente no quiere que se le imponga una orden y prefiere actuar como desee. Así, para aconsejar, el hablante, que no quiere que sus palabras se interpreten como impuestas, de manera que un consejo pase a ser una orden, puede usar las estrategias de cortesía negativa para minimizar la imposición hacia al oyente, como se vio anteriormente (véase apartado 2.4.3),

donde se presta atención a la distancia existente entre los interlocutores para evitar entrometerse en el territorio de los demás. De este modo, dentro de los datos analizados, tanto en español como en chino se usan algunas estrategias de cortesía negativa tales como ser, convencionalmente, indirecto, por ejemplo, al usar la expresión de actos de habla indirectos e impersonalizar al hablante y al oyente.

A continuación, enseñamos las diferencias del uso de *aconsejar* entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 56: las diferencias del uso de aconsejar

El uso de <i>aconsejar</i> (véase el apartado 5.1.2)	
ELE	CLE
<p><u>De forma directa/personal:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imperativo</li> <li>2. <i>Debería(s) +infinitivo</i></li> <li>3. <i>Tener que +infinitivo</i></li> <li>4. <i>Recomendar +sustantivo/infinitivo</i></li> <li>5. <i>Poder +infinitivo</i></li> </ol> <p><u>De Forma impersonal</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Lo mejor es +infinitivo</i></li> <li>2. <i>Es mejor +infinitivo</i></li> <li>3. <i>Sería mejor +infinitivo</i></li> <li>4. <i>Es aconsejable/recomendable +infinitivo</i></li> <li>5. <i>Es bueno</i></li> <li>6. <i>Puede ser recomendable</i></li> </ol>	<p><u>De forma directa/personal:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <sup>yīng gāi</sup> 應該 (debe, hay que, tener que)</li> <li>2. <sup>dé</sup> 得 (debe, tener que, es obligatorio.)</li> <li>3. Imperativo</li> <li>4. <sup>ba</sup> 吧 Es una partícula que se usa al final de un enunciado para indicar consulta, sugerencia, solicitud o comando.</li> </ol> <p><u>De forma indirecta/ atenuada/ impersonal</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <sup>yào</sup> 要 (es necesario)</li> <li>2. Declaración de crítica negativa <sup>kā fēi hē duō le duì shēn tǐ bù hǎo</sup> 咖啡喝多了对身体不好 (Beber demasiado café es malo para salud)</li> </ol>
<p>Para contestar:</p> <p><u>Para aceptar</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. <i>De acuerdo.</i></li> <li>4. <i>Gracias.</i></li> </ol> <p><u>Para negar</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. <i>No no.</i></li> <li>4. <i>No, gracias.</i></li> </ol>	<p>Para contestar</p> <p><u>Para aceptar</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dar gracias</li> <li>2. Dar un compromiso</li> <li>3. De acuerdo, vale, bien.</li> </ol> <p><u>Para negar</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dar excusa</li> <li>2. Dar gracias + Dar excusa o su deseo</li> </ol>

<u>Para no comprometerse</u> 3. <i>Ya, ya lo sé.</i> 4. <i>Ya.</i>	3. Negar+ Dar gracias <u>Para no comprometerse</u> Por ejemplo, 你们快走吧, 让我在这安静 <small>n Q menku \zQ b a rQ \wQzQ zh ā QjQ \</small>
--	---

### III. Acto promisorio: ofrecer e invitar

El resultado que plasma la forma de enseñar la pragmática entre los manuales de ELE y de CLE es distinta. En los manuales de ELE, se enseña el acto de invitar, a través de los bloques de las funciones comunicativas, practicando con actividades diversas. Sin embargo, en los manuales de CLE, normalmente, no se enseña su función comunicativa, sino que se muestra a través de los diálogos. En los dos idiomas existen formas directas e indirectas para el uso del verbo *invitar* y *ofrecer*; igualmente, la elección de la forma viene determinada por la distancia social entre los hablantes y su grado de confianza. Según los datos analizados, en las conversaciones entre los amigos o compañeros, generalmente, se invita u ofrece algo de una forma directa o se actúa con un modo imperativo cuando el hablante tiene gran confianza; si ocurre al contrario, se usa una fórmula indirecta. Sin embargo, uno se da cuenta de que en algunos de los contextos de CLE, a veces, una invitación o un ofrecimiento aparecen como un acto perlocutivo, es decir, el hablante ofrece una invitación para hacer algo juntos, mientras que en realidad tiene otra intención. Para responder a una invitación, en los dos tipos de manuales, detectamos que existen formas variadas para aceptar, rechazar, y actuar con reserva, respectivamente. Pero la forma de rechazar en el idioma chino nos parece más indirecta y considerada que la registrada en los manuales de ELE.

A continuación, enseñamos las diferencias del uso de *ofrecer e invitar* entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 57: las diferencias del uso de ofrecer e invitar

El uso de <i>ofrecer e invitar</i> (véase el apartado 5.1.3)	
ELE	CLE
Para invitar	Para invitar

<p><u>De forma directa:</u></p> <p>1. Un enunciado de forma locutiva <i>Por ejemplo, Quiero invitarte a tomar/ comer...</i> <i>Te invito a tomar/ comer...</i> <i>¿Un café?</i></p> <p>2. Forma imperativa</p> <p><u>De forma indirecta</u></p> <p>1. Con la forma interrogativa: <i>Por ejemplo, Quiere(s) tomar un café/ venir a comer/ a mi casa...?</i> <i>Si quieres venir</i> <i>Te apetece cenar en mi casa esta noche/ venir...</i></p>	<p><u>De forma directa:</u></p> <p>1. Un enunciado de forma locutiva <i>Por ejemplo, Quiero invitarte a tomar/ comer...</i> <i>Te invito a tomar/ comer...</i> <i>¿Un café?</i></p> <p>2. Forma imperativa</p> <p><u>De forma indirecta</u></p> <p>1. Con la forma interrogativa: <i>Por ejemplo, Quiere(s) tomar un café/ venir a comer/ a mi casa...?</i> <i>Si quieres venir</i> <i>..., ¿vale?</i> <i>¿Qué quieres beber?</i></p>
<p><u>Para responder</u> <u>Forma de aceptar</u></p> <p>1. Sí. 2. Sí + gracias 3. Vale 4. ¡Qué bien! 5. Bueno.</p> <p><u>Forma de rechazar</u></p> <p>1. No, gracias, + dar excusas 2. Lo siento + dar excusas 3. Es que... (dar excusas )</p> <p><u>Con reserva</u></p> <p>1. Bueno, vale, pero...</p>	<p><u>Para responder</u> <u>Forma de aceptar</u></p> <p>1. Sí + gracias 2. Vale 3. ¡Qué bien! 4. Bueno. 5. Sí, por supuesto. 6. Dar un cumplido al hablante. Por ejemplo, ¡eres demasiado amable! 7. Hacer promesa Por ejemplo, seguro que voy.</p> <p><u>Forma de rechazar</u></p> <p>1. Lo siento + dar excusas 2. No quiero (se rechaza directamente) 3. Gracias + ser sincero. Por ejemplo, gracias, no bebo café, me gusta té. 4. Me gustaría ir, pero... 5. Negar + un cumplido + gracias. Por ejemplo, no he comido poco, he tenido una comida muy buena, muchas</p>

	gracias) 6. Minimizar el problema  <u>Con reserva</u> Por ejemplo, no he decidido si voy contigo...
--	---

#### IV. Acto expresivo: felicitar

Según los manuales recogidos, los datos de felicitar son pocos. En general, el uso de *felicitar* y desear entre los dos idiomas es semejante, y los contextos constan de asuntos específicos tales como celebrar el cumpleaños, el día festivo, la boda y el viaje. La intención del hablante es meramente la de expresar su estado psicológico con sinceridad sobre un asunto determinado. Por una parte, tanto en español como en chino pueden ejercerse con tratamiento formal a otra persona. Por otra parte, para mostrar el tratamiento formal en chino se suelen usar las expresiones de frases hechas que siempre consisten en cuatro caracteres chinos; además, a veces para desear algo a alguien en chino, se usa la primera persona del plural para llamar la atención de los demás, y estos usos no se detectan en los manuales de ELE.

A continuación, enseñamos las diferencias del uso de *felicitar* entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 58: las diferencias del uso de felicitar

El uso de <i>felicitar</i> (véase el apartado 5.1.4)	
ELE	CLE
Se usa en las siguientes situaciones: 1. Boda 2. Viaje 3. Estudio 4. Cumpleaños y felicidades	Se usa en las siguientes situaciones: 1. Cumpleaños y felicidades 2. En cualquier situación-frases hechas que siempre consisten en cuatro caracteres chinos



## V. Acto declarativo: presentarse

Presentarse es una función comunicativa importante para los alumnos de nivel inicial. La mayoría de los manuales recogidos corresponden a los objetivos y requisitos del MCER (2002). Sin embargo, desde la perspectiva de la competencia comunicativa, la forma de mostrar el uso de presentación en los manuales de ELE es más sistemática y organizada que la de los manuales de CLE. Dicho de otra forma, los manuales de ELE aportan más actividades de expresión y de interacción para que los alumnos practiquen el hecho de presentarse. Además, cuentan con bloques de léxico relacionados como la profesión, los números, los meses, etcétera. Así, no solo proporcionan las actividades de presentarse en español, sino también de saber cómo describir el carácter, las aficiones y la comida favorita de uno, entre otros, aunando, de este modo, a todos los que forman parte de la presentación. Al contrario, la forma de mostrar el uso de presentación en los manuales de CLE es más tradicional y las actividades se centran más en la práctica gramatical, tales como traducir y rellenar los espacios en blanco con palabras adecuadas. Además, tras observar los distintos contextos, notamos que el acto de presentación en chino entre mayores y jóvenes es diferente y eso se debe a la influencia ejercida por la distancia social. Es decir, en una presentación, frecuentemente, los mayores suelen pedir más datos personales sobre la familia de los jóvenes, mostrando una forma tradicional de mostrar cariño de los mayores hacia los menores. Asimismo, el fenómeno de presentar más información personal sobre la familia consideramos que se debe a la conciencia colectiva y el confucianismo, cuya idea central es prestar atención en las relaciones humanas. Por eso, normalmente, el hablante no solo se presenta a sí mismo, sino que también suele dar la información del estado de su familia como, por ejemplo, la cantidad de personas, la edad de los miembros familiares y la profesión. Este uso es bastante común en una conversación de presentación en la cultura china.

Desde una perspectiva global, los dos tipos de manuales, cuyos programas de enseñanza y objetivos de aprendizaje encajan bien con el MCER, es decir, según MCER (2002), los

usuarios básicos de nivel A1 y A2, requieren ser capaces de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente como presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica que incluye el domicilio, la familia, la ocupación, las pertenencias y las personas que conoce. El nivel A2 requiere saber comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas como dar y pedir información sobre compras, lugares de interés. De hecho, estos requisitos se enseñan en las funciones comunicativas de los manuales de nivel básico de ELE y CLE tales como presentarse, hablar de la familia, pedir y dar direcciones, hacer la compra y estos son temas sencillos relacionados con áreas de experiencia que son especialmente relevantes.

Sin embargo, desde una perspectiva práctica, consideramos que aún existen dificultades en la enseñanza de CLE, es decir, se puede utilizar el MCER como referencia para elaborar un currículo o un programa de los manuales de CLE, pero, en realidad, nos preocupamos por que las metas no sean fáciles de conseguir. Al analizar los dos tipos de manuales, nos hemos dado cuenta de que todavía hay una gran diferencia entre los dos, por ejemplo, el método de enseñanza de los manuales de CLE se inclina más hacia lo tradicional que los de ELE y se centra más en la competencia lingüística que en la sociolingüística y la pragmática. Dicho de otra manera, los manuales de CLE, probablemente, sean más tradicionales, no en cuanto a cómo enseñar, sino en cuanto a qué enseñar. Es decir, se centran en fórmulas tópico, respetuosas y tradicionales, mientras que los manuales de ELE pueden usar fórmulas de presentación más relajadas y coloquiales: "¿cómo va eso?, ¿qué pasa?, ¿qué tal?", entre otros; los manuales de CLE no tienen un abanico tan amplio de fórmulas para distintos niveles sociales. Asimismo, en el diseño de las actividades se proporcionan muchas actividades relacionadas con la práctica de la gramática, la lectura, la traducción y la escritura de los caracteres. De este modo, consideramos que no se puede aumentar tanto la competencia comunicativa y que, para mejorarla, a lo mejor hay que añadir más horas de enseñanza. Las funciones comunicativas de los manuales de CLE no se muestran claramente en la unidad y eso puede confundir a los

profesores y a los alumnos en el proceso de enseñanza o aprendizaje. Por último, los contextos de CLE suelen relacionarse con la vida escolar; sin embargo, la vida escolar forma parte de la vida cotidiana y no puede considerarse como la vida total de alumno, en otras palabras, hay que añadir más entornos reales para que sean capaces de comunicar e interactuar con la gente local en la vida cotidiana. Por lo tanto, consideramos que los manuales de CLE no siguen el MCER. A continuación, enseñamos las diferencias del uso de *presentarse* entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 59: las diferencias del uso de presentarse

El uso de <i>presentarse</i> (véase el apartado 5.1.5)	
ELE	CLE
6. Nombre y apellidos.	6. Nombre y apellidos.
7. Nacionalidad.	7. Nacionalidad.
8. Qué idioma habla.	8. Qué idioma habla.
9. Hablar de la profesión o el estudio.	9. Hablar de la profesión o el estudio,
10. Datos personales:	incluye el lugar.
Se incluyen la edad, la fecha de nacimiento,	10. Datos personales:
el domicilio, el número de teléfono, y el	Se incluyen, la edad, el domicilio, el número
correo electrónico.	de teléfono, hablar de la familia (la cantidad
	de los miembros, otros datos sobre los
	miembros).

#### 7.4 Las conclusiones de la investigación de la dimensión cultural

Según los datos analizados, los resultados son los siguientes:

- I. El uso del lenguaje en conciencia colectiva e individual: el uso de la primera persona del plural y el modo de expresar expresiones emocionales
  - A. El uso de la primera persona del plural

En algunos de contextos de los manuales de CLE el uso de *la primera persona del plural* puede mostrar pruebas de una conciencia colectiva, pero el fenómeno no es frecuente. Además, siempre depende del contexto, pues, normalmente se usa cuando el hablante intenta expresar

una opinión o una idea sobre una situación. De igual modo, este uso del *nosotros* en chino se enseña como un sentido de cortesía, es decir, para evitar un comportamiento egocéntrico. Si bien es cierto que podemos bosquejar el mismo uso en el manual *Español Moderno 1*, sin embargo, hemos comentado que este manual está elaborado por un autor chino y para alumnos chinos. Así, podemos considerar que la forma de enseñar y diseñar el manual también está familiarizada con la cultura. Sobre otros manuales analizados de ELE, no se detecta el mismo de los manuales CLE, tampoco hay un uso de plural mayestático.

A continuación, enseñamos las diferencias del uso de *la primera persona del plural* entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 60: las diferencias del uso de la primera persona del plural

El uso de <i>la primera persona del plural</i> (véase el apartado 6.1.1)	
ELE	CLE
Según los manuales analizados, no hemos detectado ningún contexto relacionado con el uso de la primera persona del plural desde una perspectiva de conciencia colectiva. Sin embargo, existe el mismo uso en el manual <i>Español Moderno 1</i> (U11, p.166; U15, p.245). Dado que este manual está elaborado por un autor chino y está dirigido a alumnos chinos, queda excluido de nuestro análisis.	<p>1. <small>wǒmenhànyǔxìhěndà</small> 我们汉语系很大。</p> <p>Nuestro departamento de chino es muy grande.</p> <p>2. <small>wǒmenxìdelǎoshīyěhěnduō yǒuyībǎigè</small> 我们系的老师也很多，有一百个。</p> <p><small>tāmen dōushìzhōngguó rén</small> 他们都是中国人。</p> <p><small>wǒmenxì méiyǒu wàiguó lǎoshī</small> 我们系没有外国老师</p> <p>También hay muchos profesores en nuestro departamento, hay cien profesores. Todos son chinos. No hay profesores extranjeros en nuestro departamento.</p> <p>3. <small>wǒmen cūn chī de chuān de</small> 我们村吃的，穿的，</p> <p><small>zhù de dōu bù bǐ chéng lǐ chà</small> 住的都不比城里差，</p> <p><small>wèn tí shì wǒ men nóng mǐn de wén huà</small> 问题是我们的文化水平还比城里的</p> <p>Lo que comemos, vestimos y vivimos en nuestro pueblo no es peor que en la ciudad. El</p>

	<p>problema es que el nivel cultural de nuestros (agricultores) es más bajo que el de la gente de la ciudad.</p> <p>4. <small>xī wàng wǒ men de gōng sī míng nián gèng hǎo</small> 希望我们的公司明年更好</p> <p>Espero que nuestra empresa sea mejor en el próximo año.</p>
--	---

## B. El modo de manifestar expresiones emocionales

Las expresiones emocionales en los manuales de CLE son menores que en las de ELE; igualmente, la forma de expresar alegría es limitada. Sin embargo, siempre depende del contexto, hay algunas expresiones chinas que tienen distintos usos, es decir, que no solo pueden representar la tristeza, sino que también pueden expresar preocupación y alivio. Dicho en otras palabras, comparado con el idioma español, las expresiones emocionales en chino no son tan explícitas. Desde la perspectiva de la enseñanza, el uso de las expresiones emocionales en los manuales de ELE se muestra en las funciones comunicativas directamente y no necesita de tantos contextos. Sin embargo, no hay un método explícito de enseñar a expresar las emociones y tampoco existen actividades sobre las expresiones emocionales en los manuales de CLE. La expresión de las emociones, en este caso, sirve para fortalecer la vivacidad de los textos, en lugar de considerarlas como objetivo de aprendizaje. Finalmente, el resultado del análisis de la expresión de las emociones es incompatible con la teoría de Hofstede (2005) (véase el apartado 3.2.1), ya que, en realidad, las expresiones emocionales positivas son más usuales que las negativas en el campo de la enseñanza de chino como segunda lengua.

A continuación, enseñamos las diferencias de *expresar las emociones* entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 61: las diferencias de expresar las emociones

El modo de <i>expresar las emociones</i> (véase el apartado 6.1.2)	
ELE	CLE
1. Expresar entusiasmo, alegría y satisfacción.	1. Expresar entusiasmo, alegría y satisfacción. 2. Expresar tristeza, descontento o decepción.

2. Expresar tristeza, descontento o decepción.	3. Expresar sorpresa y extrañeza.
3. <b>Expresar aburrimiento.</b>	4. Expresar preocupación.
4. Expresar sorpresa y extrañeza.	<b>5. Expresar alivio.</b>
5. Expresar preocupación.	

## II. La expresión de la incertidumbre

En los manuales de ELE, la expresión de la incertidumbre se enseña como objetivo de aprendizaje, en cambio, en los manuales de CLE no es un objetivo. En general, el modo de expresar *incertidumbre* en ambos idiomas es semejante, ya que consiste en expresarse en situaciones desconocidas, en situaciones ambiguas, y hacer una afirmación señalando cierto grado de duda. Sin embargo, aún hay diferencias entre el chino y el español para expresarse en las situaciones ambiguas, por ejemplo, se puede usar el tiempo futuro en español para mostrar cierto grado de duda, y el uso del tiempo futuro en chino no se puede presentar de la misma forma. En el idioma chino, se pueden usar hasta dos tipos de partículas en una afirmación para suavizar el tono de incertidumbre.

A continuación, enseñamos las diferencias de expresar la incertidumbre entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 62: las diferencias de expresar la incertidumbre

La expresión de <i>la incertidumbre</i> (véase el apartado 6.2)	
ELE	CLE
En la situación desconocida 1. <i>No lo sé (lo siento).</i> 2. <i>No sé.</i>	En la situación desconocida 1. <sup>bùzhīdào</sup> 不知道 ( <i>No sé</i> )
En la situación ambigua Confirmar una afirmación: 1. <i>¿no?</i> 2. <i>¿verdad?</i>	En la situación ambigua Confirmar una afirmación: 1. <sup>bā</sup> 吧? ( <i>¿no?, ¿verdad?</i> ) 2. <sup>shìma</sup> 是吗? ( <i>¿no?, ¿verdad?</i> )

<p>Hacer una afirmación señalando cierto grado de duda e inseguridad:</p> <p>1. <i>No estoy seguro, pero creo que...</i></p> <p>2. <i>Quizás/ tal vez + presente indicativo o subjuntivo.</i></p> <p>3. <i>A lo mejor + presente indicativo o futuro.</i></p> <p>4. <i>El tiempo futuro (gramática).</i></p>	<p>Hacer una afirmación señalando cierto grado de duda e inseguridad:</p> <p>1. <sup>d à g à i</sup>大概 (probablemente, aproximada)</p> <p>2. <sup>k ǐ néng</sup>可能 (parece, quizás, tal vez)</p> <p>3. <sup>h à o xiàng</sup>好像 (parece, probable, posible, quizás, tal vez)</p> <p>4. <sup>yīng g ā i</sup>应该 (quizás, tal vez, a lo mejor)</p> <p>5. Dos partículas</p> <p>Por ejemplos,</p> <p>● <sup>h à o xiàng</sup>好像 <sup>b a</sup>vs 吧:</p> <p><sup>h à o xiàng shì qián mén ba</sup>好像是前门吧。(quizás está en la puerta de entrada, ¿no?)</p> <p><sup>h à o xiàng shì b a</sup>好像是吧。(tal vez, ¿no?)</p> <p>● <sup>d à g à i</sup>大概 <sup>b a</sup>vs 吧:</p> <p><sup>nǐ dà g à i shì běi fāng rén ba</sup>你大概是北方人吧?(quizás eres del norte, ¿no?)</p> <p>● <sup>yīng g ā i</sup>应该 <sup>b a</sup>vs 吧:</p> <p><sup>lǎo shī jiā de fàn tīng yīng g ā i zuò de</sup>老师家的饭厅应该坐得下十个人吧?(A lo mejor, se puede rellenar 10 personas en la casa del profesor, ¿no?)</p>
--	--

### III. La orientación a corto plazo y largo plazo: el plan de futuro sobre trabajo o estudio

Según los contextos de los manuales de ELE y de CLE, se detectan los dos usos que representan planes a corto plazo y planes a largo plazo. El plan a corto plazo se puede referir a planear un viaje; en cambio, el plan a largo plazo está relacionado con la esperanza, el futuro trabajo o el estudio. Desde la perspectiva de objetivos de aprendizaje, por una parte, en los

manuales recogidos de ELE, se enseña el uso de planear (un viaje), proponer o sugerir como funciones comunicativas frecuentes, de ahí que veamos un enfoque orientado al futuro cercano. Por otra parte, en los manuales de CLE, aunque también se enseñan las mismas funciones comunicativas (planear, proponer y sugerir), se suman herramientas para que los hablantes puedan presentar objetivos de éxito a largo plazo sobre el futuro estudio y trabajo. En otras palabras, se ven relativamente más ambiciosos y muestran planes concretos con confianza en el futuro.

A continuación, enseñamos la orientación a corto plazo y la orientación a largo plazo entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 63: la orientación a corto plazo y la orientación a largo plazo

La orientación a <i>corto plazo</i> y la orientación a <i>largo plazo</i> (véase el apartado 6.3)	
ELE	CLE
La orientación a corto plazo: El acto de habla de planear (un viaje), proponer o sugerir actividades.	La orientación a corto plazo: El acto de habla de planear (un viaje), proponer o sugerir actividades.
La orientación a largo plazo: Según los manuales analizados, no hemos detectado ningún contexto relacionado con la orientación a largo plazo.	La orientación a largo plazo: Los hablantes presentan un objetivo de éxito a largo plazo sobre el futuro estudio y trabajo.

IV. Los actos rituales desde la perspectiva de la cortesía : las fórmulas del tratamiento formal (*usted* y *ustedes*), el saludo, y la respuesta a un cumplido

A. Las fórmulas de tratamiento formal (*usted* y *ustedes*)

Por la limitación de los datos, los propósitos de usar el tratamiento formal entre los dos idiomas son similares así como hablar con un desconocido y pedir favores. Generalmente el uso del tratamiento formal en los manuales recogidos está determinado por el contexto (el lugar), la distancia social y la relación de confianza entre los hablantes. Asimismo, cuando una persona



está situada en la posición de hacer una petición suele usar el trato formal para mostrar amabilidad y facilitar la comunicación con la persona para que, de este modo, se pueda producir con éxito la petición. El uso del trato formal en el idioma chino está influenciado a la vez por el confucianismo. El concepto de deferencia consiste en una serie de preceptos morales que incluyen, entre otros, el respeto a los mayores, tanto en el uso de lengua como en el comportamiento, y la importancia de mantener relaciones en una familia y un grupo. Así, según los datos de CLE, es más fácil de detectar cuándo se habla con mayores o con alguien que tenga un cargo más alto (profesor, jefe o profesionales), ya que se usa el tratamiento formal en las comunicaciones. En consecuencia, generalmente la distancia social china entre los demás es más amplia que en las culturas occidentales, y para ser cortés con los demás siempre hay que tener en cuenta la importancia de mantener una distancia social, también, para mostrar respeto y no amenazar su estatus social.

A continuación, enseñamos las fórmulas de tratamiento entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 64: las fórmulas de tratamiento

Las fórmulas de tratamiento (véase el apartado 6.4.1)	
ELE	CLE
1. Segunda persona singular informal Tú	1. Segunda persona singular informal 你 <sup>nǐ</sup>
2. Segunda persona singular formal Usted	2. Segunda persona singular formal 您 <sup>nín</sup>
3. Segunda persona plural informal Vosotros Vosotras	3. Segunda persona plural informal 你们 <sup>nǐmen</sup>
4. Segunda persona plural formal Ustedes	4. Segunda persona plural formal 您們 <sup>nínmen</sup>
los contextos del tratamiento formal	
Se enseña en los siguientes contextos:	Se enseña en los siguientes contextos:
1. Presentación	1. Presentación
2. En una consulta de médico	2. En una consulta de médico
3. Hacer negocios	3. Hacer negocios
4. En una entrevista de trabajo	4. En una entrevista de trabajo

5. En un restaurante	5. En un restaurante
6. Hablar con el profesor	6. Hablar con el profesor
7. Hablar por teléfono	7. Hablar por teléfono
8. Pedir favores	8. Pedir favores
	9. Hablar con una persona mayor (de la familia).
	10. Cumplimiento.
	11. Hablar con alguien que tiene más experiencia (experto) de cualquier campo y alguien ocupa una posición más elevada en el grupo.

## B. El saludo

A través del análisis, observamos que en ambos idiomas existe un saludo formal e informal; asimismo, consideramos que en la cultura china la forma de saludar es más diversa y, frecuentemente, se orienta a la situación de la salud, es decir, para saber si una persona tiene buena salud. Esto no significa que, únicamente, no se padezca ninguna enfermedad, sino que implica asegurarse de que disfrutan de un bienestar físico, mental y social. Cuando el hablante está saludando al interlocutor, no solo piensa en un individuo (el interlocutor), sino en un grupo (su familia). De este modo, la cultura china se inclina de nuevo hacia la conciencia colectiva. Además, la forma de saludar en chino está determinada por la relación entre los hablantes, más concretamente, a veces, incluye pedir los datos personales, así como más información sobre la edad, la profesión y el estado civil, etcétera. Sin embargo, este comportamiento no tiene implicaciones invasivas, sino que demuestran el cariño de la persona mayor hacia el menor y los demás. Por lo tanto, estas preguntas no deben percibirse como entrometidas u ofensivas, además, cabe destacar que tampoco es obligatorio dar respuestas detalladas. Sin embargo, no se enseña su uso en los manuales de CLE con normas explícitas, sino implícitas, dicho de otro modo, el uso de saludar no se enseña directamente en las funciones comunicativas, sino que se

explica en la parte de gramática, hecho que puede causar malentendidos para los alumnos extranjeros. En cambio, según los datos analizados en los manuales de ELE, se reflejan menos hallazgos analíticos que en los manuales de CLE.

A continuación, enseñamos el uso de *saludar* entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 65: el uso de saludar

El uso de <i>saludar</i> (véase el apartado 6.4.2)	
ELE	CLE
1. <i>Hola</i>	1. <i>Hola</i> [usted].
2. <i>Hola, ¿qué tal?</i>	2. <i>Hola, ¿qué tal?</i>
3. <i>¿Cómo estás?</i>	3. <i>¿Cómo estás?</i>
4. <i>Buenos días.</i>	4. <i>Buenos días.</i>
5. <i>Buenas noches.</i>	5. Saludar con la familia del interlocutor: Por ejemplo, <i>¿Qué tal la salud de tu padre y tú?</i> <i>¿Está sana tu abuela?</i>
6. <i>Buenas tardes.</i>	6. Preguntar el estudio, la salud, el trabajo del interlocutor: Por ejemplo, <i>¿Estas ocupado con el trabajo?</i> <i>¿Qué tal llevas los estudios?</i> <i>¿Qué te pasa? ¡Qué mala cara!</i> <i>¿Cómo te sientes?</i>
	7. Una declaración de hechos: Por ejemplo, <i>¿Has desayunado?</i> <i>¿Estás comiendo?</i> <i>¿Vas a salir?</i>
	8. <small>hǎo jǐ ū b ù xiàn</small> <i>好久不見</i> (hace mucho tiempo que no te veo)  (Las expresiones de punto 5, 6 y 7 contienen la cortesía positiva, la preocupación por otras personas y la demostración de cariño con los

	muy conocidos, todo dependiendo de la relación entre los hablantes, la hora y la situación concreta.)
--	---

### C. La respuesta a un cumplido

A los limitados datos de los manuales de ELE, se suma que es difícil detectar las formas de responder un cumplido porque no hay muchos actos de alabanza para analizar, la forma de mostrarlos no está clara, solo vemos el bloque de funciones comunicativas y las actividades para practicar las expresiones. Sin embargo, en la parte respectiva del manual de CLE, los actos de alabar son bastante comunes en los manuales de nivel A2. Para responder a un cumplido en el idioma chino, frecuentemente se usan estrategias de cortesía negativa como ser pesimista, pues de esta manera se evita el comportamiento amenazante. Como hemos visto, la humildad es un valor muy importante en la cultura china debido al pensamiento confuciano.

A continuación, enseñamos

el uso de responder a un cumplido entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 66: el uso de responder a un cumplido

La forma de responder a un cumplido (véase el apartado 6.4.3)	
ELE	CLE
Según los manuales analizados, no hemos detectado ningún responder a un cumplido.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 哪里 (nǎ lǐ) (¿Qué va!; no lo creo)</li> <li>2. 不敢当 (bù gǎndāng) <i>Por ejemplo, no puedo recibir el título así o no me lo merezco</i></li> <li>3. 是吗? (shì ma) (¿si?): mostrar sorpresa</li> <li>4. Dar excusas: El motivo es el de que el interlocutor no quiere llamar la atención sobre ello. Así, contiene una sensación pesimista. Esto es una estrategia de cortesía negativa.</li> <li>5. 谢谢 (xièxiè) (gracias)</li> </ol>

V. La cultura de la vergüenza y la cultura de la culpa: pedir disculpas

Según los datos analizados de los manuales de ELE y de CLE, generalmente, se pueden apreciar cuatro usos comunes para pedir disculpas en ambos idiomas: sentirse culpable, pedir algo, rechazar una invitación y sentir falta de conocimiento sobre algo determinado. Sin embargo, hay dos usos que existen en los manuales de CLE que no se detectan en los manuales recogidos de ELE: pedir disculpas por vergüenza e interrumpir una conversación. La expresión de pedir disculpas por vergüenza 不好意思 (*bu hao yi si*) consta de muchos significados. Igualmente, desde la perspectiva de la enseñanza, en muchos manuales de CLE no se enseña su uso y su función, por lo que se pueden provocar malentendidos en los aprendices extranjeros. Esto es una forma de mostrar cortesía negativa en la cultura china y no hay una norma concreta de usar esta expresión, todo depende del sentimiento del hablante.

A continuación, enseñamos el uso de *pedir disculpa* entre los manuales de ELE y CLE:

Tabla 67: el uso de pedir disculpa

El uso de <i>pedir disculpa</i> (véase el apartado 6.5)	
ELE	CLE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Lo siento.</i></li> <li>2. <i>Perdón.</i></li> <li>3. <i>Perdona.</i></li> <li>4. <i>Perdone.</i> (formal)</li> <li>5. <i>Disculpa.</i></li> <li>6. <i>Disculpe.</i> (formal)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 对不起 (<sup>duì bu qǐ</sup>) (perdón, lo siento)</li> <li>2. 抱歉 (<sup>bào qiàn</sup>) (perdón, lo siento)</li> <li>3. 不好意思 (<sup>bù hǎo yì sī</sup>): Esta expresión suele usar cuando alguien tiene vergüenza, se siente incómodo o pierde su imagen social por algo que ha hecho o puede haber molestado a alguien.</li> </ol>
<p>Se usa en los siguientes contextos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sentir culpable</li> <li>2. Petición</li> <li>3. Para rechazar</li> </ol> <p>Por ejemplo, negar una pregunta, rechazar una propuesta.</p>	<p>Se usa en los siguientes contextos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sentir culpable</li> <li>2. Petición</li> <li>3. Para rechazar</li> </ol> <p>Por ejemplo, negar una pregunta, rechazar una propuesta.</p>

4. Por falta el conocimiento	4. Por falta el conocimiento 5. Por vergüenza 6. Interrumpir la conversación
------------------------------	--

Para finalizar, evidentemente, podemos vislumbrar la apariencia de diferentes componentes culturales en los textos de ELE y CLE; asimismo, podemos justificar que el uso del idioma, nuestra conciencia y nuestros comportamientos están relacionados con la cultura. Además, como hemos apuntado en el capítulo de cultura (véase el apartado 3.1), el idioma y la costumbre son productos de la cultura, así, la forma de plasmar estos productos es diferente según la cultura determinada. Sin embargo, existen diversas ventajas y desventajas en el diseño de los manuales de CLE. La ventaja se refiere a las conversaciones y a los diálogos, en los que se pueden observar muchos componentes culturales durante la comunicación, tales como la conciencia colectiva, la forma de saludar, la forma de pedir disculpas y el uso de cortesía negativa. La desventaja se halla en que el diseño no está organizado de un modo sistemático, que se necesita explicación e indicación para los alumnos extranjeros. Dicho de otra manera, a lo mejor para un profesor nativo y un diseñador de material, estas expresiones son bastante comunes en su propia cultura, pero pueden provocar malentendidos para los alumnos extranjeros, por eso, hay que ponerse en el lugar de las necesidades de los aprendices extranjeros.

Por lo tanto, parece que se hayan omitido las competencias pragmáticas y sociolingüísticas en el diseño de los manuales de CLE. El rol del profesor es muy importante en el proceso de enseñanza de idiomas; es decir, si un profesor, ya sea nativo o no, tiene un nivel de conciencia intercultural, identificará las dificultades de los alumnos durante el proceso de aprendizaje y sabrá cómo ayudarles. Por ejemplo, los profesores no nativos, aunque no tienen un nivel de español igual que el de los profesores nativos, tienen más experiencia de exposición en un ambiente de culturas diferentes, mejor dicho, el español nativo conocerá todas las características

culturales del idioma español, pero el profesor no nativo quizá lleve muchos años viviendo en otros países y tenga más ventajas a la hora de explicar mejor las diferencias culturales a sus alumnos de una misma cultura, es decir, puede tener una mayor competencia intercultural que el nativo que nunca ha tenido que enfrentarse a dicha situación. Esto implica, por ende, que tiene más capacidad de conectar con los alumnos, con quienes comparte, además, la misma cultura, el mismo contexto y una buena dosis de empatía porque ha vivido el mismo proceso (o uno similar) de aprendizaje de la lengua extranjera.

## **7.5 Limitación del estudio**

En este apartado se exponen las principales limitaciones que se han ido encontrando a lo largo del desarrollo de la presente investigación, así como las limitaciones de datos analizados en cuanto a determinar los actos de habla para nuestra investigación.

### **7.5.1 Limitación del corpus**

Quisiéramos insistir en este apartado en los tres problemas que nos hemos encontrado a la hora de elegir los manuales de CLE (véase apartado 4.2.4): el equilibrio del nivel entre el MCER, el HSK y el TOCFL; el programa de los manuales de CLE, en el que, generalmente, se carece de los objetos explícitos y de la falta de claridad en la forma de presentar las funciones comunicativas; y la limitación de opciones de los manuales analizados.

En primer lugar, aunque seguimos el MCER, ha resultado difícil definir cómo es el nivel básico del idioma chino. Según el MCER (Consejo de Europa, 2002) los idiomas europeos se pueden dividir en seis niveles de aprendizaje: A1/A2, B1/B2, C1/C2. Sabemos que el MCER está diseñado para desarrollar las relaciones entre los países europeos y no está enfocado en el idioma chino. Dados los intereses en homologar certificaciones y unificar intercambios lingüísticos entre Europa y Asia, en los últimos años, el desarrollo del diseño de los materiales y métodos didácticos de la enseñanza del chino como lengua extranjera se ha visto influenciado

por el MCER. Los niveles de HSK siguen cambiando, en 1990, el primer módulo se dividía en once niveles dentro de tres etapas. Después, en 2009, teniendo en cuenta la realidad de la enseñanza de chino en otros países de mundo, que también necesitaban apoyar y facilitar al aprendizaje de chino, para acercarse más a los aprendices no nativos, Hanban reformó los exámenes HSK para hacerlos correspondientes con el MCER y convertirlos, así, en seis niveles: los actuales exámenes HSK del nivel 1 al 6. De esta manera, causan algunas dificultades en la enseñanza. Por ejemplo, según el MCER (2002), para alcanzar el nivel A1 se requieren 500 palabras, mientras que el nuevo HSK señala que los alumnos deben alcanzar un vocabulario de entre 150 y 300 palabras. Por lo tanto, consideramos que el MCER no encaja completamente con la prueba HSK. Asimismo, en mayo de 2020 la cuenta oficial de exámenes HSK publicó la noticia<sup>21</sup> de que iba a cambiar los niveles de HSK para finales de 2020 o principios de 2021. Este hecho ha sido una novedad que ha llamado bastante la atención de los profesores y de los alumnos de chino como lengua extranjera. Por ello, creemos que este cambio afectará al diseño y a las empresas editoriales de manuales de chino como lengua extranjera en el futuro.

La segunda dificultad de la selección de los corpus analizados de CLE es la falta de un índice o programa, en el que, de forma explícita, consten las funciones comunicativas, ya que complica el medio de confirmar si la elaboración de los manuales está basada en el MCER y HSK. De igual modo, de esta carencia de los objetos explícitos se derivan los problemas de buscar los actos de habla analizados. En otras palabras, no hemos podido saber claramente cuáles son las funciones comunicativas ni detectar los objetivos de aprendizaje/enseñanza de cada unidad consultando el índice, puesto que, solamente, se enseñan el nombre del título y los contenidos gramaticales. Por lo tanto, para buscar los actos de habla que necesitamos, hemos tenido que mirar las funciones gramaticales y los textos comunicativos de cada unidad. De ahí que esta dificultad afecte a la delimitación de los manuales CLE.

---

<sup>21</sup> Los cambios de HSK: <https://www.youtube.com/watch?v=PLhO75A7Ux8>



Por último, no hay muchas opciones convincentes, a pesar de que los manuales de chino, publicados por Hanban, indican que los formatos de sus obras corresponden al MCER, en la mayoría de los manuales, las cubiertas no muestran su nivel de una forma explícita. Es decir, en ellas solo consta el número del volumen o el nivel básico/medio/avanzado encima de la cubierta, pero no pone el nivel A1/A2/B1/B2/C1/C2 como en los manuales de ELE. Esto implica, por lo tanto, que hemos tenido que acceder al interior de todos los contenidos con el fin de elegir los manuales CLE cuyos objetivos y cuyas funciones comunicativas se parezcan al nivel A1 y A2 del MCER.

### **7.5.2 Limitación de los actos de habla analizados**

A los problemas ya señalados sobre los que ya hemos llamado anteriormente la atención (véase apartado 4.2.5), también conviene añadir algunos problemas al estudiar los actos de habla analizados. Hay tres problemas principales de los que nos hemos dado cuenta: la diferencia de cantidad de actos de habla estudiados entre los manuales de ELE y de CLE; la aparición de las situaciones ambiguas en los textos de CLE; y la dificultad de traducir y mostrar los textos al español. Estas son las limitaciones del estudio de actos de habla analizados.

En primer lugar, el primer problema está relacionado con la forma de editar los manuales, es decir, cada manual tiene su estilo propio de edición de los contenidos. Por ejemplo, para buscar los actos analizados en los manuales de ELE, hemos utilizado los bloques de funciones comunicativas, mientras que en los manuales de CLE, resultan altamente complejos de localizar los actos debido a la falta de funciones comunicativas y de los objetivos de aprendizaje. De esta forma, para encontrar los actos de habla, hemos tenido que analizar todos los contextos de cada unidad, además, resulta compleja la visión contrastiva, por lo que la cantidad de los actos de habla que hemos encontrado en cada manual es muy distinta.

En segundo lugar, aparecen situaciones ambiguas en los textos de CLE que afectan a la elección de los actos de habla analizados. Más concretamente, la regla gramatical de chino no

es tan explícita como la del español, en otras palabras, en el idioma chino no existen las conjugaciones de verbos como en las lenguas indoeuropeas, sin embargo, en un enunciado, se pueden introducir adverbios de tiempo y los verbos auxiliares enfrente o detrás de los verbos para mostrar el cambio de los tiempos y los aspectos. De este modo, el acto aconsejar en chino, que se puede confundir con el acto de sugerir. También existe la ambigüedad, así como entre el acto proponer y el acto invitar. Razón de esto último da la partícula <sup>b a</sup>吧, ya que se usa al final de un enunciado para indicar consulta, sugerencia, solicitud o comando. Por eso, para nuestra investigación, se confunde entre el acto aconsejar y sugerir, por ello, se deben fijar los contextos y las relaciones entre los hablantes. Se pueden observar actos comunes (el verbo saludar, pedir disculpa, felicitar y describir la ropa) que existen en todos los manuales, sin embargo, a pesar de ellos, podemos encontrar datos del análisis de la dimensión cultural que son difíciles de extraer: la forma de responder un cumplido y el uso de la primera persona del plural. Por lo tanto, se establece una limitación de la cantidad de estos actos de habla analizados.

Por último, para presentar los datos de los manuales de CLE, se ha necesitado traducir los textos del chino al español, no obstante, quizás, haya enunciados que no se perciban como naturales. De hecho, no lo hemos querido interpretar a la perfección tal y como lo haría un español nativo porque, de esta forma, no se puede reservar la intención original del hablante ni tampoco facilitar la observación de los componentes socioculturales en los textos de CLE. Por lo tanto, se aumenta la dificultad de mantener el equilibrio entre ser real y ser verdad. Dicho de otra manera, ser real se refiere a mostrar la lengua natural (más literal), mientras que ser verdad hace referencia a mostrar un sentido lógico a la traducción.

## 7.6 Futuras líneas de investigación

En este último apartado, se sugieren futuras líneas de investigación que han ido surgiendo a lo largo de este trabajo tanto a partir de las propias limitaciones como de las nuevas vías que han comenzado a explorarse. Como veremos, las futuras líneas de trabajo son variadas. Se pueden dividir en dos partes principales: por un lado, continuar con la línea de investigación de la tesis que explora en profundidad los procesos de planificación de objetivos, y, por otro lado, enfocar el diseño de manuales para aprender lenguas extranjeras, especialmente, en los de CLE y en los de ELE para sinohablantes.

En primer lugar, para seguir la misma investigación, se puede realizar el análisis de diferentes actos de habla y a diferentes niveles de los manuales de ELE y de CLE, esto es, dentro de cada grupo de acto de habla establecido, se puede hacer extensible el análisis a otros ejemplos de los mismos actos de habla. Asimismo, igual que aquí se ha centrado el estudio en el nivel A2 del MCER, se podría, también, ampliar a otros niveles como el B1 y el B2, ejerciendo, también, un impacto en el mercado e, incluso, C1 y C2, aunque, en este último caso, los materiales podrían ser más complejos de comparar, ya que no hay tanta diversidad.

Asimismo, el análisis aquí presentado y la consecuente limitación de la selección del corpus, se podría contrastar, además de con otros corpus lingüísticos más amplios, ya mencionados, con una metodología más centrada en la investigación etnográfica y no tanto en la focalización del análisis del discurso, de manera que se permitiera hacer entrevistas a hispanohablantes nativos y a sinohablantes nativos para detectar posibles diferencias en el diseño y en la implementación en las clases.

En segundo lugar, el objeto mismo de la investigación podría ser ampliado, de manera que se prestara atención al diseño de los manuales, desde una perspectiva más sociolingüística y pragmática que la aplicada aquí, tomando como referencia, por ejemplo, la inclusión en los manuales de la diversidad lingüística e intercultural, la perspectiva de género, o de otros

elementos relevantes para la investigación pragmática como, por ejemplo, la gestión de los turnos de habla o la relación ostensión-inferencia en los diálogos expuestos como muestras de lengua.

Finalmente, se podría diseñar un estudio que se centrara en la investigación de la acción real en el aula, de manera que se pudieran registrar los resultados de aprendizaje de los alumnos y se pudiera comparar la eficacia de los diversos métodos inducidos en los manuales estudiados. Al mismo tiempo, podría ser interesante observar su nivel de conciencia intercultural durante la clase. También, se podría reflexionar en torno a cómo mejorar la comunicación y la conciencia intercultural en la clase de lenguas extranjeras.

Sea como fuere, se espera que la investigación realizada haya servido para otorgar datos relevantes que puedan servir, en el futuro, para avanzar en el desarrollo de la enseñanza del español y del chino como lenguas extranjeras para, a largo plazo, asentar su eficacia para el aprendizaje de los estudiantes que, año tras año, se aventuran en el estudio de una lengua materna o extranjera desde, prácticamente, cualquier lugar del mundo.

## **Fuentes: manuales de español como lengua extranjera**

Corpas, J.; Garmendia, A.; Garcia, E. (2013). *Aula internacional 1 Nueva edición A1*. Madrid: Difusión.

Equipo Entinema + Equipo China (2011), *Etapas. Edición China. Nivel A1.1. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

Equipo Entinema + Equipo China (2011), *Etapas. Edición China. Nivel A1.2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

Equipo Entinema + Equipo China (2013), *Etapas. Edición China. Nivel A2. (A2.1) Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

Centellas, A.; Norris, D.; Ruiz, J. (2007), *Español lengua viva Nivel 1 (A1-A2). Curso de español para extranjeros, libros del alumno*. Madrid: Santillana

Alonso, M.; Prieto, R. (2011), *Embarque 1 (A1+). Curso de español para extranjeros, libros del alumno*. Madrid: Edelsa

Ángeles Álvarez Martínez, M.; Blanco Canales, A.; Gómez Sacristán, M.; Pérez De la Cruz, N. (2015), *Nuevo sueña 1 (A1-A2). Curso de español para extranjeros, libros del alumno*. Madrid: Anaya

Liu Jian, y Dong Yan Sheng (2014), *Español Moderno 1 (A1-A2). Curso de español para extranjeros, libros del alumno*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press

Elena Verdía; Marisa González; Felipe Martín; Molina Mediavilla, Inmaculada Molina; Conchi Rodrigo (2005), *En acción 1. Curso de español para extranjeros, libros del alumno*. Madrid: En clave

Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas (2013). *Gente hoy 1. Curso de español para extranjeros, libros del alumno*. España: Difusión

## **Fuentes: manuales de chino como lengua extranjera**

Jiang Liping (2014). *Standard Course HSK 1 标准教程 (PRE A1-A1)*. China: Beijing Language Culture University Press.

Jiang Liping (2014). *Standard Course HSK 2 标准教程 (A1-A2)*. China: Beijing Language Culture University Press.

Jiang Liping (2014). *Standard Course HSK 3 标准教程 (A2)*. China: Beijing Language Culture University Press.

Liu Xun (2010), *New practical Chinese reader1 新实用汉语 (A1)*. China: Beijing Language Culture University Press.

Liu Xun (2011), *New practical Chinese reader1 新实用汉语 (A1)*. China: Beijing Language Culture University Press.

National Taiwan Normal University Mandarin Training Center (2015). *A course in contemporary Chinese1 当代中文课程 (A1)*. Taiwan: Lian Jing/ Tsai Fong Books.

National Taiwan Normal University Mandarin Training Center (2015). *A course in contemporary Chinese1 当代中文课程 (A2)*. Taiwan: Lian Jing/ Tsai Fong Books.

Wang Xiaopeng (2013). *El chino de hoy 1 今日汉语 (A1-A2)*. China: Beijing Language Culture University Press.

Wu Shuping, Gao Shunjing, Wu Jingli, Wu Zhongwei (2014). *当代中文 1 Contemporary Chinese 1*. China: Sinolingua

Wu Shuping, Gao Shunjing, Wu Jingli, Wu Zhongwei (2014). *当代中文 2 Contemporary Chinese 2*. China: Sinolingua

## BIBLIOGRAFÍA

- Abella, R. M. R. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. In *Acti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]: Salamanca 12-14 settembre 2002* (pp. 241-250). Associazione Ispanisti Italiani, AISPI.
- Acero, Bustos, Quesada, Bustos, Eduardo, & Quesada, Daniel. (1982). *Introducción a La Filosofía Del Lenguaje*.
- Amenós Pons, J., Ahern, A., & Escandell Vidal, M. (2019). *Comunicación y cognición en ELE : La perspectiva pragmática* (Biblioteca Edinumen de Didáctica). Madrid: Edinumen.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words* (2nd. ed., Philosophy). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras : Palabras y acciones* (Paidós Studio 22). Barcelona, etc: Paidós.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera *et al.* 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 105-129.
- Belmonte, I. A., & Agüero, M. F. (2003). Enseñar la competencia intercultural. *Enseñar hoy una lengua extranjera*, 184-225.
- Benedict, R. (1974). El crisantemo y la espada (1946). *Alianza Editorial, Madrid*.
- Blas Arroyo, J. (2005). *Sociolingüística del español desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social* (1ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56-311). Cambridge University Press.
- Brown, P., Levinson, S. C., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge university press.

- Campbell, R. y Wales, R. (1970). *The study of language acquisition*, en J. LYONS (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp.242-260.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Versión en español: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.
- Carrithers, M. (2010). *¿Por qué los humanos tenemos culturas? : Una aproximación a la antropología y la diversidad social* (1ª ed. en "Área de conocimiento": ciencias sociales. ed., El libro de bolsillo (Alianza Editorial) Antropología 3022). Madrid: Alianza Editorial.
- Celce- Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications, *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp.5-35.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes, en J. Cenoz y J. Valencia (eds.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales*. Leioa: Universidad del País Vasco, pp.95-114.
- Cueto Vallverdú, N., & Universidad de Oviedo Departamento de Filología Española. (2003). *Representación e inferencia : El proceso de la interpretación* (Biblioteca de filología hispánica. Series minor 6). Oviedo: Departamento de Filología Española, Universidad de Oviedo.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of pragmatics*, 25(3), 349-367.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- Díaz de Rada, Ángel. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.



- Erikson, Erik Homburger. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Co.
- Escandell Vidal, M. (2004). Aportaciones de la pragmática. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (12) 1 lengua extranjera (LE)*, 179-197.
- Escandell Vidal, M. (2006). *Introducción a la pragmática* (2ª ed. act. ed., Ariel lingüística). Barcelona: Ariel.
- Escandell Vidal, M., & Martí Sánchez, M. (2005). *La comunicación* (Enseñanza y lengua española 1). Madrid: Gredos.
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: A multicultural approach* (Vol. 1). Oxford: Blackwell, pp.55-60.
- Fernández Martín, Patricia, & Núñez Cortés, Juan Antonio. (2017). Análisis comparado de actos de habla en manuales de ELE en los niveles A1 y A2. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24).
- Fernández Martín, Patricia. (2009). La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas.
- Fernández Martín, Patricia. (2014). La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, (3), 31-61. Recuperado de <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/issue/view/42>
- Fernández Martín, Patricia. (2019a). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Fernández Martín, Patricia. (2019b). Cuando las emociones surgen de improviso en la enseñanza de E/L2. In *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 879-884). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7668276>

- Fraijó, M. (1998). *A vueltas con la religión* (Nuevos Desafíos). Estella: Verbo Divino.
- Freud, S. (1922). The unconscious. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 56(3), 291-294.
- Geertz, C. (1973/2000). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., & Carr, D. S. (1991). *Introduction to sociology* (p. 672). New York: Norton.
- Grice, H.P. (1975). *Logic and Conversation*, en cole P. y J. L. Morgan (1975), 41-58. Trad. esp. Valdés Villanueva, L. M. (Compilador), 481-510.
- Gumperz, J. J. (1972). «Introduction», en J. J. GUMPERZ (ed.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Blackwell, pp.1-25.
- Hall, E. (1977). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Hall, E. T., & Hall, T. (1959). *The silent language* (Vol. 948). New York: Anchor books.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Hamilton, G., & Wang, Z. (1992). *From the soil: The foundations of Chinese society*. Berkeley (Calif.) [etc.: University of California Press.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural* (El Libro de bolsillo Humanidades 1464). Madrid: Alianza Editorial.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations : Software of the mind*. London Madrid: MacGraw-Hill.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (Vol. 2). New York: Mcgraw-hill.
- Hualde, J., Olarrea, A., & Escobar, A. (2001). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge, UK New York: Cambridge University Press.
- Hui, Wang. (2017). *中国文化与跨文化交际* (La cultura china y la comunicación *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.
- Kelly, L. G. (1969). *25 [Twenty-five] Centuries of Language Teaching: An Inquiry Into the Science, Art, and Development of Language Teaching Methodology 500 BC-1969*. Newbury House Publishers.
- Kerbo, Requena, González, Requena, Miguel, & González, Juan Jesús. (2004). *Estratificación social y desigualdad : El conflicto de clases en perspectiva histórica comparada y social* (5ª ed.). Madrid (etc.): McGraw-Hill.
- Kluckhohn, C. (1951) *The Study of Culture*. In D. Lemer and H. D. Lasswell (Eds.), *The Policy Sciences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, pp. 86-101.
- Koyama, W. (1997). Desemanticizing pragmatics. *Journal of pragmatics*, 28(1), 1-28.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press.
- Lado, Roberto. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Leech, G. (1981). *Semantics: the Study of Meaning: Geoffrey Leech*. London: Penguin books.
- Leech, G. (1990). *Principles of pragmatics* (7a impr. ed.). London New York: Longman.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics* (Cambridge Textbooks in Linguistics 9). Cambridge: University Press.
- López Alonso, C. (2014). *Análisis del discurso* (Claves de la lingüística). Madrid: Síntesis.
- Markič, J. (2017). Javier Muñoz-Basols, Nina Moreno, Inma Taboada, Manel Lacorte (2017): Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica. *Verba Hispanica*, 25(1), 403-406.
- Matsumoto, D. (1996) *Culture and Psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

- Miller, G. A. (1974). *Lenguaje y comunicación* (Vol. 1951). Buenos Aires: Amorrortu.
- Miquel López, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.
- Moran, P. (2001). *Teaching culture : Perspectives in practice* (A TeacherSource book). Australia Boston: Heinle & Heinle.
- Morris, C. (1938): *Foundations of the Theory of Signs*. City: Publishing House. Trad.
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos* (Paidós Comunicación 14). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos* (Paidós Comunicación 14). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Muñoz Pérez, J. (2017). Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de español como lengua extranjera: análisis de corpus y propuestas didácticas de mejora. Tesis doctoral inédita. UAM.
- Nunan, D. (1992). Sociocultural aspects of second language acquisition. *Cross Currents*, 19(1), p.13.
- Pan, Y. (2000). *Politeness in Chinese face-to-face interaction* (No. 67). Greenwood Publishing Group.
- Parret, H. (1980). *Contexts of understanding*. Amsterdam: Benjamins. Benjamins.
- Peña Portero, A. D. L. (2019). *La escritura colaborativa en la Universidad: Un estudio de casos en español como lengua extranjera* (.Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Quesada, & Quesada, Fernando. (2008). *Ciudad y ciudadanía : Senderos contemporáneos de la filosofía política* (Colección Estructuras y procesos. Serie Ciencias sociales). Madrid: Trotta.
- Ramírez Goicoechea, E. (2007). *Etnicidad, identidad y migraciones : Teoría, conceptos y experiencias*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). «yo». Diccionario de la lengua española (23.<sup>a</sup> edición). Recuperado de <https://dle.rae.es/yo?m=form>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). «mayestático». Diccionario de la lengua española (23.<sup>a</sup> edición). Recuperado de <https://dle.rae.es/mayest%C3%A1tico>
- Risager, K. (1998). Language Teaching and the Process of European Intergration. In M. Byram and M. Fleming (eds.). *Language Learning in Intercultural Prerspective*. Camgridge: Cambridge University Press, pp. 242-54.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural* (Autores, textos y temas Ciencias Sociales 22). Rubí (Barcelona): Anthropos.
- Rosaldo, M. Z. (1982). The things we do with words: Ilongot speech acts and speech act theory in philosophy. *Language in society*, 11(2), 203-237.
- Saville- Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Londres: Blackwell.
- Scollon, R., Jones, S., & Jones, Rodney H. (2012). *Intercultural communication: A discourse approach* (3rd ed., Language in society 21). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Searle, J. R., & Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*(Vol. 626). London: Cambridge university press.
- 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.
- Servaes, J. (1989). Cultural identity and modes of communication. *Annals of the International Communication Association*, 12(1), pp. 283-416.
- Spencer-Oatey, H. D. (1992). *Cross-cultural politeness: British & Chinese conceptions of the tutor-student relationship* (Tesis doctora) University of Lancaster, Reino Unido.
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2012). What is culture. *A compilation of quotations*.

*GlobalPAD Core Concepts*, pp.1-22

- Spencer-Oatey, H., & Xing, J. (2008). The impact of culture on interpreter behaviour. En Helga Kotthoff y Helen Spencer- Oatey (Coords.), *Handbook of intercultural communication* (pp. 219-238). Berlín: De Gruyter Mouton.
- Street, B. (1993). *Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. Language and culture*. Clevedon: British Association for Applied Linguistics in association with Multilingual Matters.
- Taylor, G., & Spencer, S. (2004). *Social identities : Multidisciplinary approaches*. London: Taylor & Francis Group.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(2), pp. 91-112.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction an introduction to pragmatics* (1st ed. reprint. ed., Learning About Language). London: Longman.
- Tiedong, Y. (2012). *Consideraciones metodológicas acerca del español como lengua extranjera para alumnos chinos a través de manuales* (Trabajo de Fin de Master). Universidad de Alicante, Alicante.
- Tylor, E. (n.d.). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom, Vol 1 (7th ed.)* (Primitive culture). New York: Brentano's.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Wierzbicka, A. (1985). Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts: Polish vs. English 145. *Journal of Pragmatics*, 9, 139-144.
- Williams, R. (1976). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics* (Oxford introductions to language study). Oxford: Oxford University Press.