

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas – UC

Año académico 2021 – 2022

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

UNA APROXIMACIÓN A LA ANTICORTESÍA Y SU
EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA DE ELE

Realizado por Inés Suárez González

Tutora: Virginia González García

Índice

1. Introducción	4
2. Marco teórico	7
2.1. La competencia comunicativa y la competencia pragmática en ELE	7
2.2. Gestión de la imagen, español como cultura de acercamiento y (des)cortesía.....	14
2.3. Anticortesía y aplicación en el aula de español.....	20
3. Metodología de trabajo.....	24
3.1. Inventario de manuales de ELE.....	25
3.1.1. Atenuación de la amenaza a la imagen.....	27
3.1.2. Muestras de descortesía auténtica	33
3.1.3. El papel del manual en el aula de español	40
3.2. Corpus discursivo de conversaciones coloquiales como herramienta para el aula	42
3.2.1. Análisis de anticortesía en el corpus Va.Es.Co 3.0	44
4. Propuesta didáctica.....	53
4.1. Presentación y metodología.....	53
4.2. Secuencia de actividades	54
4.2.1. Secuencia 1 para A2	55
4.2.2. Secuencia 2 para B1	65
5. Conclusiones	72
6. Bibliografía.....	74
7. Anexos.....	79

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster se ocupa del fenómeno sociopragmático de la *anticortesía* y su aplicación en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE). Revisaremos la investigación teórica del fenómeno para conocer el estado de la cuestión, partiendo de las teorías de gestión de la imagen social en la interacción y de la (des)cortesía que enmarcan este fenómeno. Seguidamente realizaremos búsquedas de muestras de anticortesía en manuales de ELE general y en el corpus conversacional Val.Es.Co 3.0. Posteriormente, propondremos dos secuencias didácticas con elementos de anticortesía como rasgo característico de la conversación coloquial en español, orientadas hacia aprendientes de ELE de los niveles A2 a B2 en situación de inmersión lingüística y sociocultural. Con esta investigación aportamos una aproximación al fenómeno de la anticortesía y la importancia de trasladarlo al aula de ELE.

PALABRAS CLAVE

Anticortesía, competencia comunicativa, sociopragmática, secuencias didácticas, ELE.

ABSTRACT

This Master's Thesis deals with the sociopragmatic phenomenon of *anticortesía* and its application in the Spanish as a Foreign Language classroom (SFL; ELE in Spanish). In this project we review the theoretical investigation of this phenomenon to know the state of the question, starting from the theories of social image management in interaction and (im)politeness that frame this phenomenon. Next, we will search for examples of anti-courtesy in general ELE manuals and in the conversational corpus Val.Es.Co 3.0. Subsequently, we will propose two didactic sequences with *anticortesía* elements as a characteristic feature of colloquial conversation in Spanish, aimed at SFL/ELE learners of levels A2 to B2 in a situation of linguistic and sociocultural immersion. With this research we provide an approach to the *anticortesía* phenomenon and the importance of transferring it to the SFL/ELE classroom.

KEY WORDS

Anticortesía, communicative competence, sociopragmatics, didactic sequences, ELE.

1. Introducción

La anticortesía es un fenómeno sociolingüístico enmarcado en los códigos culturales de una comunidad de habla concreta. Se trata de emplear palabras y expresiones malsonantes, o presuntos ataques a la imagen social del otro, en una situación de familiaridad y confianza, en la que estas expresiones se emplean como herramientas de afiliación y de cohesión social. Es un rasgo característico y frecuente del español coloquial, presente sobre todo en la modalidad conversacional.

Partamos de un caso real de anticortesía para contextualizar este fenómeno. Una madre le dijo a su hija mientras esta última se estaba maquillando: *qué ojos más bonitos tienes, cabrita*. Por una parte, la primera estructura del enunciado, *qué ojos más bonitos tienes*, tiene una clara función apreciativa que se traduce en afiliación entre las hablantes; por otra, en la segunda parte, el diminutivo ‘-ita’ mitiga el posible efecto descortés o dañino del adjetivo *cabrita* (en lugar de *cabrona*). La hija, lejos de ofenderse, se rio, abrazó a su madre y ambas continuaron la conversación de forma distendida. Esta expresión, por lo tanto, no causa descortesía ni tensión entre ellas; la risa y el abrazo indican que es una situación comunicativa relajada y la imagen afiliativa se ve reforzada.

Este Trabajo de Fin de Máster se encuadra en el área temática de la pragmática sociocultural y se centra en el fenómeno sociopragmático de la anticortesía. Destacamos la importancia de trabajar la competencia pragmática en el aula de español: la frecuencia que este fenómeno posee en las situaciones comunicativas reales de la lengua justifica la necesidad de acercarla y trabajarla en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE). Por ello, este trabajo pretende ser una oportunidad para abordar estos temas y para realizar un tratamiento de la anticortesía integral y fundamentado científicamente. Esta fundamentación estará recogida en un marco teórico que aunará las citas relevantes al estudio de la sociopragmática, la pragmalingüística, la (des)cortesía y la anticortesía.

Advertimos que en este proyecto hablaremos en general de la variante del español peninsular. Decretamos que esta variante es aplicable en grandes rasgos a la mayoría de contextos de esta comunidad social, cultural y lingüística: la diversidad es una realidad a celebrar de este país, así como de todas las comunidades hispanohablantes. Bien es cierto que

existen rasgos del registro coloquial, o de las llamadas culturas de acercamiento de las que posteriormente hablaremos, que son comunes entre estas diferentes comunidades.

Los hablantes de español asumimos ser miembros de la misma comunidad de lengua pero, al mismo tiempo, somos una buena muestra de que es posible pertenecer a la misma comunidad de lengua y al mismo tiempo no hacerlo. La lengua es un fenómeno social y parte de una cultura de la cual se nutre y a la cual contribuye a realimentar. [...] Hablantes de español de diferentes zonas geográficas pertenecerán al mismo tiempo a un sistema sociocultural y a diferentes subsistemas socioculturales ordenados en relación al primero. (Bravo, 2002)

La estructura de este proyecto comprenderá el desglose del objetivo general de la investigación y los objetivos específicos que contribuirán a su desarrollo. Seguidamente continuaremos con la metodología del trabajo, apartado en el que se especificará el diseño de la investigación que, como veremos más adelante, está íntimamente relacionado con estos objetivos. Redactaremos una propuesta didáctica para trabajar este fenómeno en el aula de ELE, así como la modalidad conversacional y el registro coloquial, aspectos en los que aparece con mayor frecuencia la anticortesía. Para concluir, se adjuntará la bibliografía básica que conforma tanto el marco teórico de la investigación como los corpus de análisis, compuestos por los materiales didácticos y las muestras de lengua reales.

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster es profundizar en los componentes lingüísticos y socioculturales que comprenden la competencia pragmática en la enseñanza-aprendizaje de español, específicamente aquellos que tienen que ver con el fenómeno de la anticortesía en diversos registros coloquiales, en favor de alcanzar la competencia comunicativa. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, la competencia comunicativa es:

[...] la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (AA. VV., 2008)

Unido a esto último, el objetivo general de nuestra propuesta didáctica es lograr que los alumnos lleguen a una aproximación al fenómeno de la anticortesía en diferentes situaciones

comunicativas reales y significativas para sus objetivos y necesidades en la enseñanza-aprendizaje de español, con el fin de alcanzar esta competencia comunicativa y las subcompetencias correspondientes.

Los objetivos específicos de este TFM que vamos a desplegar para aproximarnos al objetivo general, son los siguientes. En primer lugar, recogeremos una definición apropiada de anticortesía, teniendo en cuenta los parámetros que definen su relevancia en las situaciones comunicativas en español, que se hacen significativas en el aula de ELE. Para ello elaboraremos un marco teórico con el que nos aproximaremos a la competencia comunicativa y la competencia pragmática; a las teorías de la imagen social y de la descortesía en sociolingüística; y al fenómeno de la anticortesía. A continuación, analizaremos de qué manera aparece la anticortesía representada en los manuales de ELE general para extraer el trabajo de componentes pragmáticos relacionados con este fenómeno y, si no hubiera, de la descortesía en general y cómo se pueden extraer los aspectos vinculados. A partir de este primer paso, trataríamos de detectar ejemplos de anticortesía en corpus conversacionales que pueden ser esclarecedores para trasladar al aula. Trabajaremos con el corpus de conversaciones coloquiales Val.Es.Co 3.0 (2021).

La metodología que se va a seguir en este trabajo comprende, en una primera instancia, el análisis de dos tipos de datos: un inventario de manuales y un corpus discursivo de conversaciones coloquiales reales, para detectar los usos de la anticortesía. En base a los contenidos analizados de estos materiales, trataremos de diseñar una propuesta didáctica accesible para el trabajo de la anticortesía.

Partimos de la hipótesis de que, a pesar de que la anticortesía es un fenómeno que se da con relevante frecuencia en las situaciones comunicativas coloquiales reales, no se trabaja en profundidad en los manuales de ELE o que, incluso, su mención es inexistente. Por lo tanto, como resultado del análisis de materiales, que quizá evidencie las carencias de contenidos significativos sobre descortesía en general y anticortesía en particular, propondremos una secuencia didáctica orientada a suplir esas carencias. Aplicaremos, pues, el marco teórico al diseño de estrategias, documentos e instrumentos para la enseñanza-aprendizaje de la anticortesía en español. Por lo tanto, el formato de esta investigación corresponde a un diseño descriptivo-cualitativo.

La escasez de referencias del fenómeno de la anticortesía tanto en los documentos de referencia en la enseñanza de español como lengua extranjera (como el *Marco Común Europeo de Referencia* o MCER y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* o PCIC) como en los materiales didácticos de ELE y el interés personal en este fenómeno son las principales motivaciones para realizar este trabajo. Es por eso que los objetivos específicos engloban el análisis de corpus de materiales didácticos para comprobar la presencia o ausencia de la anticortesía. Asimismo, trabajaremos con corpus de conversaciones coloquiales para detectar los contextos en los que aparece la anticortesía. Finalmente, aportaremos nuestra propuesta didáctica dividida en dos secuencias de actividades en las que trabajaremos la conversación coloquial en español y el fenómeno de la anticortesía como una característica fundamental de esta modalidad y registro.

2. Marco teórico

En este apartado desplegaremos los principios teóricos que guían nuestro proyecto. Incluiremos los conceptos de *competencia comunicativa* y *competencia pragmática*, así como trabajarlas en el aula de español. Seguidamente hablaremos sobre el estudio de la imagen social y su gestión en la conversación, y lo uniremos a la teoría de (des)cortesía. Trataremos la importancia de incluir el registro coloquial en ELE. Por último, y relacionado con esta última propuesta, traeremos la noción de anticortesía y la fundamental aplicación en el aula de español.

2.1. La competencia comunicativa y la competencia pragmática en ELE

En aquellas situaciones comunicativas en las que el aprendiente de una lengua se vea inmerso, en mayor o menor medida, actuará como receptor y emisor de diversos textos (que le llegarán y producirá a través de diferentes canales, que empleará en determinados contextos, que seguirán unas reglas de acuerdo a las variedades diafásicas o registros, etc.); actuará simultáneamente o de forma alterna como hablante y como oyente; participará de la interacción, ya sea de forma más activa o pasiva, a través de los estímulos lingüísticos que proyecta la comunidad sociocultural meta.

El hablante competente desde el punto de vista comunicativo y discursivo conoce perfectamente el registro que debe utilizar en una situación dada, de manera que variará sus manifestaciones lingüísticas [...] un mismo hablante puede hacer uso de diferentes

modalidades de registro en virtud de la situación comunicativa que se produce en cada momento. (González, 2013)

En esta propuesta abarcamos la competencia comunicativa como la co-creación de significados de los aprendientes y los nativos de una lengua, no tanto en la repetición de estructuras; comprendemos la lengua como un continuo, frente a una máquina con diferentes engranajes y estratos (gramática, pragmática, léxico, etc.). La lengua se construye en la interacción con los demás, con otros aprendientes de esa lengua y con hablantes nativos. Es por eso que resulta tan importante que los aprendientes se arriesguen a producir en la lengua, y que en la enseñanza de lenguas el fin sea comunicativo. Consideramos de gran importancia el empleo de la competencia estratégica y la explotación en el aula de las diferentes estrategias de aprendizaje, especialmente las compensatorias, en la mediación y negociación de significados.

La competencia comunicativa hace referencia a la habilidad de utilizar la lengua en un contexto determinado. Corresponde, según Lobera y Roldán, y en líneas generales, al conjunto de conocimientos, recursos y habilidades subyacentes al uso de la lengua que nos permite a los hablantes de una lengua saber cómo utilizarla y cómo interpretarla en función del contexto o situación comunicativa (Lobera, 1995; y Roldán, 2003). La competencia comunicativa permite que los hablantes de una comunidad lingüística, sea propia o ajena, sean aprendientes o nativos, se entiendan: habla de la capacidad de utilizar e interpretar los actos de habla desde su significado sociocultural de una forma apropiada y eficaz.

Según el modelo de Canale y Swain (1980), la competencia sociolingüística es uno de los tres componentes de la competencia comunicativa, acompañada por la competencia gramatical y por la competencia estratégica. La competencia sociolingüística concibe el uso contextualizado de la lengua, adecuado a las normas de uso y de discurso. Estas normas son leídas por el contexto sociocultural que comprende la lengua. La lengua no es un producto cultural, sino que es cultura en sí misma y representa la cultura; forma parte y explicita los juegos simbólicos de una comunidad sociocultural. Resulta necesario comprender las lenguas en su ámbito natural de uso, por sus hablantes naturales, en sus esferas y experiencias naturales de comunicación. Las lenguas son espacios de representación de esa comunidad concreta y de sus códigos culturales, que los hablantes heredan, resignifican y reproducen en un *continuum* que se renueva constantemente a través de la propia comunicación.

Es por esto que se hace especialmente relevante identificar y manejar estas reglas, que como son socioculturales, no son estáticas sino líquidas; y, sobre todo, manejarlas en sus usos y significados sociales. Esto implica comprender y producir los enunciados apropiadamente en cada uno de sus contextos sociolingüísticos (Canale y Swain, 1980). Así, la adquisición de la competencia comunicativa está sujeta a la experiencia sociocultural de la lengua: las necesidades y motivaciones del aprendiente, los usos que este pretende darle a la lengua *a priori* y los usos reales, los diferentes textos, situaciones comunicativas y significados a los que se enfrenta, sus propias reacciones ante la exposición a la lengua, etc. La enseñanza de lenguas que proponemos y compartimos con Savignon pone el foco en la lengua como comportamiento social (Savignon, 2008), y entendemos la competencia comunicativa como, simultáneamente, un medio y una meta estructurales en la adquisición de lenguas.

La enseñanza de lenguas está basada en entender la lengua como comunicación. Esto es, comprendemos la lengua como una herramienta que los hablantes utilizan para crear significado; los hablantes se comunican sobre algo con alguien con algún propósito, sea de forma oral o escrita. [...] Es esencial que los aprendientes se involucren en hacer cosas con la lengua –esto es, que utilicen la lengua en una variedad de propósitos en todas las fases de su aprendizaje. (Berns, 1990; en Savignon, 2008)

Un mismo enunciado puede adquirir diferentes interpretaciones según el contexto en el que se produzca; esto es, un mismo elemento puede plantear diferentes valores, de forma que el *input* lingüístico no coincida: puede darse, según la situación comunicativa, una diferencia entre lo que el hablante pretende decir y lo que el oyente codifica. Se transmiten inferencias de significado que se desprenden del uso generalizado de las palabras y estructuras, inferencias que ‘van más allá’ de la gramática, porque contienen significados socioculturales que afectan y remiten al contexto comunicativo.

En una visión pragmática del lenguaje, éste no sólo sirve para transmitir información, sino como un medio para realizar actividades sociales. El lenguaje es acción y un instrumento que es usado por agentes humanos para influir en la conducta de los demás, es decir que es un sistema activo y socialmente funcional. En esta orientación se considera que las situaciones comunicativas modifican el significado de las palabras, y se revaloriza el contexto como un referente natural para la interpretación. (Bravo, 2009)

Entender la competencia comunicativa como sujeta al contexto implica entender que todo acto comunicativo está supeditado a las normas socioculturales de interacción e intercambio

lingüístico; y esto se conecta con la competencia pragmática, ya que ser competente pragmáticamente implica “poseer la habilidad de usar la lengua adecuadamente en un contexto social” (Taguchi, 2009; en de Zarobe, 2013). Como la autora indica más adelante, esta competencia es una competencia doble, ya que engloba la competencia pragmalingüística y la competencia sociopragmática: “a) una competencia pragmalingüística, es decir, la capacidad de entender y producir enunciados que realizan funciones; b) una competencia sociopragmática, es decir, la capacidad de seleccionar los enunciados adecuados a un contexto social concreto” (de Zarobe, 2013).

Pragmalinguistic competence refers to the ability to use linguistic elements to perform speech acts (Cenzo, 2007). Sociopragmatic competence, according to Harlow (1990), is the ability to “vary speech-act strategies according to the situational or social variables in the act of communication”. (Chang, 2011)

Resaltamos por lo tanto la importancia de la competencia pragmática, que permite al aprendiente de una lengua construir, codificar e interpretar los actos de habla de acuerdo con el contexto y los significados socioculturales que les son atribuidos por los hablantes. Estos significados, como podemos observar, no se remiten únicamente a las “conductas verbales observables” (Hymes y Bernal, 1996), sino a todo lo que subyace al habla más allá de lo gramatical, incluyendo, por ejemplo, la comunicación no verbal.

La definición de la competencia pragmática que ofrece el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante MCER) es la siguiente:

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. [...] es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Siendo que la pragmática se ocupa del uso y de la interpretación de la lengua (de Zarobe, 2013), resulta profundamente relevante traer este componente en la enseñanza de lenguas. Refleja las reglas socioculturales que moderan el intercambio lingüístico, al mismo tiempo que describe y explica “las estrategias que estos utilizan para que los mensajes resulten adecuados

y eficaces según los destinatarios a los que se dirigen y el contexto en que tienen lugar” (Instituto Cervantes, 2006). Se trata de recoger el carácter intencional de la comunicación:

Cuando hablamos de comunicación tenemos que entender que nos estamos refiriendo a un tipo de comportamiento por el que un individuo intenta que se originen determinadas representaciones en la mente de otro individuo (nuevas informaciones, refuerzo de informaciones ya existentes, actuación sobre las relaciones sociales, etc.). [...] El objetivo de la Pragmática es, así pues, tratar de establecer con precisión qué factores determinan sistemáticamente el modo en que funcionan nuestros intercambios comunicativos. (Escandell, 2004)

En este intercambio el hablante, cuando dice algo, dice algo más que lo que se descifra de las palabras que utiliza; y el oyente, por su parte, interpreta el significado de la frase al mismo tiempo que trata de recuperar la intención del hablante con lo que dice. El oyente debe ir más allá de lo que las palabras codifican y buscar la intención comunicativa del hablante. ¿Cómo realiza este proceso? En función de lo que conoce del hablante y de lo que cree que el hablante conoce de él, de los conocimientos compartidos entre ambos, de las expectativas que tienen cada uno sobre la conversación y, por supuesto de la propia situación de comunicación y los factores que la caracterizan como, por ejemplo, los roles o el registro.

Entendemos, como propone Kasper, que el componente pragmático no es conocimiento subordinado de los demás componentes de una lengua, como puede ser la gramática, el vocabulario o el trabajo con textos (Kasper, 1997). El uso de la lengua requiere de conocimientos sobre estos componentes y también sobre pragmática, incluso podríamos argumentar que puede resultar necesaria una explicación desde la pragmática para comprender sus estructuras.

Por ejemplo: en el enunciado *tu padre es muy hombre, pero a veces llora*, la conjunción adversativa ‘pero’ introduce una proposición que se opone a la anterior. En principio, las proposiciones no tendrían por qué ser excluyentes. Sin embargo, desde la pragmática vemos que lo son, en este caso porque inferimos ciertas nociones socioculturales (por supuesto arraigadas en una normatividad heteropatriarcal): los hombres no lloran, los hombres no viven sentimientos convencionalmente asociados a las mujeres y otros géneros, los hombres no se muestran (o no se deben mostrar) vulnerables, etc. Son significados que obtenemos gracias al

componente (socio)pragmático y que, sin él, desde la gramática, no se podría abordar. No se trata de desatender la competencia gramatical:

Así como las reglas de la sintaxis pueden controlar aspectos de la fonología, y así como las reglas semánticas posiblemente controlan aspectos de la sintaxis, de la misma forma las reglas de los actos de habla intervienen como un factor de control para la forma lingüística en su totalidad. (Hymes y Bernal, 1996)

Podríamos, entonces, plantear el estudio y trabajo de la competencia pragmática como un módulo más, junto con la fonética, la gramática, el léxico y el componente cultural; conviene, como propone Pons, entenderlos como módulos (Pons, 2005) equivalentes, que en la enseñanza de lenguas y en la comunicación se nutren entre sí, aunque sí posean sus propios compartimentos y perspectivas de la lengua. Esta visión de módulos permite aislar lo que le ‘corresponde’ a cada uno, en un análisis especializado, que disecciona la lengua en niveles interdependientes.

Por otra parte, podríamos entender la pragmática como una perspectiva (Pons, 2005; y Escandell, 2004), esto es, observar cada elemento lingüístico desde la perspectiva de su uso, poniendo atención en cada estructura de la lengua teniendo en cuenta cómo se usa en las situaciones comunicativas reales. La pragmática como perspectiva plantea el uso concreto de las herramientas de la lengua, “pone en relación el lenguaje con sus usuarios y, frente a la compartimentación y especialización del primer enfoque, nos devuelve una visión holística del fenómeno lingüístico” (Pons, 2005). Desde luego, comprender el componente pragmático en la adquisición de segundas lenguas permite al aprendiente de esa lengua convertirse en un comunicador más efectivo y exitoso (Kasper, 1997) y lo conecta con la idea de toma de conciencia pragmática:

La toma de conciencia comporta llevar a cabo en clase tareas de observación, ya sea libre, ya sea guiada, que, en el caso de fenómenos pragmáticos, se centran en la identificación de la conexión entre formas lingüísticas y funciones pragmáticas en situaciones auténticas, así como de su concurrencia en diferentes contextos sociales y de su valor cultural. (Landone, 2009)

Podemos (y debemos) acercar esta perspectiva, mirada o conciencia pragmática desde los niveles iniciales A. Es cierto que los aprendientes que se encuentran en estos niveles poseen un conocimiento y unas competencias sociolingüísticas limitadas (Félix-Brasdefer y Cohen, 2012).

Por ello, es responsabilidad de los profesores de lenguas seleccionar las funciones, las tareas, los componentes sociolingüísticos y/o culturales o las situaciones comunicativas relevantes y adecuadas con los conocimientos de los alumnos.

Como hemos visto anteriormente, el uso de la lengua está condicionado por las estrategias que los hablantes despliegan en las situaciones comunicativas en función de unos objetivos y unas expectativas específicos. Consideramos infructuoso estudiar el lenguaje si no es en su uso en la interacción real, pues es a través de ella por la que se puede desgranar la fascinante complejidad que la caracteriza (Pons, 2005). Para ello, es sustancial estudiar las estrategias que hablante y oyente emplean en la interacción, analizar las decisiones que se toman y por qué se toman en la situación comunicativa. Verschueren plantea tres nociones básicas sobre esta toma de decisiones en el uso del lenguaje:

It seems that at least three, hierarchically related key notions are needed to understand the process of ‘making choices’ as the base-line description of language use. They are variability, negotiability and adaptability. [...] **Variability**¹ is the property of language which defines the range of possibilities from which choices can be made. [...] **Negotiability** is the property of language responsible for the fact that choices are not made mechanically or according to strict rules or fixed form–function relationships, but rather on the basis of highly flexible principles and strategies. [...] **Adaptability**, then, is the property of language which enables human beings to make negotiable linguistic choices from a variable range of possibilities in such a way as to approach points of satisfaction for communicative needs. (Verschueren, 1999)

Es por esto por lo que consideramos no solo relevante sino necesario el estudio del contexto. Evidentemente la esencia del contexto no permite que sea estático, sino líquido, variable, adaptable y cuyos significados son negociables (Verschueren, 1999). El aprendizaje de lenguas debe ir más allá del estudio de las estructuras gramaticales y semánticas, y el estudio de la cultura más allá de nociones aisladas sobre los comportamientos socioculturales de los hablantes nativos. A las palabras las acompañan componentes situacionales, la comunicación se da en contextos concretos. La comunicación esconde implicaturas que solo pueden ser entendidas por el contexto, más allá de los significados léxico-semánticos, del uso de una sintaxis determinada o de una prosodia particular. Lograr la competencia comunicativa implica

¹ Tanto la **negrita** como la *cursiva* son propias del texto original.

necesariamente trabajar la competencia pragmática, pues los aprendientes, para lograr comunicarse, necesitan comprender y hacerse comprender y para ello no es tan necesario entender la totalidad de las palabras y estructuras gramaticales empleadas en la interacción, sino captar y conseguir que el oyente capte su intención comunicativa. Así, ser competente pragmáticamente no solo implica adecuar los actos de habla a la situación comunicativa en términos socioculturales, sino (y especialmente), como sugiere de Zarobe, producir e interpretar los significados ‘ocultos’, recuperar las intenciones de habla, entender y emplear las estrategias adecuadas, “interpretar y manejar lo cultural, reconocer y emplear procedimientos discursivos (como los turnos de habla, la organización discursiva, las partículas discursivas...), y otras habilidades relacionadas con el uso social y cultural de la lengua” (de Zarobe, 2013). La pragmática es un paraguas que engloba todos los módulos lingüísticos, que abarca el fenómeno de la lengua en su totalidad.

2.2. Gestión de la imagen, español como cultura de acercamiento y (des)cortesía

El concepto de imagen social (*face*) que propuso Goffman (1967) se refiere a la expresión de la imagen o identidad propia de la persona frente a las demás personas y en interacción con ellas, esto es, se construye socialmente a través de la interacción. Entendemos a las personas en su categoría de hablantes y pertenecientes a una comunidad social, cultural y lingüística, en la que construyen, proyectan y refuerzan su imagen y leen, interpretan y refuerzan (o amenazan) las imágenes de los demás.

Según Zimmermann, citando precisamente a Goffman, los hablantes, en la constitución de su imagen, trabajan una serie de “metas de identidad/imagen” en las que se engloban una serie de ejercicios de construcción de esta identidad social: de la imagen propia (ego), de la imagen del otro (alter), de la imagen colectiva (nosotros) y, por supuesto, la construcción de la imagen en alteridad (los otros). En la situación comunicativa, los hablantes gestionan su identidad (*face work*) y las de los demás participantes de la interacción (Zimmermann, 2003). En ciertas comunidades lingüísticas, una de las estrategias de construcción de la identidad, o una de las partes de esta gestión de la imagen, es la cortesía.

Proponemos aquí un paréntesis para exponer la noción de cortesía a la que nos referimos. Varias autoras y autores trabajan la noción de ‘cortesía verbal’ (Albitre, 2020; Briz, 2004a; Landone, 2009; entre otros). En línea con los objetivos y metodología de este trabajo, tomamos

la propuesta de Bravo: “[nos] parece más apropiado hablar de ‘cortesía lingüística o comunicativa’² en lugar de ‘cortesía verbal’ para hacer hincapié en que no sólo el aspecto verbal de los enunciados debe ser tenido en cuenta, sino también el no verbal” (Bravo, 2017).

Goffman propone dos clases de imágenes en las que supone se dividen las comunidades humanas: la imagen positiva, que busca la validación y la aprobación de la comunidad; y la imagen negativa, que busca la independencia de la valoración limitante de los demás (Goffman, 1967). Brown y Levinson proponen, avalando esta idea, la cortesía positiva y la negativa: asumen que los participantes de una comunidad actúan, abierta e indirectamente, sirviéndose de estrategias de cortesía, en función de mayor o menor riesgo de desprestigio de su imagen o de la de los demás. Los llamados *Face Threatening Acts* o actos de amenaza de la imagen pueden hacer daño a la imagen social, por lo que los hablantes utilizan la cobertura de la cortesía para mitigar los efectos amenazantes que se puedan inferir (Brown y Levinson, 1987).

[...] el concepto de imagen ha desempeñado un papel primordial en el análisis de la cortesía verbal. Este concepto puede describirse en términos de dos factores complementarios, indicados con los términos positivo y negativo. El primero designa la imagen positiva que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad de que forma parte. El segundo se refiere al deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos por otros. (Haverkate, 1998)

Las características que estos autores otorgan a la imagen positiva y a la negativa no son universales. Por lo tanto, como también indica Hernández Flores, no es posible ni acertado utilizarlas para describir la imagen social de todas las comunidades del mundo (Hernández Flores, 2003). Rechazamos parcialmente estas premisas, ya que parten de una visión etnocentrista y universalista que pretende aplicar estas nociones (no olvidemos, situadas y entendidas desde una comunidad anglosajona) a todas las comunidades socioculturales del mundo. Recogemos, en cambio, las ideas de la cortesía afiliativa y autónoma que propone Bravo (1999) y el concepto de *Face Flattering Acts* o actos de refuerzo de imagen que trabajan Albelda y Kerbrat-Orecchioni, entre otros (Albelda, 2008; Kerbrat-Orecchioni, 2010), fenómenos ‘estudiables’ en la comunidad sociocultural y lingüística del español peninsular. Las categorías de autonomía y afiliación implican una mayor libertad para definir en qué consiste

² Las comillas simples (‘,’) en la cita no son originales del texto (inglesas; “,”), sino que las hemos adaptado para evitar confusiones.

verse y que nos vean parte del grupo, y verse o que nos vean diferentes al grupo. Estas dos perspectivas para entender la imagen del hablante serán entendidas de acuerdo al contexto sociocultural en el que se enmarcan (Hernández Flores, 2003).

En las situaciones comunicativas, los hablantes respetan (o no) y se hacen respetar (o no) las imágenes sociales desplegando una serie de estrategias de cortesía (positiva, de solidaridad o de acercamiento; y negativa o de distanciamiento) adecuadas al contexto sociocultural. Estas estrategias dependerán, lógicamente, de la cultura y comunidad lingüística en la que se enmarque el intercambio; lo cual implica que sopesemos la existencia de dos clases de culturas en las que encajan parte de las comunidades humanas. Enmarcaríamos estas culturas en un espectro, cuyos polos corresponderían a los niveles de cortesía de acercamiento y de distanciamiento respectivamente, y las ubicaríamos en este espectro en función del criterio de que “los representantes de unas culturas muestran preferencia por la expresión de cortesía de solidaridad, en tanto que los representantes de otras conceden valor específico a la expresión de cortesía de distanciamiento” (Haverkate, 1998).

[...] se distinguen dos tipos generales de culturas: las que tienden al distanciamiento, que otorgan un mayor peso a la cortesía negativa, y las que tienden al acercamiento, priorizando la cortesía positiva. [...] La cultura española se enmarca dentro de las culturas de mayor acercamiento y solidaridad, al observarse una tendencia al uso preferente de estrategias de la cortesía positiva o valorizadora. (Albitre, 2020)

Es innegable la presencia del fenómeno de la cortesía y sus las estrategias en el habla hispana, especialmente en las conversaciones coloquiales. La noción que trabajaremos de cortesía es una de las propuestas por Escandell: “un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras” (Escandell, 1993). A continuación, ofrecemos un esquema en el que se visualiza el espectro de las llamadas culturas de acercamiento y de distanciamiento. Incluimos las características principales vinculadas a la cortesía que propone Briz (2004a).

+ ACERCAMIENTO -



- DISTACIAMIENTO +

- atenuantes	+ atenuantes
+ valorizantes	- valorizantes
+ intervenciones colaborativas	- intervenciones colaborativas
+ habla simultánea	- habla simultánea
+ cercanía física al hablar	- cercanía física al hablar
+ temor al silencio interaccional	- temor al silencio interaccional

Fuente: elaboración propia adaptada (Briz, 2004a)

Consideramos importante recordar que estas conceptualizaciones de cultura de acercamiento y distanciamiento son situadas, desde una perspectiva occidental y en cierto modo etnocentrista si tenemos en cuenta que gran parte de las culturas pueden encajar en este espectro. Gracias a los estudios de Albelda y Briz, entre otros, encontramos evidencias de que, en el caso del español peninsular, las características de las culturas de acercamiento están presentes (Albelda y Briz, 2010; Briz, 2012). La cultura española peninsular tiende al acercamiento, y la afiliación en esta comunidad sociocultural y lingüística se traduce en términos de la confianza; esto es, los hablantes pretenden dar confianza y esperan la confianza de los demás participantes de la situación comunicativa (Briz, 2012; Hernández Flores, 2003). Para ello se sirven de las estrategias nombradas en la tabla: intervenciones colaborativas y el habla simultánea, en forma de interrupciones que se interpretan como apoyo y escucha activa de la intervención; la cercanía física al hablar y el contacto físico para mostrar acuerdo (o desacuerdo, e incluso censura), simpatía o afecto; y la menor presencia de cortesía atenuadora, que se vincula a la escasa frecuencia de amenazas a la imagen.

Como cabe esperar, precisamos de mayor información sobre la situación comunicativa para interpretar los actos de habla de los usuarios de la lengua, con el fin de desentrañar los significados intencionados e inferidos en la interacción (Bravo, 2009). En el caso de la cortesía, y extrapolable a otros elementos de la lengua, apelamos al contexto de uso, a los usos habituales en la comunidad sociocultural y lingüística, a los significados esperables y reales referentes a cada contexto de ocurrencia, etc.

Como hablantes autóctonos de una comunidad lingüística, los profesores de ELE hispanohablantes tenemos la responsabilidad de trabajar la competencia pragmática en nuestras aulas: “native-speaker teachers possess knowledge of pragmatics in their L1, but they need to develop an awareness of the conversational actions beyond their language variety and be

sensitive to language variation in general” (Canale, M., y Swain, M., 1980). Es por esto que consideramos que los profesores de ELE debemos no solo incorporar estos aspectos con nuestras propuestas didácticas sino prestarles especial y constante atención (Albitre, 2020), actualizarnos y, por supuesto, asegurarnos de que los aprendientes los tienen en cuenta en sus procesos de aprendizaje. De lo contrario, es probable que se den con mayor frecuencia los errores pragmalingüísticos que, recordamos, tienen que ver con la habilidad de utilizar elementos lingüísticos para llevar a cabo actos de habla; y los errores sociopragmáticos, aquellos que se relacionan con la habilidad de variar las estrategias de comunicación conforme a las variables socioculturales y situacionales en la interacción (Bravo, 2009; Chang, 2011; y de Zarobe, 2013): “debemos empezar resaltando la idea –para nada novedosa– de que usar correctamente una lengua implica saber utilizarla en todos los contextos, más aún, saber adaptarla a todos los contextos en los que nos encontremos” (Albesa, 2021).

Resulta insuficiente incorporar al aula de lenguas extranjeras, como hemos visto, contenido léxico, fonológico y gramatical, excluyendo la competencia pragmática de la ecuación; y, añadimos, el despliegue de estrategias lingüísticas vinculadas a un solo registro. Esto provocaría que los alumnos trabajasen muestras de lengua limitadas, ajenas a los diversos usos reales de la lengua. Por esta razón, y como comparten Belmonte, Albelda y Fernández, vemos necesario traer al aula el registro coloquial al aula de ELE, que es la modalidad discursiva más habitual del español (Belmonte, 2016; Albelda y Fernández, 2006). Trasladar al aula de ELE las variedades lingüísticas de uso dependientes del contexto contribuye “no sólo a la mejora de la actuación lingüística del estudiante sino también al progreso en su capacidad de interacción. La capacidad por parte del estudiante extranjero de adecuarse a las diferentes situaciones comunicativas [...] da muestra del uso correcto de un idioma” (Holgado, 2011). El aprendiente adopta un papel activo en la interacción para conseguir sus objetivos comunicativos al producir e inferir enunciados adecuados al contexto; asimismo, comprende la variedad y en ocasiones arbitrariedad de las situaciones comunicativas, especialmente aquellas enmarcadas en un registro coloquial.

Incorporar la conversación coloquial en la didáctica de lenguas implica, además, el trabajo de diversos y significativos hechos lingüísticos. Este es el caso del uso de estrategias de cortesía en el registro coloquial. Como propone Albitre, la cortesía es un fenómeno de naturaleza sociopragmática (Albitre, 2020), por lo que no resulta práctico establecer unas pautas

estructuralistas para trabajarla en el aula, del estilo parrillas de gramática y de léxico. La cortesía tiene su mayor aparición en los textos orales y en la interacción, por lo que consideramos evidente trabajarla con muestras reales de conversaciones coloquiales. De esta forma, los alumnos también verán que la conversación coloquial en general, y la cortesía en especial, no está tan regida por patrones sino por la propia situación comunicativa y sus características.

Enmarcamos aquí la teoría de la descortesía. Culpeper propone una definición de la descortesía, en inglés *impoliteness*, que engloba aquellas actitudes negativas hacia comportamientos específicos que ocurren en contextos específicos (Culpeper, 2010). Según este autor, la descortesía cumple la función contraria a la cortesía: donde empleamos estrategias comunicativas para mantener o promover el equilibrio social, las estrategias de descortesía se ocupan del efecto contrario, la disrupción social (Culpeper, 1996).

It [impoliteness] is sustained by expectations, desires and/or beliefs about social organisation, including, in particular, how one person's or group's identities are mediated by others in interaction. Situated behaviours are viewed negatively when they conflict with how one expects them to be, how one wants them to be and/or how one thinks they ought to be. Such behaviours always have or are presumed to have emotional consequences for at least one participant, that is, they cause or are presumed to cause offence. Various factors can exacerbate how offensive an impolite behaviour is taken to be, including for example whether one understands a behaviour to be strongly intentional or not. (Culpeper, 2010)

Sin embargo, no todos los actos de descortesía resultan descorteses en la comunicación real. Geoffrey Leech propone dos características de la (des)cortesía: el principio de ironía y el principio de *banter*. El principio de ironía se vincula con el distanciamiento, y está unido al concepto de *mock-politeness*; el principio de *banter* implica afiliación y confianza, y se relaciona con el concepto de *mock-impoliteness*: “while irony is an apparently friendly way of being offensive (mock-politeness), the type of verbal behaviour known as ‘banter’ is an offensive way of being friendly (mock-impoliteness)” (Leech, 1983). Esto, como indica Culpeper, quiere decir que *mock-politeness* o *banter* son aquellos actos de descortesía que se quedan “en la superficie”, pues se entiende que no pretenden causar ofensa sino reforzar el vínculo de los interlocutores. Además, el uso de *banter* se debe y refleja una intimidad social entre ellos; esto es, ser “superficialmente descortés” puede fomentar la intimidad y la afiliación social (Culpeper, 1996). Bernal traduce estos conceptos de *mock-politeness* o *banter* como ‘descortesía burlesca’ (Bernal, 2007).

Los hablantes utilizan estrategias de descortesía para dañar intencionadamente la imagen social ('positiva' y 'negativa') del oyente. Aquí es donde enmarcamos la anticortesía, pues se puede entender como el uso de elementos de la descortesía para reforzar la imagen social de los hablantes y la relación entre ambos, para establecer y asentar la confianza que, como hemos visto anteriormente, es la principal expresión de la afiliación en las culturas de acercamiento. Si, como indicaba Bernal, en el uso de estas herramientas propias de la descortesía la finalidad es dañar la imagen del otro, en función de los códigos socioculturales y el conocimiento compartido de los hablantes, la finalidad opuesta, que atribuimos a la anticortesía, aun utilizando las "mismas" herramientas, responde a "una estrategia conversacional para mostrar afiliación y cercanía que sobrepasa los límites generacionales [y de género]" (Bernal, 2008); en oposición a la propuesta de Zimmermann, que consideraba la anticortesía como una estrategia propia de las relaciones íntimas entre jóvenes masculinos y utilizada como ejercicio de antinormatividad (Zimmermann, 2005). Estas tácticas comunicativas parecen amenazar la identidad del otro y, sin embargo, no solo no se produce este daño, sino que el vínculo se ve reforzado en la interacción.

2.3. Anticortesía y aplicación en el aula de español

Como indica de Andrade, las comunidades socioculturales y lingüísticas (y, por ende, los hablantes que pertenecen a ellas) presentan "expectativas diferentes de comportamiento verbal, conceden valores distintos a un mismo principio y asocian significados diversos a una misma estrategia de cortesía" (de Andrade, 2011). Los usos de estrategias de (des)cortesía, según esta autora, son reflejo de las actitudes de los hablantes, que a su vez se remiten a los códigos socioculturales de la comunidad y a las características de la propia situación comunicativa. Es por esto que es igual de importante conocer las fórmulas de (des)cortesía (ya sean expresiones o palabras 'tipo', comunicación no verbal, elementos fonológicos, actitudes de los hablantes como la atenuación o la intensificación, etc.) y lo que Escandell denomina "condiciones de uso"; la combinación de ambas "permite una interacción sin malentendidos" (Escandell, 1995) y, en definitiva, una comunicación efectiva.

La anticortesía es un fenómeno frecuente en las comunidades de habla hispana y propio del registro coloquial. Se trata de una "estrategia conversacional que aparenta amenazas a la imagen del destinatario [aunque en realidad] se utiliza para fortalecer las relaciones

interpersonales” (Mugford y Montes, 2019). Es decir, la anticortesía se puede entender como una herramienta de afiliación a la comunidad lingüística y sociocultural.

Según Zimmermann, los actos anticortesés son “actos comunicativos que comparten según una perspectiva superficial los rasgos estructurales con los insultos” (Zimmermann, 2005). En este proyecto contemplamos todo lo que rodea a este acto de presunta amenaza a la imagen: como defiende Deditius, citando a Rocío Da Riva, no debemos limitar nuestro estudio a los términos “puramente insultantes” sino incluir todos aquellos elementos que en el contexto comunicativo poseen la intención hiriente (Deditius, 2014), intención que en el caso de la anticortesía no se produce como tal. En relación a la expresión o palabra malsonante, contemplaríamos elementos como el trasfondo social de la expresión, la descarga emotiva en la interacción, los rasgos prosódicos y la comunicación no verbal empleados. Por otra parte, y como hemos expresado en los apartados anteriores, es profundamente relevante prestar atención a la situación comunicativa en su totalidad: la intención real del hablante, las inferencias que se recuperan, la relación de ambos interlocutores, el conocimiento compartido y en general el contexto sociocultural determinado que acompaña al evento comunicativo.

Zimmermann, como hemos mencionado anteriormente, trata la anticortesía como un fenómeno propio de los jóvenes masculinos. Ellos utilizan estas expresiones en la interacción entre ellos para, por una parte, rebelarse contra las normas sociales de cortesía estandarizada, ‘lo correcto’; y, por otra, para sentirse y hacerse ver pertenecientes al grupo, para ser valorados como iguales y respetados entre ellos (Zimmermann, 2003). Estos jóvenes son, normalmente, disidentes de la normatividad por ser racializados o marginalizados. En cambio, en este proyecto secundamos una visión actualizada y sensible a la presencia de estrategias de anticortesía en otros colectivos (Bernal, 2008; y Albelda, 2004): entre otros géneros, entre otros grupos de edad, con diferentes vínculos como familiares y de pareja. Así, afirmamos que la anticortesía puede aparecer en conversaciones en la que participe una amplia diversidad de hablantes, igual de diversos que sus paisajes (de género, de edad, socioeconómico, educativo, etc.).

La anticortesía aparece en situaciones comunicativas de familiaridad y confianza. Es realmente raro encontrar este fenómeno en registros formales, en los que la relación de los interlocutores es lejana, en un contexto de distanciamiento. Aunque Culpeper menciona estrategias de descortesía superficial o *surface impoliteness* interpretada como *banter* en

contextos no íntimos (Culpeper, 1996), la anticortesía, fundamentalmente, se manifiesta en (y ocurre gracias a la) cercanía y confianza entre los interlocutores. Resulta lógico pensar que, de no existir esta cercanía y confianza, la anticortesía se interpretaría, pues, como descortesía real: “la estrecha e íntima confianza [entre los hablantes] neutraliza el daño que podría causar [la expresión malsonante] a la relación social” (Albelda, 2004).

En las situaciones comunicativas, como decimos, enmarcadas generalmente en un registro coloquial, en las que aparecen estas expresiones habitualmente interpretadas como descorteses, existe una relación íntima (de amistad, de pareja, familiar) que permite y promueve la aparición de este fenómeno en la interacción. Esto responde, como dice María Bernal, a “una estrategia conversacional que lleva a un efecto social consistente en mostrar afiliación y cercanía entre los participantes, y donde no hay amenaza”. No hay amenaza porque ni existe la pretensión de amenaza ni se infiere como tal: es así el “uso de palabras o expresiones que habitualmente tienen una carga léxica negativa, pero que son empleadas para reforzar la afiliación y solidaridad entre los interactuantes. [...] es decir, bajo la apariencia de descortesía encontramos contenidos que cohesionan al grupo” (Bernal, 2007).

Volvemos a nuestro objetivo principal, que es acercar esta realidad a los aprendientes de español. Como hemos expuesto, la conversación coloquial constituye la modalidad discursiva más frecuente de interacción social; por lo que es una realidad que debemos acercar a nuestras aulas. Podemos, y debemos, utilizar la conversación coloquial como una herramienta de aprendizaje, en el estudio de su funcionamiento y su uso en las comunidades socioculturales de habla hispana. Los aprendientes de español deben tener la oportunidad de dominar este género y todo lo que implica desenvolverse en él.

La enseñanza de la conversación coloquial facilita el trabajo de las cuatro destrezas en el aula y aminora y contrarresta la fuerte propensión a concentrarse en el componente gramatical y en la práctica de lo escrito [...] El aprendizaje de la lengua mediante textos conversacionales activa el enfoque comunicativo, el cual insiste en contextualizar los hechos comunicativos y tener en cuenta los rasgos que definen cada situación de habla. (Albelda y Fernández, 2006)

El uso de insultos y palabras malsonantes, sea cual sea la intención, es una característica del español coloquial, forma parte de la comunicación auténtica y merece respetabilidad académica e inclusión en los programas de enseñanza de lenguas (Santos Carretero, 2011).

Como se trata de un fenómeno frecuente, es natural que esté sujeto a diversos matices y usos. La enseñanza de la anticortesía, que permite entrenar la competencia comunicativa y pragmática, es fundamental porque es una realidad de las culturas hispanohablantes. Si entre las necesidades de nuestros aprendientes de español se ubica considerarse usuarios de la lengua en sus usos reales, no podemos limitarnos a enseñar un solo registro; debemos abarcar la lengua en su totalidad dentro de nuestras posibilidades. Los aprendientes se verán como agentes sociales capacitados para comunicarse en español en cualquier situación comunicativa, en los usos reales de la lengua. Es por eso que proponemos trabajar ese fenómeno de la anticortesía en el aula de ELE.

Este uso debe ser contextualizado: es necesario transmitir que se trata de una característica del español coloquial, generalmente atribuido a vínculos estrechos con un nivel de confianza alto. Probablemente los aprendientes de español quieran formar vínculos con sus compañeros nativos, ya sea en relaciones laborales, académicas, vecinales, etc. La anticortesía es más propia de unos ámbitos que de otros, como hemos visto, aparece más frecuentemente entre amistades y vínculos de pareja y familiares; no obstante, hay situaciones en las que también aparece la anticortesía, en relaciones laborales, y esto se debe al nivel de confianza de los hablantes. Es importante hacerles conscientes de esto.

Por supuesto, otro aspecto fundamental a tener en cuenta es el posible choque cultural que se puede producir en estas interacciones, especialmente para los alumnos cuyo bagaje de socialización se asienta en una cultura de distanciamiento mayor en comparación con las culturas hispanas; este sería el ejemplo de los alumnos japoneses (Martínez, 2001). Por supuesto que no queremos que la sensibilidad de nuestros alumnos se vea afectada, que su imagen sea dañada; aunque es evidente que no podemos evitarlo, sí es nuestra responsabilidad presentar esta realidad, en estos casos con un cuidado y respeto especial. Sensibles ellos, con las realidades de la comunidad lingüística meta, y sensibles nosotros, con las realidades y el bagaje sociocultural de nuestros alumnos.

Creemos que la inclusión de estos elementos puede ser realmente entretenida, significativa y rentable en el aula de ELE y para los aprendientes de español. Si los alumnos están dispuestos a aprender sobre el registro coloquial, algo que está comprobado (Albelda y Fernández, 2006; Albesa, 2021), lo estarán para aprender sobre anticortesía. De esta forma, sentirán que su inmersión en las comunidades socioculturales de habla hispana será mayor

(Santos Carretero, 2011) y probablemente experimenten menos intentos fracasados de comunicación con hablantes nativos.

Realmente, consideramos que los documentos curriculares del PCIC y el MCER incluyen poca información y pautas sobre la descortesía. Incluso, sobre la cortesía, es una visión reducida a aspectos de cortesía atenuadora y valorizante (Instituto Cervantes, 2006). En los descriptores de los niveles A1-A2, por ejemplo, se incluyen breves apuntes sobre contactos sociales básicos con fórmulas de cortesía sencillas: “por favor”, “gracias”, “lo siento”; fórmulas para pedir y aceptar disculpas, realizar sugerencias, etc. (Consejo de Europa, 2002). En cambio, y como hemos expuesto, la presencia de las fórmulas de (des)cortesía y anticortesía están tan presentes en las comunidades socioculturales de habla hispana, que deberían al menos mencionarse en estos niveles; no es necesaria (resultaría absurda) una parrilla de léxico descortés o anticortés, sencillamente se podría hacer referencia a aspectos de la comunicación no verbal: “siempre que se habla, se habla para un receptor que, aunque no participe verbalmente en el acto comunicativo, puede interactuar con otros elementos como el lenguaje no verbal: gestos, vocalizaciones, etc.” (González, 2013). Además, los componentes de (des)cortesía y anticortesía relacionados con la comunicación no verbal pueden introducirse perfectamente en los niveles A, ya que estos niveles “no implican tanto un saber puramente lingüístico como sociocultural” (Albesa, 2021).

La anticortesía debe tenerse en cuenta como el fenómeno comunicativo que es, en los documentos curriculares, en las aulas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de español. Debemos al menos brindar a nuestros aprendientes la oportunidad de conocer esta característica tan presente en nuestras comunidades. Ellos serán los que decidan o no utilizar estas herramientas en sus interacciones en español; al menos deben ser provistos de los motivos y contextos de uso, pues se pueden evitar fallos en la comunicación. No se trata de que alumnos y nativos se insulten cariñosa y libremente (¿o sí?); quizá en conseguir que la anticortesía no sea un tema de conflicto, y que todos los participantes de la construcción de lengua se sientan realmente partícipes de ella, en todos sus matices y particularidades.

3. Metodología de trabajo

El profesor de ELE debe elegir un método que desarrolle de manera global el proceso de comprensión, que enseñe al estudiante a comprender y no solo evalúe el resultado de su

comprensión. Esto se logra con una metodología activa, motivadora, que mediante la planificación y el diseño de una serie variada de actividades dé al alumno la oportunidad de verificar en la práctica comunicativa sus estrategias de comprensión oral. (Pinilla Gómez, 2013)

Hemos llevado a cabo en este trabajo dos procedimientos metodológicos para el análisis de los componentes de anticortesía. En primer lugar, hemos analizado un inventario de manuales de ELE con el objetivo de encontrar muestras de descortesía, con la esperanza de encontrar asimismo alguna muestra de anticortesía. En segundo lugar, hemos estudiado el corpus discursivo Val.Es.Co 3.0, un corpus de conversaciones coloquiales en español, en el que esperamos encontrar muestras reales de anticortesía. En los siguientes subepígrafes incorporamos sendos análisis y los resultados de los mismos. Nos referiremos a los ejemplos según esta clasificación: ‘m’ para manuales (1m, 2m...16m) y ‘c’ para corpus (1c, 2c...9c).

3.1. Inventario de manuales de ELE

Los aprendientes de una lengua extranjera, dependiendo de su estado de inmersión lingüística y sociocultural, se ven en cierta medida expuestos a unos usos y matices del lenguaje que utilizamos las personas nativas; especialmente en lo que concierne al registro coloquial. Hemos revisado la evidente importancia de la explotación de la competencia pragmática en el aula de ELE. Proponemos contemplar la pragmática no como un módulo más sino como una mirada, una conciencia que atraviesa la intervención didáctica, en la preparación de las clases y como herramienta en el aula. Los profesores de ELE debemos reflexionar sobre los casos en los que “un tratamiento pragmático de la lengua es clave para la comprensión” (Díez Domínguez, 2008). El estudio de la pragmática otorga a los aprendientes la oportunidad de conocer y comprender mejor la lengua y la comunidad de habla; utilizar esta lengua, proyectando e infiriendo significados, de acuerdo al contexto y a sus variables.

El trabajo de la competencia pragmática puede realizarse a través de manuales, ya que son una herramienta útil para manejar el *input* lingüístico y sociocultural: “in classrooms, in addition to teacher input, the content of pedagogical materials serves as input. To put it clearly, classroom input in both forms provides opportunities to increase learners’ pragmalinguistic and sociopragmatic knowledge” (Canale, M., y Swain, M., 1980). Lo que proponemos en este proyecto, como ya hemos expuesto, es el estudio del registro coloquial y la práctica con el

mismo. En este apartado estudiaremos de qué manera se incluye (o no) la descortesía en algunos manuales de ELE. Partimos de dos hipótesis: en primer lugar, la descortesía es brevemente mencionada, probablemente en su faceta atenuadora, y no se explora el fenómeno de la descortesía auténtica (Leech, 1983; Culpeper, 1996). En segundo lugar, la mención de la anticortesía es inexistente, declaración que contrastaremos en adelante.

Los indicadores de búsqueda y análisis que manejaremos en el análisis de manuales son los siguientes: de qué manera se presenta la descortesía en los manuales, por ejemplo, en parrillas de palabras y expresiones, en textos y qué tipo de textos (diálogos simulados, diálogos reales adaptados, textos literarios, etc.); cómo se trabaja el contexto de uso de estas fórmulas descorteses; si se menciona anticortesía y, de ser así, cómo aparece, cuál es el enfoque y qué usos se le da.

Reflexionaremos sobre ciertos ejemplos de tratamiento de la descortesía en los siguientes manuales de ELE: *Gente Joven 1 Nueva Edición (A1.1)*, *Gente Joven 4 Nueva Edición (B1.1)*, *Nuevo Español en marcha 2 (A2)*, *Nuevo Prisma nivel C2* y *En acción 3 (B2)*³. Observaremos cómo se aborda la descortesía en la enseñanza de la lengua, si es que se menciona. Hemos escogido estos manuales porque abarcan varios niveles del MCER, con el objetivo de observar en qué momentos de la propuesta didáctica se incluye y trabaja la descortesía; al analizar diferentes niveles vemos cuánto se profundiza en la descortesía. Además, dos de ellos están dirigidos al público joven aprendiente de español; hemos incluido estos manuales en el análisis debido a que los usos de descortesía y anticortesía se ha atribuido en líneas generales a las comunidades de jóvenes (Zimmermann, 2005), por ello nuestra hipótesis es que estos fenómenos de la lengua seguramente aparecerán en este manual. El resto de los manuales carece de público específico, son de enseñanza de español general. Todos los manuales analizados pretenden integrar un enfoque comunicativo en sus propuestas didácticas.

Hemos realizado un análisis cualitativo exhaustivo de estos manuales de ELE sobre el tratamiento de la descortesía. Es un análisis crítico, en el que hemos observado todas las menciones de descortesía (en teoría y actividades); posteriormente hemos hecho una cala, para determinar cuántas menciones significativas a la descortesía aparecen. En este trabajo

³ Este nivel se especifica en la introducción del libro, no en el título o en la portada, por eso lo escribimos en redonda en lugar de cursiva.

aportamos estas menciones como ejemplos, solamente⁴ 16 en total. Reflexionaremos sobre la explotación didáctica de este fenómeno de la lengua y ofreceremos propuestas para modificar este planteamiento explotando otras posibilidades, con el objetivo de trabajar el fenómeno en sus usos reales contextualizados, como herramienta de comunicación significativa para los aprendientes de español.

[La evaluación empleada por la autora] es útil para evidenciar qué relevancia el manual sometido al análisis concede al tratamiento de la conducta interaccional, aspectos pragmáticos y concepto de cortesía [descortesía, anticortesía] con el propósito de que el alumno domine los principios conversacionales que se establecen en el uso de la lengua y logre evitar inadecuaciones e interferencias pragmáticas. (de Andrade, 2011)

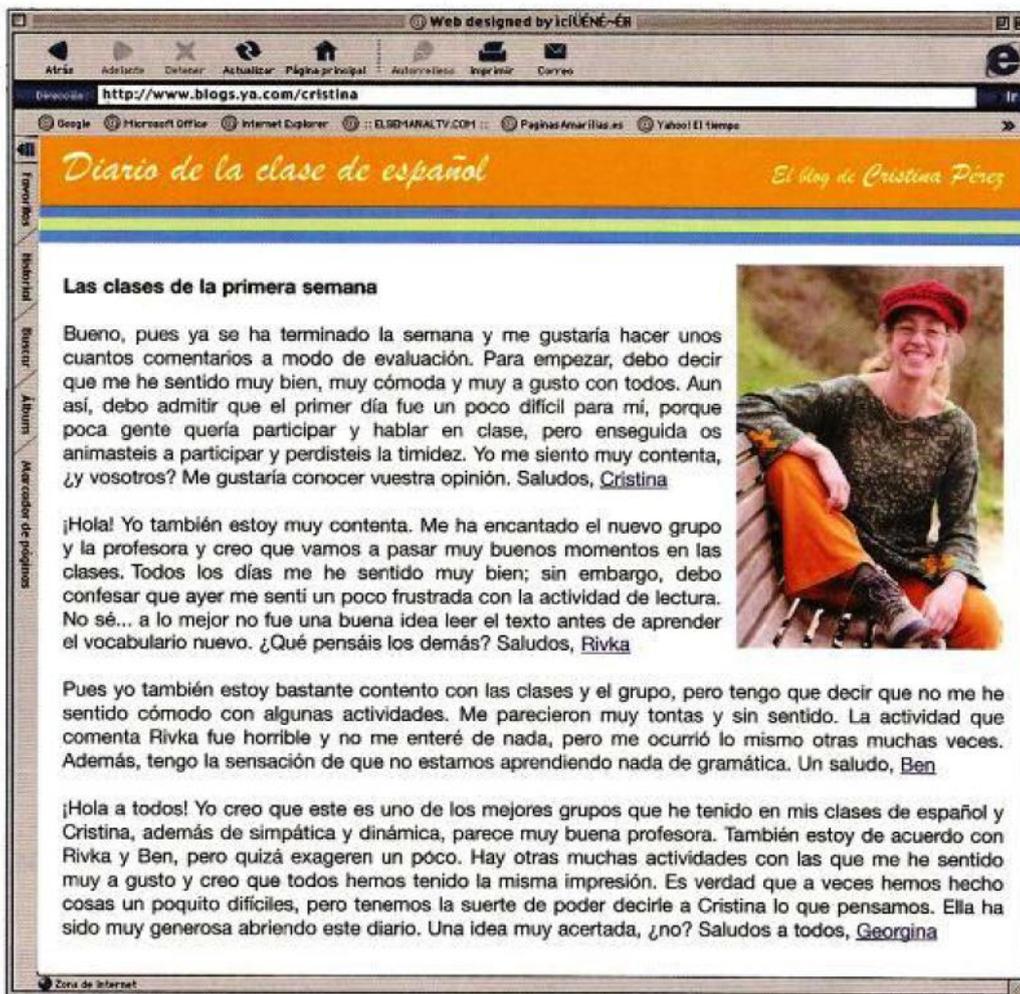
A continuación, procedemos a aportar los ejemplos de descortesía que hemos detectado en los manuales escogidos. Sobre todo, hemos encontrado muestras en las unidades dedicadas a la descripción de personas y a la expresión de opiniones. Estas muestras aparecen en su mayor medida en diálogos simulados.

3.1.1. Atenuación de la amenaza a la imagen

Encontramos diversas referencias al fenómeno de atenuación del acto amenazador (Instituto Cervantes, 2006), es decir, la cortesía atenuadora. Este fenómeno se presenta en los manuales con mayor frecuencia al expresar opiniones, sobre todo a la hora de reaccionar ante las opiniones de los demás hablantes y realizar críticas. En el manual *En acción 3* se incluye el siguiente ejercicio (1m): un diario del aula en el que los alumnos pueden expresar cómo se han sentido tras la intervención didáctica y cuáles son sus opiniones sobre ella. Sin embargo, las críticas negativas son en cierta forma censuradas al incluir ejercicios para suavizar su impacto.

⁴ El hecho de que ‘solamente’ hayamos encontrado 16 ejemplos de descortesía en los manuales es por supuesto una apreciación crítica y personal, aunque significativa para con el propósito de este trabajo.

10.a. Una profesora de español tiene un diario de clase en su *blog*. Lee lo que han escrito algunos de sus alumnos. ¿Quién hace los comentarios más positivos?



Las clases de la primera semana

Bueno, pues ya se ha terminado la semana y me gustaría hacer unos cuantos comentarios a modo de evaluación. Para empezar, debo decir que me he sentido muy bien, muy cómoda y muy a gusto con todos. Aun así, debo admitir que el primer día fue un poco difícil para mí, porque poca gente quería participar y hablar en clase, pero enseguida os animasteis a participar y perdisteis la timidez. Yo me siento muy contenta, ¿y vosotros? Me gustaría conocer vuestra opinión. Saludos, [Cristina](#)

¡Hola! Yo también estoy muy contenta. Me ha encantado el nuevo grupo y la profesora y creo que vamos a pasar muy buenos momentos en las clases. Todos los días me he sentido muy bien; sin embargo, debo confesar que ayer me sentí un poco frustrada con la actividad de lectura. No sé... a lo mejor no fue una buena idea leer el texto antes de aprender el vocabulario nuevo. ¿Qué pensáis los demás? Saludos, [Rivka](#)

Pues yo también estoy bastante contento con las clases y el grupo, pero tengo que decir que no me he sentido cómodo con algunas actividades. Me parecieron muy tontas y sin sentido. La actividad que comenta Rivka fue horrible y no me enteré de nada, pero me ocurrió lo mismo otras muchas veces. Además, tengo la sensación de que no estamos aprendiendo nada de gramática. Un saludo, [Ben](#)

¡Hola a todos! Yo creo que este es uno de los mejores grupos que he tenido en mis clases de español y Cristina, además de simpática y dinámica, parece muy buena profesora. También estoy de acuerdo con Rivka y Ben, pero quizá exageren un poco. Hay otras muchas actividades con las que me he sentido muy a gusto y creo que todos hemos tenido la misma impresión. Es verdad que a veces hemos hecho cosas un poquito difíciles, pero tenemos la suerte de poder decirle a Cristina lo que pensamos. Ella ha sido muy generosa abriendo este diario. Una idea muy acertada, ¿no? Saludos a todos, [Georgina](#)

b. ¿Cómo crees que se sentirá Cristina cuando lea los comentarios de Rivka? ¿Y cuando lea los de Ben? ¿Y los de Georgina?

c. En parejas, comentad cómo cambiaríais los comentarios de Ben para transformarlos en una crítica constructiva. Después, comparadlo con otros compañeros.

- Yo creo que en esta frase podríamos introducir quizá o a lo mejor.

11.a. En grupos de cuatro, pensad por qué puede ser positivo escribir un diario de clase.

- Si escribes un diario, el profesor puede saber mejor lo que te interesa y lo que no.
- ▲ Y también puede saber cómo te sientes.

b. ¿Y a ti? ¿Te gustaría escribir un diario de clase? Justifica tu respuesta.

Seguidas de estos ejercicios aparece un cuadro dedicado a léxico y gramática (2m) que puede aparecer en la expresión de opiniones y hechos. En este cuadro, a la derecha, se ofrecen una serie de estructuras para suavizar una crítica negativa:

LENGUA Y COMUNICACIÓN

<p>ADJETIVOS PARA DESCRIBIR A ALGUIEN POR SUS IDEAS U OPINIONES</p> <p>Ser +</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">objetivo/a</td> <td style="width: 50%;">subjetivo/a</td> </tr> <tr> <td>fanático/a</td> <td>sarcástico/a</td> </tr> <tr> <td>exagerado/a</td> <td>frívolo/a</td> </tr> <tr> <td>irónico/a</td> <td>crítico/a</td> </tr> <tr> <td>provocador/++a</td> <td>conservador/++a</td> </tr> <tr> <td>(in)conformista</td> <td>(in)transigente</td> </tr> <tr> <td>(in)tolerante</td> <td>superficial</td> </tr> <tr> <td>extremista</td> <td>idealista</td> </tr> <tr> <td>materialista</td> <td>progresista</td> </tr> <tr> <td>políticamente</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>(in)correcto/a</td> <td></td> </tr> </table>	objetivo/a	subjetivo/a	fanático/a	sarcástico/a	exagerado/a	frívolo/a	irónico/a	crítico/a	provocador/++a	conservador/++a	(in)conformista	(in)transigente	(in)tolerante	superficial	extremista	idealista	materialista	progresista	políticamente	...	(in)correcto/a		<p>VALORAR HECHOS U OPINIONES</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 15%;">Me</td> <td style="width: 10%; border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;"></td> <td style="width: 75%;">estupendo/discutible</td> </tr> <tr> <td>Te</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;">parece</td> <td>admirable/criticable</td> </tr> <tr> <td>Le</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;"></td> <td>digno de admiración</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;"></td> <td>acertado</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;"></td> <td>exagerado</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;"></td> <td>un error/acierto</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;"></td> <td>una exageración</td> </tr> <tr> <td>Para mí es</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;"></td> <td>una equivocación</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;"></td> <td>una irresponsabilidad</td> </tr> <tr> <td>Yo lo veo</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;"></td> <td>una locura</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;"></td> <td>una buena/mala idea</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black;"></td> <td>una buena/mala medida</td> </tr> </table> <p>● ¿Qué te parece lo de prohibir fumar en la calle?</p> <p>▲ Yo lo veo una exageración.</p>	Me		estupendo/discutible	Te	parece	admirable/criticable	Le		digno de admiración	...		acertado			exagerado			un error/acierto			una exageración	Para mí es		una equivocación			una irresponsabilidad	Yo lo veo		una locura	...		una buena/mala idea			una buena/mala medida	<p>SUAUZAR UNA CRÍTICA NEGATIVA</p> <p>No sé... + crítica negativa</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 70%;">A lo mejor</td> <td style="width: 30%; border-left: 1px solid black;"></td> </tr> <tr> <td>Quizá</td> <td style="border-left: 1px solid black;">+ crítica negativa</td> </tr> <tr> <td>Probablemente</td> <td style="border-left: 1px solid black;"></td> </tr> <tr> <td>Puede que</td> <td style="border-left: 1px solid black;"></td> </tr> </table> <p>Es verdad que (+ crítica negativa), pero también (+ crítica positiva)</p> <p>Ser un poco + adjetivo negativo</p> <p>No ser muy + adjetivo positivo</p> <p>- No sé... A lo mejor las actividades no fueron muy adecuadas y quizá por eso me sentí un poco confuso.</p>	A lo mejor		Quizá	+ crítica negativa	Probablemente		Puede que	
objetivo/a	subjetivo/a																																																																			
fanático/a	sarcástico/a																																																																			
exagerado/a	frívolo/a																																																																			
irónico/a	crítico/a																																																																			
provocador/++a	conservador/++a																																																																			
(in)conformista	(in)transigente																																																																			
(in)tolerante	superficial																																																																			
extremista	idealista																																																																			
materialista	progresista																																																																			
políticamente	...																																																																			
(in)correcto/a																																																																				
Me		estupendo/discutible																																																																		
Te	parece	admirable/criticable																																																																		
Le		digno de admiración																																																																		
...		acertado																																																																		
		exagerado																																																																		
		un error/acierto																																																																		
		una exageración																																																																		
Para mí es		una equivocación																																																																		
		una irresponsabilidad																																																																		
Yo lo veo		una locura																																																																		
...		una buena/mala idea																																																																		
		una buena/mala medida																																																																		
A lo mejor																																																																				
Quizá	+ crítica negativa																																																																			
Probablemente																																																																				
Puede que																																																																				
<p>REFERIRSE A UN HECHO CONOCIDO</p> <p>● ¿Qué te parece lo que ha hecho la policía?</p> <p>▲ Yo lo veo muy acertado.</p> <p>● ¿Y lo de los matrimonios homosexuales?</p>																																																																				

Ejemplo (2m). Fuente: *En acción 3. Curso de español* (Verdía et al., 2007).

Podemos realizar críticas negativas sin resultar descorteses, al igual que podemos servirnos de la descortesía para criticar. Sobre las críticas constructivas que sugiere trabajar este manual, da la sensación de que no se permite la crítica negativa a pesar de que es la más común en el registro coloquial. El diario pretende ser una herramienta informal, y que los alumnos mantengan una actitud natural y honesta. En cambio, no se explora la posibilidad de construir una crítica negativa. Respecto a esto, consideramos que los profesores de ELE no tenemos por qué tratar de ‘educar’ en asertividad y responsabilidad social, o en todo caso, no solo: debemos tratar de nombrar la realidad. La negatividad es igual de natural que la asertividad, la crítica no asertiva es natural y su uso no sólo es real sino frecuente en el español coloquial. Debería explorarse la posibilidad de atacar la imagen del profesor y de los demás, utilizar la descortesía para hacer nuestras críticas teniendo en cuenta el efecto que esa descortesía puede tener en la propia imagen y en la de los demás hablantes. Nuestro cometido es acercar a los aprendientes de español a las diversas realidades de la lengua, no en educarlos en los comportamientos

‘ideales’ (que, por otra parte, lo serán bajo nuestra perspectiva, válida como personas nativas y pero no extrapolable a todas las experiencias de la comunidad sociocultural y lingüística). Con gran probabilidad los aprendientes se van a enfrentar a situaciones en las que aparezcan críticas no asertivas, rechazo y censura absoluta; es probable que no les apetezca ser asertivos, o incluso el propio contexto se lo impida. En esos casos, deben poder contar con todas las herramientas necesarias para expresarse y gestionar la situación comunicativa correctamente en términos sociopragmáticos; en definitiva, participar eficazmente en la comunicación real.

En este mismo manual aparecen estrategias de atenuación del papel del hablante (3m). Por ejemplo, en la frase “no se puede tolerar/consentir” hay un desplazamiento pronominal de la 2ª persona, que desapega la intervención del hablante que la emite: “a estructuras con valor impersonal, con *se*: se atenúa la fuerza de lo dicho” (Instituto Cervantes, 2006).

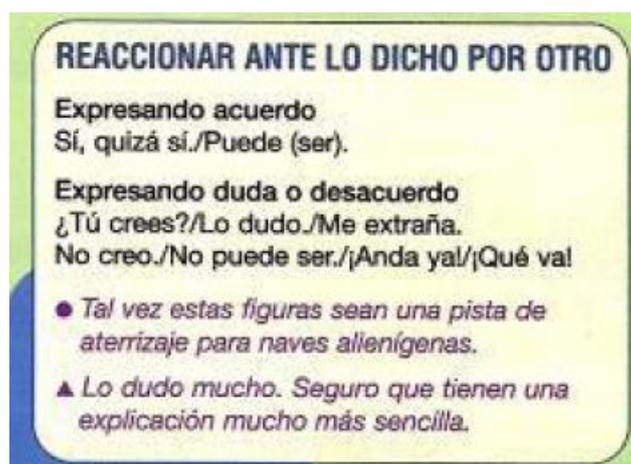
8. Una persona opina en su *blog* sobre los servicios de atención telefónica (SAT). ¿Estás de acuerdo con ella? ¿Qué opinas tú de los SAT? ¿Has tenido alguna experiencia positiva o negativa con estos servicios? ¿Y tus compañeros?

Seguro que todos tenemos anécdotas que contar de los SAT. A mí, particularmente, me parece inadmisibles que su nivel de efectividad sea tan bajo: es una vergüenza que te pases más de diez minutos a la espera y que, al final, la persona que te atiende no te pueda resolver nada. Yo entiendo que son las empresas y no los operadores las que tienen la culpa. Sin embargo, a estos pobres les gritamos y descargamos en ellos nuestra ira. No me gustaría estar en su pellejo. ¿Qué pueden hacer ellos si no tienen la más mínima capacidad de resolverte nada? Lo que de verdad es una vergüenza es que a las empresas les importen tan poco los problemas de los usuarios. Para mí, los SAT son una pura hipocresía. Una pena... y luego dicen que todo va bien.

Quejarse del funcionamiento de un servicio
 Me parece (que es) lamentable/
 una vergüenza que... + subjuntivo
 No se puede tolerar/consentir
 que + subjuntivo
 Cuesta comprender que + subjuntivo
 No se puede tolerar que te hagan
 llamar de un teléfono a otro y en
 ningún sitio te den una explicación.

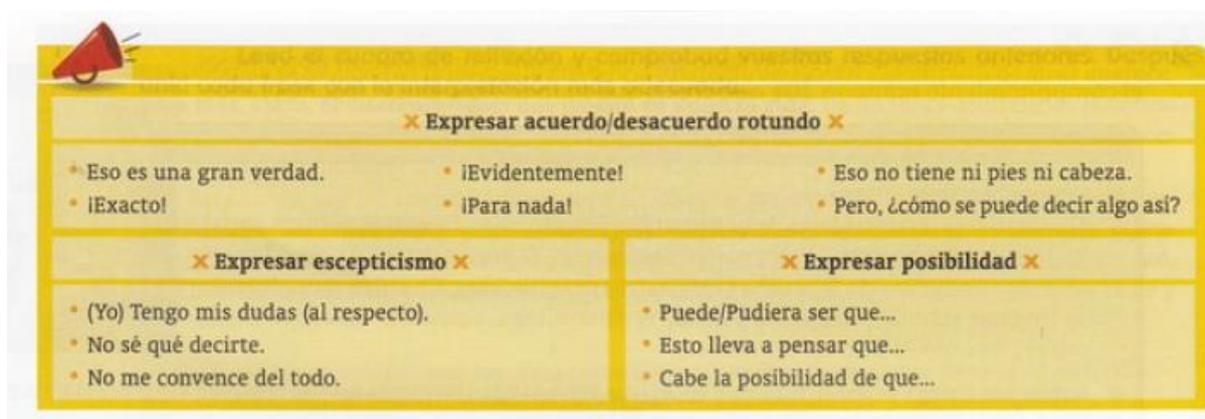
Ejemplo (3m). Fuente: *En acción 3. Curso de español* (Verdía et al., 2007).

Más adelante se aportan diferentes estructuras para expresar desacuerdo rotundo (Instituto Cervantes, 2006) e intensificación del desacuerdo, a través de exclamaciones e indefinidos: “¡Anda ya!”, “lo dudo mucho” (4m). En este ejemplo sugerimos hablar de la entonación para enfatizar la intención, que podría ser descortés o anticortés.



Ejemplo (4m). Fuente: *En acción 3. Curso de español* (Verdía et al., 2007).

En el manual *Nuevo Prisma nivel C2* también se incluyen estructuras para expresar desacuerdo rotundo (5m), pero esta vez sin atenuación e incluso rozando la descortesía.



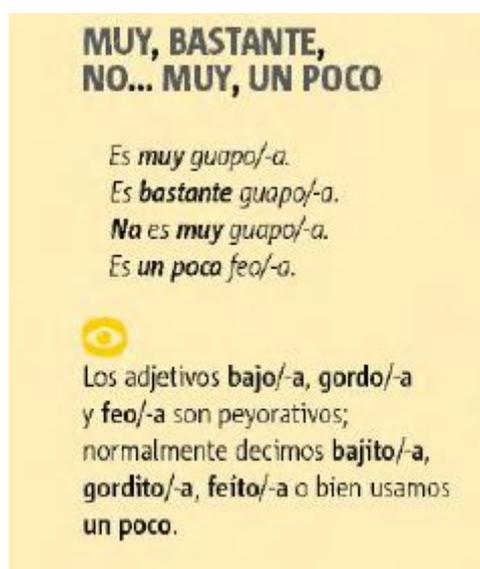
Ejemplo (5m). Fuente: *Nuevo Prisma nivel C2* (Equipo Prisma, 2012).

Por otra parte, también se presentan en los manuales diferentes tácticas de atenuación en la descripción física, cuando el hablante quiere expresar un aspecto socioculturalmente interpretado como negativo en la comunidad meta (ejemplos 6m, 7m, 8m). Tomamos el ejemplo del adjetivo ‘gordo’: se añade el sufijo ‘-ito’ para minimizar el impacto, sumado incluso a la frase ‘un poco’:



Ejemplo (6m). Fuente: *Gente Joven 1 Nueva Edición (A1.1)* (Arija et al., 2013).

Más adelante, en este mismo manual, se especifica por qué se utiliza ‘gordito’ en lugar de ‘gordo’, y es debido al carácter peyorativo de estos adjetivos en las comunidades hispanohablantes. Como se explica en el recuadro, el impacto de estos adjetivos entendidos como peyorativos pueden ser atenuados con el sufijo diminutivo ‘-ito/a’ o con la frase ‘un poco’:



Ejemplo (7m). Fuente: *Gente Joven 1 Nueva Edición (A1.1)* (Arija et al., 2013).

Nuevo Español en marcha 2 también incluye este fenómeno de atenuación (entre los ejemplos 11 y 12 del texto). Sin embargo, no ofrece ningún tipo de explicación sobre el porqué de su uso.

3 Completa con los verbos *ser* / *estar* / *tener*.

Te presento a Marta. (1)_____ polaca. (2)_____ alta y delgada. (3)_____ el pelo rubio y rizado. (4)_____ 34 años y (5)_____ casada. (6)_____ dos hijos. (7)_____ muy alegre, pero hoy (8)_____ un poco cansada. (9)_____ secretaria del director.

Te presento a Pablo, (10)_____ el marido de Marta. (11)_____ bastante alto y un poco gordito. (12)_____ el pelo muy corto. (13)_____ 36 años y (14)_____ constructor. Ahora mismo (15)_____ en su oficina.

Ahora, te presento a Paula. (16)_____ la hija de Marta y Pablo. (17)_____ 10 años. (18)_____ el pelo rubio y los ojos azules. (19)_____ una buena estudiante y, además, muy guapa. Ahora (20)_____ en el colegio.

Ejemplo (8m). Fuente: *Nuevo Español en marcha 2 (A2)* (Viúdez et al., 2014).

Creemos que estos ejemplos presentan una buena oportunidad para trabajar el fenómeno de la descortesía. En español utilizamos las estrategias de atenuación para evitar en la medida de lo posible dañar la imagen de los hablantes; en cambio, si verdaderamente queremos que se produzca este daño, como acto descortés, no atenuamos los enunciados o nos ayudamos de la entonación (por ejemplo, para darle a lo dicho un valor irónico). Respecto a la anticortesía, no atenuamos y, en cambio, no se produce el daño, debido al valor afiliativo y al nivel de confianza entre los hablantes.

3.1.2. Muestras de descortesía auténtica

Hemos encontrado varios ejemplos de descortesía auténtica, sin que en estos enunciados haya atenuación. La mayoría de los ejemplos en los que aparece la descortesía son diálogos (simulados, no reales). Esto nos da una idea de que otra forma acertada para explotar la descortesía puede ser en diálogos reales, adaptados o simulados; pues es realmente en la conversación coloquial en la que se produce este fenómeno.

A continuación, mostramos un ejemplo extraído de *Gente Joven 1* (9m). En él aparecen una serie de diálogos, en los que se pueden observar estrategias de descortesía.

B. Ahora lee las transcripciones. ¿Quién crees que tiene razón en cada caso? Coméntalo con un compañero y explicad por qué.

1

BORJA: Dame el mando ahora mismo.
MAR: No me da la gana, estoy viendo la tele. No aguanto que seas tan egoísta.
BORJA: Pues yo no soporto que siempre decidas tú qué canal vemos, porque la televisión no es tuya.
MAR: Oye, estoy viendo una película, ¿vale?
BORJA: Sí, pero siempre vemos lo que tú quieres. Ya está bien, ¿no? Además, van a venir mis amigos y queremos ver una serie.
MAR: Ahora resulta que tus amigos deciden lo que vemos en la tele. ¿Por qué no vais a tu habitación?
BORJA: Porque somos tres y la habitación es pequeña. Es increíble que seas tan egoísta.
MAR: Eres imposible, chaval. Toma el mando...



2

LUISA: Pedro, ¿quieres bajar de una vez? No entiendo cómo siempre tardas tanto en prepararte.
PEDRO: Ya voy, ya voy. ¡Si tenemos tiempo de sobra!
LUISA: ¿Cómo que tenemos tiempo de sobra? Son las siete y la película empieza a las ocho. Odio ir siempre con prisas.
PEDRO: ¿Falta una hora? Pues mira, nos sobran 25 minutos.
LUISA: ¿25 minutos? Pero ¡qué dices! Me encanta que seas tan optimista. ¿Tú sabes el tráfico que hay? Y además, me pone nerviosa que no tengamos las entradas compradas. Como se te ha olvidado...
PEDRO: ¡A mí? La primera noticia que tengo. Ahora resulta que yo tenía que comprar las entradas.
LUISA: Pero si te lo dije ayer, Pedro...



3

PADRE: No vas y se acabó.
BORJA: ¿Pero, por qué?
PADRE: ¿Cómo que por qué? Traes tres suspensos a casa ¿y todavía preguntas que por qué? Es increíble que no te des cuenta tú mismo.
BORJA: Pero papá... déjame al menos ir un rato... ¿Por qué no puedo?
PADRE: Pues porque estás castigado.
BORJA: Por favor... es que he estado todo el día estudiando, necesito salir un poco...
PADRE: Haber pensado en eso antes de los exámenes. De verdad, hijo, me da mucha rabia que seas tan irresponsable. No es NO. No vas a salir, y punto.
BORJA: Pero si yo hice todo lo que pude, lo que pasa es que los profes me tienen manía...
PADRE: Sí, será eso. Venga, hijo, vete a tu habitación que no estoy para cuentos.



Ejemplo (9m). Fuente: *Gente Joven 4 Nueva Edición (B1.1)* (Arija et al., 2013).

En este manual, al contrario de los ejemplos sobre suavizar críticas negativas o convertirlas en asertivas de *En acción 3* (ejemplos 1m, 2m), sí se muestra cómo expresarse con ‘enfado’ (10m); lo que supone, en definitiva, censurar o rechazar absolutamente el comportamiento del otro.

EXPRESAR ENFADO ▶ CE: 13 (p. 12)

No vas, ¡y se acabó! ¡y punto!
Vete a tu habitación, que no estoy para cuentos.
Pero ¿qué dices?
Ahora resulta que yo tenía que comprar...
¡Pero si te lo dije ayer!
Eres imposible.
¡No es no!

- Termina la verdura **de una vez.**
- ¡No me da la gana!



Arco, ¡ven aquí **ahora mismo!**



¿Cómo que se te ha roto sin querer?

Ejemplo (10m). Fuente: *Gente Joven 4 Nueva Edición (B1.1)* (Arija et al., 2013).

Más adelante, en el mismo manual, aparece este diálogo riquísimo en actitudes socioculturales (por ejemplo, en torno a los roles y las masculinidades), expresiones coloquiales y elementos de descortesía.

LA REVISTA

EL CANDIDATO

D. CARLOS: Bueno... pase... pase, por acá... bien, siéntese allí... No, en ese sillón no, ese lo uso yo. Siéntese en esa silla. *(Aire descortés siempre.)*

JORGE: Gracias.

D. CARLOS: ¿Qué me agradece...?

JORGE: Y... la silla...

D. CARLOS: *(Desabrido.)* ¿Y por eso "gracias"? No se la regalo, solo le digo que se siente.

JORGE: Bueno... desde luego... ejem... yo no presumía que me regalara ninguna silla y...

D. CARLOS: ¡Bueno! Si vamos a estar acá hablando de sillas y qué sé yo... ¿No le parece que perdemos tiempo...? Soy un hombre muy ocupado y... ¿entiende?

JORGE: Bien... me he atrevido a venir a esta casa...

D. CARLOS: *(Descortés siempre.)* ¡Sin preámbulos, sin preámbulos, por favor!

JORGE: Bueno. Se trata de su hija.

D. CARLOS: ¿Sí...? ¿Y qué...? ¿O me va a venir a contar que tengo una hija? Ya lo sé. Lo sé desde hace 17 años y unos meses. ¿Y bien...? ¿Qué hay con ella...?

JORGE: Pues pasa que... bueno. Creemos que nos queremos y...

D. CARLOS: ¿Ustedes creen...? ¿Y bien...? ¿Qué quiere...? ¿Que le saque yo de la duda?

JORGE: ¡Es que no hay ninguna duda!

D. CARLOS: ¿Y por qué dice que creen que se quieren?

JORGE: Es que... usted, con su actitud... ¡le confunde a uno, señor!

D. CARLOS: ¿Mi actitud? Es la normal... soy el dueño de la casa, ¿no?

JORGE: Sí, desde luego... Pero... *(Un poco picado ya.)* ¡No le costaría mucho ser un poco más cortés...!

D. CARLOS: Si me ha pedido una entrevista para darme lecciones de urbanidad...

JORGE: *(Molesto.)* ¡No es para eso!

D. CARLOS: Haga el favor de no levantar el tono de voz...

JORGE: Perdone... yo solo...

D. CARLOS: ¡Vamos, vamos, vamos, al grano...!

JORGE: ¡Vengo a pedirle permiso para visitar a su hija, como pretendiente!

D. CARLOS: ¿Ah sí...? ¡Hummmmmmmmm! [...] ¿Trabajo...?

JORGE: ¡Sí... soy dibujante...!

D. CARLOS: Ah... ¡Dibujante! ¿Es usted el que dibuja esos monitos idiotas que salen en las revistas...?

JORGE: *(Picado.)* ¡No, señor! Soy dibujante de planos... ¡Me gano la vida copiando planos...!

D. CARLOS: Malo, malo... el que se pasa la vida copiando el trabajo de otros no tiene ningún mérito... ¡Es una forma de ser haragán...!

JORGE: *(Ofendido.)* ¡Pero señor!

D. CARLOS: Déjese de... ¿Estudia...?

JORGE: ¡Tercer año de ingeniería!

D. CARLOS: ¡Vaya carrera que eligió...! [...]

JORGE: Tengo el orgullo de ser lo que soy. Hijo de campesina humilde, 23 años. Me pago mis estudios, no como bien y me visto peor. Jamás fui preso ni mentí a nadie. Y tengo eso que muchos no tienen... ¡a pesar de su edad! ¡respeto a sí mismo!

D. CARLOS: Un momento, jovencito... Antes de irse, sépalo bien. ¡Le prohíbo terminantemente que se vea con mi hija...!

JORGE: Ah... no. Ahí está equivocado, señor. Mis sentimientos son rectos y sanos. Tratarla no hará daño a nadie, salvo a un padre egoísta. Así que... sáquese de la cabeza eso... y otra vez... ¡Buenas tardes!

D. CARLOS: ¿La seguirá viendo?

JORGE: Sí, señor. La seguiré viendo. Por dignidad y por cariño hacia ella. Y, por favor, no repita eso de que me prohíbe, porque... me dolería mandarlo al demonio... al padre de la chica que quiero... ¡Adiós, señor... lamento mucho haberle quitado su precioso tiempo!

D. CARLOS: *(Ahora súbitamente cordial.)* Che ra'y...¹ vení² acá...

JORGE: ¿Quéee...?

D. CARLOS: Sentate³ ahí...

JORGE: Pero... ¿qué pasa...?

D. CARLOS: Pasa que... bueno, soy papá... ¿no? Y mi nena se ha enamorado... y me preocupaba... quería estar seguro si el hombre la merecía, nada más... [...]

JORGE: Y... ¿pasé el examen...?

D. CARLOS: ¡Claro...! Carácter... dignidad... conciencia de la nobleza de los sentimientos... ¡y coraje...! [...]

JORGE: ¿Entonces...?

D. CARLOS: Por ahora... los martes, jueves y sábados... de 7 a 9 de la noche, ¿eh? Ni un minuto más, ni un minuto menos... ¡Ah... y en la sala...! Con las luces encendidas, ¿eh?... ¡Con las luces encendidas...! Je, je, je.

Glosario

1. Che ra'y...: significa "hijo mío" en guaraní.
2 y 3: segunda persona del singular del imperativo en algunas variantes dialectales de Latinoamérica.

Mario Halley Mora (1926 - 2003).
Periodista, narrador, poeta y guionista de las primeras historietas paraguayas en guaraní o bilingües, fue también el dramaturgo paraguayo más prolífico del siglo XX, con más de quince obras teatrales publicadas y unas cincuenta estrenadas. Fue especialmente conocido por sus cuentos y microrrelatos.



Fuente: <http://www.portaiguaraní.com/>

Ejemplo (11m). Fuente: *Gente Joven 4 Nueva Edición (B1.1)* (Arija et al., 2013).

En *Nuevo Español en marcha 2* también encontramos crítica y censura hacia ciertos comportamientos (12m). Aparecen varios ataques a las imágenes del otro interlocutor o hacia uno que no está presente. Incluso se podría interpretar como descortesía, especialmente el ejemplo 5.

3 Lee las conversaciones siguientes y complétalas con un adjetivo del recuadro.

cansado • harta • enamorada
rara • desordenada • caliente • agobiada
preocupada • asustado

1 ■ Javier, ¿qué te pasa?, tienes mala cara.

• Hoy he tenido mucho trabajo y estoy cansado.

2 ■ Hola, María, ¿qué tal?

• Fatal, estoy _____ de limpiar y de ordenar la casa, y mis hijos no ayudan nada.

3 ■ Jesús, toma ya la sopa.

• No puedo, está muy _____.

4 ■ ¿Qué le pasa a Aida?

• No sé, está muy _____, yo creo que está _____.

5 ■ Luis, tu mesa está muy _____, así no puedes estudiar bien.

6 ■ Marta, ¿qué te pasa? ¿Estás enferma?

• No, qué va. Estoy _____ con el trabajo, mi jefe no me deja descansar un minuto.

7 ■ ¿Qué le pasa al niño?

• Está _____ porque un perro se ha acercado mucho a él.

8 ■ ¿Tú sabes por qué Paloma está tan _____?

• Sí, su madre está en el hospital.

Ejemplo (12m). Fuente: *Nuevo Español en marcha 2 (A2)* (Viúdez et al., 2014).

Otra forma de censurar actitudes es a través de la comunicación no verbal, como estos ejemplos de *Nuevo Prisma nivel C2* con expresiones como “¡Corta el rollo!” o “¡Estás loco/a!” (13m). Trabajar la descortesía en el aula de español a través de la comunicación no verbal puede resultar realmente significativo para los alumnos; especialmente en los niveles iniciales A1-A2.

3.1.  **Lee las intervenciones del locutor A del siguiente diálogo y completad las intervenciones del interlocutor B con las frases que acompañan a estos gestos. Después, interpretad el diálogo. El interlocutor B contesta con gestos.**

 ¡Corta el rollo!	 Muchísimos.	 ¡Perfecto/a!	 No.
 Mucho dinero.	 Después.	 Muy delgado.	 ¡Estás loco/a!

A ¿Qué tal la fiesta?	B	B
B	A Ah, llegó más tarde. ¡Qué bien está!	A Pues oye, a ver si te lo ligas.
A ¿Erais muchos?	B	B
B	A No, qué va. Así está mejor, que antes estaba bastante gordito.	A Yo creo que no lo has pensado bien. Tú le caes estupendo, se le nota.
A ¿Estaba Pablo?	A Oye, me dijo que le va tan bien en la empresa, que gana mucho...	B
B		A Bueno. Lo que tú digas...
A Pero si él me ha dicho que hablasteis...		

Ejemplo (13m). Fuente: *Nuevo Prisma nivel C2* (Equipo Prisma, 2012).

Este manual, *Nuevo Prisma nivel C2*, es en el que encontramos más alusiones a fórmulas de descortesía. Fijémonos en los siguientes diálogos (14m), especialmente los de las columnas del medio y de la derecha: aparecen expresiones de rechazo y censura del comportamiento del otro, como “¿Cómo que esperar al mes que viene? ¿Está usted completamente loca?” o “Mario, no me toques las narices”.

Cierto es que no se explican algunas de las expresiones. Los alumnos probablemente se preguntarán: “¿qué querrá decir la frase ‘déjese de doña Agustina o don Agustín’?, ¿qué sentido tiene?”; o, en el ejemplo anterior, convendría explicar el valor enfático y acusativo que se le da al vocativo ‘Mario’ en la conversación.

> | 2 |  Estas son las transcripciones de las conversaciones. Léelas mientras las escuchas de nuevo. Fíjate en los elementos coloreados.





Marta ➤ Pues, yo no sé, **mi abuela, los ojos, el color** que tendrían...

Yago ➤ Yo tampoco. Me acuerdo muy poco de cómo era... Pero, bueno, es que yo tengo una memoria de pez, la verdad, se me borra todo al minuto. Fíjate, ayer, cuando me...

M ➤ Ya, pero **mi abuela** es que yo pasé con ella toda mi infancia. Ellos vivían en el B, **y nosotros**...

Y ➤ ...**en el A**. ¿No? Por cierto, ¿siguen tus padres viviendo allí?... Hace mil años que no los veo. Antes los veía un montón, pero, claro, antes yo iba al gimnasio al lado de tu casa.

M ➤ ¿Al gimnasio? Pero tú, ¿has ido al gimnasio alguna vez?

Y ➤ ¿Que si he ido alguna vez...? Pero si estuve yendo no sé cuántísimos años a nadar todas las tardes.

M ➤ Ay, es verdad, es verdad..., **que ibas a nadar todas las tardes**.

Y ➤ A nadar y a hacer pesas y a...

M ➤ Yo en cambio **con la piscina**... (resopla).

Y ➤ Ya, ya lo sé que lo tuyo es la playa.

M ➤ Pues sí, que no aguanto ni un largo, me aburro a los dos minutos. Es un rollazo, la verdad, **la piscina**.

Jefa ➤ María, buenos días.

Empleada ➤ Buenos días, doña Agustina... Aquí estamos, descansando un minutito.

J ➤ ¿Ha elegido ya las fechas de las vacaciones?

E ➤ Mm, no..., la verdad es que no...

J ➤ **Debe usted elegir las cuanto antes**. Todos los años tenemos el mismo problema.

E ➤ Bueno, es que ya sabe que, en principio, tengo que esperar a que se las den a mi marido. **Si fuera posible...** esperar al mes que viene.

J ➤ ¿Cómo que esperar al mes que viene? ¿Está usted completamente loca? ¿Qué pasa, que cree que todos sus compañeros tienen que estar pendientes de usted?

E ➤ No, por favor, claro que no. Pero es que **una ya no sabe qué hacer**. A él no se las dan, a mí me las exigen. **Si yo ya sé que no es cosa suya**, doña Agustina, pero...

J ➤ **Déjese de doña Agustina y de don Agustín y aclárese de una vez** o se va a quedar sin ellas... ¿Primera quincena de agosto o de septiembre?

E ➤ De acuerdo, deme la primera de agosto...

Pilar ➤ ¿Qué te dijeron en el taller?

Mario ➤ ¿En el taller?

P ➤ Sí, en el taller. ¿Para cuándo van a tener el coche?

M ➤ Bueeeeno, el coche..., bah, eso va para largo. Los problemas de la correa de transmisión no hay quien los arregle.

P ➤ ¿Que tiene un problema de qué? Pero si no me habías dicho nada... ¿Cuándo llamaste...?

M ➤ No he llamado.

P ➤ Ah, no has llamado... Entonces, ¿cómo sabes lo que tiene?

M ➤ No lo sé.

P ➤ Mario, **no me toques las narices**...

M ➤ Y, tú a mí no me agobies, **ino te fastidia!** Si quieres saber cómo está el coche, llama tú. Yo no lo sé... ¿Qué quieres que haga?

P ➤ Como no tengamos el coche para el fin de semana... Sabes perfectamente que el sábado es el bautizo del **garbancito**.

M ➤ Anda, el bautizo..., no me había vuelto a acordar... ¡Lo que me faltaba!

Ejemplo (14m). Fuente: *Nuevo Prisma nivel C2* (Equipo Prisma, 2012).

Seguidamente en este mismo manual se expone el cuadro de teoría, que hasta incluye un apartado dedicado a la función de la “trasgresión de la cortesía”.

2.1. Las palabras y frases coloreadas son ejemplos de diferentes estrategias y recursos lingüísticos propios del español conversacional: repeticiones, frases hechas, etc. Completad el siguiente cuadro con las expresiones coloreadas que correspondan a cada apartado.

Recursos para conversar en español

Conversación 1

× Orden de palabras

- Indicación del tema. Se mueve un elemento al principio de la frase para indicar cuál es el tema:
 - Yo no sé, *mi abuela*, los ojos, el color que tendrían...
- Cierre aclaratorio. Se mueve un elemento al final para marcar el cierre aclaratorio del tema:

× Repeticiones

- Para recuperar el tema. El hablante repite un elemento para recuperar un tema amenazado:
- Colaboración dialógica. Se repite un elemento para expresar acuerdo con el interlocutor:

× Frases incompletas

- Frases concatenadas para contribuir a que la conversación avance, el hablante termina la frase que ha empezado su interlocutor:
- Frases suspendidas. Para resultar más expresivos, se emplean enunciados que, aunque contienen una información completa, les falta el final. Con ellos se consigue resaltar la información que no se dice:

Conversación 2

× Cortesía y modestia

- Para atenuar o suavizar una opinión negativa o una petición, los hablantes usan recursos de cortesía como:
- Para resultar modestos, recurrimos a estrategias para diluir la imagen del yo, por ejemplo, impersonalizaciones:
- Para proteger al interlocutor quitándole una responsabilidad negativa, se emplean recursos como:

× Transgresión de la cortesía

- Para resultar deliberadamente descortés, el hablante puede dirigirse directamente al tú:
- También puede emplear otras estrategias de descortesía, como el uso de imperativo sin atenuadores:

Conversación 3

× Palabras

- Palabras polisémicas de uso genérico, estilísticamente neutras: *cosa*, *hacer*..., debido a la tendencia a la comodidad y a la economía de recursos.
- Palabras marcadas estilística o socialmente: propias de una zona, de un grupo social, de un grupo de amigos, etc. Así la conversación refuerza la cohesión del grupo:
- Exclamaciones. Para intensificar o reforzar la actitud del hablante:
- Metáforas cotidianas. Empleo de frases y expresiones metafóricas para conseguir un discurso más directo e intensificado:

Podríamos decir que este ejemplo a continuación es la mayor aproximación a la anticortesía en todos estos manuales: “censura benevolente”. Es cierto que en el ejercicio anterior tiene pleno sentido descortés, de censura y ataque a la imagen. Sin embargo, en el cuadro de teoría (16m) se presenta también con ese sentido amable o benevolente.

> | 3 | Lee las siguientes frases y di qué significan las palabras en **negrita** sin utilizar el diccionario.

- 1 Vaya **bodorrío**. No he visto nada más horterera en mi vida. ¡Qué cutrez de novios!
- 2 Este **niñato** aún no ha salido del cascarón y cree que se va a comer el mundo.
- 3 Es vergonzoso lo del vecino. El muy **borrachuzo** viene dando gritos cuando llega bebido a casa.
- 4 Es un **señoritingo** que no ha trabajado en su vida.

| 3.1. | Lee el cuadro de reflexión y rectifica tus respuestas de la actividad 3, si es necesario.

Los sufijos peyorativos

- ✗ Tenemos diferentes mecanismos para expresar connotaciones afectivas en las palabras: la entonación, la elección del léxico (*chucho* frente a *perro*), los sufijos, etc.
- ✗ Entre los sufijos peyorativos, la terminación **-ón/ona**, unida a los adjetivos de persona, a veces denota una crítica amable, ironía o censura benevolente, como en *cuarentón*, *egoistona*, *tristón*, *cursilón*, *simplona* y *coquetón*.

Por esto, la palabra **solterón/solterona**, que de acuerdo con el DRAE significa “persona entrada en años y que no se ha casado”, tiene un valor negativo e indica una idea desfavorable (peyorativa).

- Además de **-ón/ona**, existen otros sufijos peyorativos: **-orrijo/a**, **-ato/a**, **-uzo/a**, **-ingo/a**, etc.

Ejemplo (16m). Fuente: *Nuevo Prisma nivel C2* (Equipo Prisma, 2012).

En todos estos ejemplos se podría contemplar una versión de anticortesía, al mismo tiempo que se profundiza en el valor descortés. Estos fenómenos, como hemos mencionado en varias ocasiones, son realidades de la lengua, corresponden a otras dimensiones más de las comunidades de habla hispana y debemos brindar la oportunidad a nuestros alumnos para que al menos la tengan en cuenta.

Proponemos invitar a los alumnos a que hablen desde la emoción y desde la espontaneidad; por ejemplo, como se indicaba en *Gente joven 4*, cómo expresar enfado en español (10m). Este manual y otros como *En acción 3* o *Nuevo Prisma* incluyen ejemplos de conversaciones simuladas en la mayoría de ejercicios, como parte del enunciado y para ilustrar la teoría y las estructuras que se pretenden trabajar. En esos momentos sugerimos incluir elementos del registro coloquial.

3.1.3. El papel del manual en el aula de español

Los manuales de ELE, que dicen presentar un enfoque comunicativo, proporcionan muestras de lengua del registro coloquial. A pesar de esto, las muestras resultan insuficientes, en ocasiones incluso forzadas. El registro coloquial y las expresiones denominadas ‘vulgares’, como las fórmulas de descortesía auténtica, están realmente extendidas no solo en la lengua oral sino en canales de conversación informal como las redes sociales o aplicaciones de mensajería instantánea, que además son en general muy utilizadas hoy en día en las comunidades informatizadas con acceso a internet. Es una realidad del habla hispana, tan válida como otras, y por ello es necesario trabajarla en el aula.

Consideramos que la descortesía y la anticortesía merecen algo más que una mención anecdótica en los materiales didácticos de ELE; de igual forma que comprendemos la inclusión de la pragmática como una mirada o conciencia, lo mismo para los aspectos de descortesía y por tanto de anticortesía. No se trata de marcar una ‘hora de la pragmática’, un momento específico para tratar nociones de descortesía y anticortesía, sino de ir más allá: ya que en cualquier situación algo puede ser interpretado diferente de la intención inicial, la descortesía y la anticortesía pueden aparecer en cualquier contexto. Es por esto que los manuales o el material didáctico que llevemos al aula deben reflejar esta realidad.

Como podemos intuir, son realmente contadas las conversaciones transaccionales que los aprendientes de la lengua se enfrentarán en las situaciones comunicativas reales en las que participen. Estas situaciones comunicativas incluirán, en un porcentaje considerable, conversaciones informales no estructuradas. Incluso las conversaciones transaccionales, que en principio siguen más o menos un patrón fijo y un guion establecido socioculturalmente, dependerán del ‘directo’ y los componentes que lo conformen. Aun así, los manuales explotan insuficientemente esta espontaneidad y esta dimensión informal que en cambio está tan presente en las comunidades socioculturales hispanohablantes.

Con esto no negamos la utilidad de los manuales en el aula; al contrario, creemos que son herramientas necesarias tanto para los aprendientes como para los profesores. Nos ofrecen diversas posibilidades y creemos necesario aprovecharlas, especialmente las que traen muestras de lengua reales, como las conversaciones. Es cierto que resultan insuficientes en cuanto al registro coloquial, por eso los profesores debemos responsabilizarnos de llevar al aula más muestras reales y significativas para las necesidades y objetivos de aprendizaje de los alumnos. Si tenemos en cuenta al manual como una herramienta más que facilita los conocimientos para

que el alumno se gestione su aprendizaje, estos conocimientos deben ser lo más holísticos, completos, realistas y significativos posibles; en definitiva, adecuados a las necesidades de los alumnos y a las realidades que van a experimentar en su inmersión sociocultural y lingüística.

3.2. Corpus discursivo de conversaciones coloquiales como herramienta para el aula

A lo largo de este proyecto hemos reiterado en la idea de la relevancia del estudio de la conversación coloquial en español. Como hemos expuesto, esta corresponde a la modalidad de discurso y el registro más prototípicos del uso del lenguaje (Briz, 2004b), por lo que resulta natural traerla al aula de ELE. Es así como los aprendientes de español pueden conocer los diversos componentes que la caracterizan, para así familiarizarse con ella e integrarla en sus situaciones comunicativas reales.

Anteriormente hemos visto cómo algunos manuales incorporan conversaciones escritas como material didáctico, ya sea en actividades, en exploraciones de teoría o sencillamente en los enunciados. Sin embargo, una limitación de la mayoría de estos diálogos es su naturaleza simulada: no se trataban de diálogos reales sino inventados *ex profeso* para presentar la teoría a trabajar. Las contadas conversaciones auténticas habían sido adaptadas para satisfacer ese propósito didáctico teórico. Esto es, los diálogos son una excusa para trabajar la teoría o para realizar el ejercicio (por ejemplo, rellenar huecos). A pesar de la significativa oportunidad que supone trabajar con conversaciones la explotación es insuficiente, queda en manos del profesor el trabajar otros aspectos derivados de estos diálogos (por ejemplo, la entonación enfática).

Somos plenamente conscientes de que analizar la comunicación coloquial no es una tarea fácil. Nombremos algunos de sus rasgos que la hacen más compleja (y, por tanto, rica): rasgos dialectales y “sociolectales” (Briz, 2004b) como los vulgarismos, errores gramaticales como la alteración del orden lógico de los elementos sintácticos, la entonación enfática y los solapamientos en los turnos de habla. Estas características, lógicamente, no aparecen en los manuales por las nociones de adecuación que se otorga (socioculturalmente) a los textos didácticos; y sin embargo están altamente presentes en las conversaciones reales. Este ‘hacer la vista gorda’ de los manuales a los rasgos de la comunicación coloquial contribuye a la dificultad de su acercamiento y trabajo en el aula.

Por lo expuesto anteriormente, proponemos la inclusión de corpus de conversaciones coloquiales en nuestras propuestas didácticas. Los corpus actúan en sí mismos como material

didáctico, ya que “constituyen una fuente de *input* (proporcionan ejemplos reales de la lengua [...]) y, por otro lado, permiten al estudiante inducir el funcionamiento de la lengua, pues elabora hipótesis sobre los usos lingüísticos y las va corroborando o rechazando” (Albelda, 2011). Estos elementos reales que menciona Albelda, como la entonación enfática o mismamente la anticortesía, pueden ser incluso novedosos para el alumno; o novedosos en el contexto del aula ya que, si ha mantenido contacto con la comunidad hispanohablante, probablemente ya se los haya encontrado, y en cambio nunca los haya trabajado en el aula.

Trabajar con corpus conversacionales contribuye a que los aprendientes analicen y empleen la lengua en contexto. El poder contemplar la lengua en su uso natural y espontáneo ayuda a entender la lengua de forma holística: se infieren mejor los significados, se desgranar los códigos socioculturales (por ejemplo en cuanto a los roles y el poder), se infieren ciertas sutilezas que no se aprecian tanto en los diálogos simulados o en los textos adaptados. Estas son las siete ventajas que Albelda considera sobre la adecuación a la situación comunicativa y la contextualización de la lengua al utilizar corpus como material didáctico:

1.⁵ Adecuación a la situación comunicativa. [...] Se estudia la lengua en su propio contexto de producción, en el que se recuperan los valores comunicativos concretos de las formas empleadas. [...] **2.** Advertencia implícita de los parámetros situacionales que permiten adoptar un registro coloquial o formal. [...] **3.** Asociación automática de los mecanismos lingüísticos con el registro del que son propios. [...] **4.** Deducción de las funciones comunicativas de los actos de habla: se reconoce la intención de los interlocutores. [...] **5.** Realización de inferencias de los sentidos que van más allá de lo propiamente codificado. [...] **6.** Recuperación del valor concreto de los elementos discursivos que son dependientes del contexto: interjecciones, marcadores discursivos, exclamaciones, etc. [...] **7.** Observación y aprendizaje de distintos valores y comportamientos culturales. [...] **8.** Apreciación y aprendizaje de cómo se gestiona la imagen social y cómo se es cortés o descortés verbalmente en cada lengua. (Albelda, 2011).

Es cierto que los corpus discursivos orales coloquiales son una mejor fuente para analizar las características de la comunicación oral. Ahora bien, nos presentamos con un mayor problema respecto a la (des)cortesía y la anticortesía: estos fenómenos ocurren en la espontaneidad de las conversaciones reales. Es importante tener en cuenta el sesgo ético: como

⁵ La **negrita** en los números no es original de la cita, la hemos empleado para destacar el comienzo de cada elemento de la lista.

resulta complicado planear la grabación de conversaciones con el objetivo de encontrar muestras de descortesía y anticortesía, la mejor opción es grabar en secreto, por supuesto manteniendo el anonimato de los participantes.

Data is a major problem for impoliteness research. Discourse completion tasks and role plays, amongst the most frequently used methodologies in quantitative politeness research, are problematic, since people are particularly reluctant to be recorded producing impoliteness, and there are ethical considerations as well. For the same reasons, it is also very difficult to collect naturally-occurring data. (Culpeper, 2010)

Es por eso que resulta tan útil contar con los corpus de conversaciones coloquiales como Val.Es.Co 3.0, ya que recogen la naturalidad de la comunicación coloquial y aparece la anticortesía de forma natural, como se produce en los usos reales de la lengua. El corpus Val.Es.Co es una muestra del español coloquial (Pons Bordería, 2021). Contiene 69 conversaciones y 1647 minutos totales de transcripción. Consta de 244 informantes activos y pasivos. Está conformado por conversaciones coloquiales espontáneas y cuya grabación es secreta, manteniendo el anonimato de los informantes. Está segmentado en “diferentes unidades de análisis: discursos, diálogos, turnos, intervenciones, actos y subactos” (Pons Bordería, 2021). Además, como indica Albelda, “cada conversación va acompañada de una ficha técnica en la que se recoge el contexto situacional completo (variables sociolingüísticas de los informantes, el marco físico de la grabación, temática, etc.) (Albelda, 2011). Este corpus se puede consultar en la web <http://www.valesco.es/>.

3.2.1. Análisis de anticortesía en el corpus Va.Es.Co 3.0

El procedimiento para analizar los componentes de anticortesía que seguiremos es precisamente observar la repercusión de los actos presuntamente descorteses en la interacción. Esto es, utilizaremos la descortesía como categoría de análisis en las conversaciones y valoraremos el efecto en el receptor de las expresiones malsonantes y convencionalmente censurables. Como indica María Bernal, “para calificar una actividad de cortés o descortés hay que considerar si efectivamente ha tenido tal efecto (Bernal, 2008)”. Valoraremos si hay efectos de descortesía o si, por el contrario, se trata del fenómeno de la anticortesía, que resulta en el refuerzo de la confianza y la imagen afiliativa entre los participantes.

Hemos analizado exhaustivamente la totalidad de conversaciones publicadas en Val.Es.Co 3.0, en las que hemos encontrado un total de 30 casos de anticortesía explícita. De esos 30 casos, hemos seleccionado nueve diálogos para analizarlos a continuación, que adjuntamos según su orden de aparición en Val.Es.Co 3.0 (orden cronológico). Aportamos el código de las conversaciones, la localización de las intervenciones y unos breves apuntes de la situación comunicativa, elementos sociolingüísticos como el género de los participantes, la relación entre ellos, sus niveles socioculturales (bajo, medio o alto) y los rangos de edad. La **negrita** que aparece en las intervenciones es nuestra y la utilizamos para destacar la expresión principal como categoría de análisis para valorar si el efecto es descortés o anticortés. En cuanto a los signos de las conversaciones, adjuntamos en los anexos el sistema de transcripción.

El ejemplo (1c) presenta una conversación coloquial entre cuatro amigos. Según indica el corpus son estudiantes, de nivel sociocultural medio y con un rango de edad entre 18 y 34 años. Es una conversación periférica⁶, grabada en un domicilio particular y las relaciones son entre compañeros de clase. A, C, D son mujeres; B es hombre.

(1c) Código: 1994.PF.7, 61-67

D1: no y tengo- si reclamo↑ tengo que llevar esto↑/ para que me dieran esto pero el chico ya me conoce me lo ha dado y chimpum [(())]

C1: (([van] a pagar)) Raquel Raquel

A1: ¡que le den la extensión!

C2: [(RISAS)] **la extensión dice**

A2: extensióón↑

C3: (RISAS)

D2: ((es que es difícil hostia la palabrita))/ e xen ción

El *lapsus* en la pronunciación de A en la palabra ‘extensión’ (ella quería decir ‘exención’) provoca las risas de C. La burla que hace C sobre este *lapsus* podría implicar un ataque a la imagen de A; en cambio, A no solo no lo toma como un ataque, sino que se une a la burla de

⁶ Las conversaciones periféricas, como se indica en Val.Es.Co, presentan “alguno de los siguientes rasgos: los habitantes no pertenecen al área metropolitana de Valencia (criterio para la delimitación del corpus desde 1995); existen comentarios en la conversación que hacen pensar que los hablantes están siendo conscientes del proceso de grabación; existe algún tipo de corte en la grabación, por mínimo que sea, o se aleja de algún modo de la conversación coloquial prototípica” (Pons Bordería, 2021).

su propio error. Además, D empatiza con esta equivocación diciendo que la palabra es difícil, por lo que se entiende que A haya cometido el *lapsus*; esta intervención mitigaría el posible efecto negativo de la burla, funcionaría para aliviar la posible tensión que se haya ocasionado. Sin embargo, sabemos por la actitud de A que no se ha producido ninguna incidencia negativa.

El ejemplo (2c) es una conversación prototípica⁷, ocurre en un domicilio particular y los participantes son familiares. A es mujer, B es hombre. Son hermanos, estudiantes, con un nivel sociocultural medio y un rango de edad de 18 a 34 años.

(2c) Código: 1994.PT.1, 245-255

B1: pues yo qué sé (()) debe ser así esto→ es que cuando a un enfermo lo van a operar lo depilan °(imagínate el papá cuando lo depilen)°

A1: ¡hos[tii!](ENTRE RISAS)

B2: [y] encima [cucha]

A2: [y espero] que le duerman

B3: °(el papá)° °(((lo más posible))) es que lo van a dormir)°

A3: ¿para ((depilarlo lo)) duermen?

B4: °(¡aah!)° °(le ponenn- ¿como es la-?)° °(como la barba)° °(ponen crema (()))°

A4: ¡pero claro! nno lo depilan con cera↑ **so animal**

B5: No

A5: no le van [a depilar(ENTRE RISAS) las ingles y todo] con [cera]↑

B6: [((pero)) no le tienen que dejar-] [no le tie]nen que dejar ni un ((pelito))

La hablante A utiliza la expresión malsonante ‘so animal’, en la que el ‘so’ actúa de intensificador, con el sustantivo ‘animal’, que en este caso tiene un valor peyorativo. En cambio, observamos que esta expresión no tiene ese efecto negativo. La intención de A es de poner en tela de juicio el argumento de su hermano, en cambio B no se ofende con la actitud de su hermana ni con la expresión ofensiva. Las risas en el diálogo indican el ambiente relajado entre ellos. Es un claro ejemplo de anticortesía, y es prueba además de que las mujeres también intervienen en los actos de anticortesía, al contrario de lo que defendía Zimmermann (2005).

⁷ El corpus prototípico corresponde a las “conversaciones coloquiales secretas [producidas] en Valencia” (Pons Bordería, 2021).

Ejemplo (3c). Es una conversación periférica entre compañeros de clase, en un domicilio particular. B y E son mujeres; C y D son hombres. Todos son estudiantes, con un nivel sociocultural medio y un rango de edad de 18 a 34 años.

(3c) Código: 1996.PF.10, 64-69

C1: ¿os habéis fijado que está todo el suelo lleno de barro?

E1: Sí

B1: (RISAS)

D1: **pues tú no has visto tu patio** [(RISAS)]

C2: [(RISAS)]/ [ay] [mola↑]/ [mola↓]

B2: [(RISAS)] (RISAS) [(RISAS)] (RISAS) [(RISAS)] [es ver]dad (ENTRE RISAS)

El hablante C introduce un pensamiento anecdótico en la conversación, que provoca algunas risas y asentimiento; D aprovecha la ocasión para hacer un comentario que daña la imagen de C y que intensifica con el vocativo ‘tú’. Intuimos que el hablante C tiene el patio sucio y su compañero lo provoca verbalmente por ello, no hay respuesta. Sin embargo, C no se ofende ante el comentario. Vemos que incluso participa en la broma, riéndose y aprobando la intervención de D repitiendo la frase coloquial ‘mola’, que significa *grosso modo* ‘me gusta’.

Ejemplos (4.1c y 4.2c). Es una conversación prototípica entre amistades y en un domicilio particular. B, C, D y E son mujeres; A es hombre. Todos son estudiantes y su rango de edad está entre los 18 y 34 años.

(4.1c y 4.2c) Código: 2011.PT.11, 263-269 (4.1c) y 276-280 (4.2c)

Ejemplo (4.1c)

B1: ¿tú no quieres salir o qué **margi[nada?]**

E1: [no] yo [no]/ [no]

A1: [s]í Elisa sal [pero si] va a salir hasta Mireia casi

B2: no pero Elisa sí que sale// aahora/ ¡hola Elisa! joder veinte más// [o te] pones o no te pones eso es

A2: [acércate]

A3: Elisa ven conmigo

Ejemplo (4.2c), más adelante en la conversación. Misma situación comunicativa.

E2: no// encima estoy SUDADÍSIMA// a qué mala hora [podría haber venido] en bus como una burguesa// [me he dejao (())]

D1: pues- [¿como una hamburguesa?]

A4: **una burguesa** (RISAS) **no una hamburguesa**(ENTRE RISAS)

D2: (RISAS) [(RISAS)] [te juro] que es(ENTRE RISAS)/ (RISAS)

B2: [yo también soy una hamburguesa]

Consideramos este ejemplo como anticortesía prototípica. En el primero fragmento (4.1c) B ‘insulta’ a E llamándola ‘marginada’. En su intervención, B quiere resaltar que E es la única que no sale y los demás participantes quieren que salga, como ratifica A y de nuevo B. Esta expresión en B1 no causa en absoluto tensión entre los hablantes, E no reacciona en defensa de su imagen y la conversación. Este es un ejemplo de cómo la anticortesía puede transmitir afiliación, pues los compañeros de E muestran aprecio por ella, el vínculo se ve reforzado. En el segundo fragmento, se produce un error en la interpretación: D entiende la palabra ‘hamburguesa’ en el enunciado que emite E, ‘burguesa’. Esto genera una conversación alrededor del fallo inferencial de E (4.2c). A se ríe de este fallo, a quien le acompaña la misma D, que no se ofende en absoluto. Además, B interviene para empatizar con D en esta confusión.

Ejemplo (5c). Conversación prototípica, en un bar y entre familiares: tía, sobrina y prima. Las tres participantes, A, B y C, son mujeres. A es la tía, es jubilada, posee un nivel sociocultural bajo y su rango de edad está entre los 55 y los 65. B es la prima, es estudiante, su nivel sociocultural es medio, y su rango de edad es de 18 a 34. C es la sobrina, es profesora, tiene un nivel sociocultural alto y su rango de edad es de los 35 a los 54 años.

(5c) Código: 2019.PT.31, 871-878

B1: [a ver que yo sin querer un día ro]bé o sea [(())-]

[Entre estas dos intervenciones de B, falta una intervención de C]

B2: [pos yo- pos yo más dra-] pos yo más drástico que pasé por el segurata dentro en [el tienda]

C1: [noo yo] por la caja

B3: ay también es verdad voy al tienda y la pa- medallita esta que ponen así d- de en plann felicidades ¿vale? la cojo vale un euro ((y)) me la cojo así y voy- a- pero en- que

iba andando porque iba sola mirando cosas no sé qué y como la llevaba así en la mano
pues iba mirando cosas y me salgo del tienda y s- [y le digo adiós al se-

A1: [y- y con eso en la ma- y- y eso en la-]

B4: sí y le digo adiós] al segurata y todo [o sea] [y cuando] voy ya por la [tienda del
Valencia]

A2: [y con eso en] la mano [**qué morro**] (RISAS)

[Entre estas dos intervenciones de A, falta una intervención de B]

A3: [menos mal que no eres una] política (RISAS)

La hablante A reacciona ante lo que su hija B está relatando con la expresión “qué morro”, seguida de unas risas. Esta expresión, en la variante peninsular del español, se usa para expresar que una persona no tiene vergüenza; es decir, es una expresión de censura del comportamiento o enunciado del otro. B no se ofende ante este comentario, no reacciona y continúa su relato. Su madre vuelve a intervenir, esta vez con un símil que posee connotaciones socioculturales: con “menos mal que no eres una política”, A parece destacar la ironía entre robar (intencionada o no intencionadamente) y salir impune de ello. En esta comunidad de habla, la política se relaciona a menudo y en contextos coloquiales con la corrupción. Comprobamos de nuevo, por otra parte, que el fenómeno de anticortesía es común entre mujeres, de diferentes rangos de edad y niveles socioculturales, en este caso de una madre hacia su hija.

Ejemplo (6c). Es una conversación prototípica en una casa familiar, las relaciones son familiares. B y C son mujeres; A es hombre. A es jubilado, su nivel sociocultural es bajo y su rango de edad está entre los 55 y los 65 años. B es estudiante, tiene un nivel sociocultural alto y su rango de edad es de los 18 a los 34. C es abogada, su nivel sociocultural es alto y su rango de edad, de los 35 a los 64.

(6c) Código: 2020.PT.32, 245-253

C1: límpiate ahí que **llevas ahí** ((**una barbaca**))→ **de vagabundo**↑ **de jomles** ¿eh
Palma?

B1: **de jomles**(ENTRE RISAS)

C2: jomles es va[gabundo en inglés]

B2: [¿cómo lo sabes-?] ¿có[mo lo] sabes tú eso mamá?

A1: [(())]

A2: [(())]

C3: ¡aah! (RISAS) tu madre sabe más de lo que tú te piensas

A3: ya ya yaa

B3: (RISAS)

La hablante C emite un comentario dirigido al padre, el hablante A. Este comentario, “llevas una barbaca de vagabundo, de jomles” es un enunciado descortés, en principio pretendería dañar la imagen social de A refiriéndose a su aspecto desaliñado. Sin embargo, no se crea tal efecto descortés, ya que A no reacciona; es más, la conversación se retoma con B dirigiendo la atención a la pronunciación de su madre: la emisión castellanizada del vocablo inglés ‘homeless’. La hija se ríe de esta pronunciación, y C ratifica la broma con risas. Vemos cómo tampoco se produce este efecto descortés, ninguna de las intervenciones ha creado tensión entre ellos, que acompañan sus enunciados con risas y un tono distendido. Este es otro ejemplo de que las mujeres son emisoras de anticortesía y la pueden dirigir perfectamente y con plena naturalidad hacia sus compañeros hombres.

Ejemplo (7c). Es una conversación prototípica, en un domicilio particular y las relaciones son familiares. B, C y D son mujeres; A es hombre. A es el padre, es informático, su nivel sociocultural es medio y su rango de edad está entre los 55 y los 64. B es la madre, es ama de casa, posee un nivel sociocultural medio y su rango de edad comprende entre los 55 y los 64. C es la hija, es estudiante, su nivel sociocultural es medio y su rango de edad está entre los 18 y los 34. D es la abuela, es ama de casa, su nivel sociocultural es bajo y su edad está entre los 55 y los 65 años.

(7c) Código: 2020.PT.33, 480-487

A1: a mí estos- estos los- igual que los coquets- los co- ((e- el- [estos- esos]))

C1: [**ay qué pesao** con los coquets] (RISAS)

A2: aay qué buenos están esto que es todo coco que es una bolita de coco que te la ((vas)) así aay ay ay

D: (RISAS)

C2: ay es que **mira que eres gordo eh**↑ [es] que solo sabes hablar de co[mida(ENTRE RISAS)]

A3: (RISAS) [a ver es] que yo quisiera ALGO que dijeras no me motiva co[mer] [ee] que no me motive que diga a ver una patata [tú sabes] que a mí la patata asadii[ta con el ac-] [me gus]ta la- es que me gusta todo lo disfruto mucho

C3: [(RISAS)] (RISAS)

B1: [(())] **solo habla [de comer]**

C4: eso es G[ULA]

La hablante C realiza una serie de emisiones descorteses hacia A, a medida que este desarrolla su intervención. Esto no produce en su padre una reacción negativa; al contrario, él sigue con su argumento, sin que el elemento descortés (como ya sabemos, anticortés) dañe su imagen o cree tensión entre ellos. La conversación continúa en el mismo tono positivo, A prosigue su intervención sin verse amenazado e incluso entre risas, las emisiones anticorteses de su hija continúan y el tono sigue manteniéndose relajado. Si recordamos aquellos ejemplos de los manuales *Gente Joven 1* y *Nuevo Español en marcha 2* (ejemplos 6m, 7m, 8m) en los que se atenuaba el adjetivo ‘gordo’, en aquellos casos se contemplaba el efecto peyorativo de la palabra, mientras que en esta situación comunicativa el adjetivo posee la función anticortés. Por otro lado, en la anterior transcripción (6c) era la mujer del ofendido la que empleaba anticortesía, en esta (7c) es la hija. Vemos que no importa que los hablantes pertenezcan a generaciones diferentes, comprobamos que la anticortesía es transversal al género, al grupo de edad y al vínculo familiar, de amistad o de pareja. Eso sí, podemos observar que este fenómeno aparece en contextos de confianza como todos los vistos hasta el momento, entre personas con una relación amistosa.

Ejemplo (8c). Es una conversación prototípica, se da en un chalé y las relaciones son de amistad. B es mujer; A, C y D son hombres. A es informático y tiene un nivel sociocultural alto. B es investigadora en formación y su nivel sociocultural es alto. C es camarero y tiene un nivel sociocultural bajo. D es dependiente y su nivel sociocultural es bajo. Todos están en el rango de edad de entre los 18 y los 34 años.

(8c) Código: 2020.PT.34, 441-448

D1: [mira mira] ira ehperate pérate

B1: (RISAS) **ehpera que la quiere hacer más fina todavía**(ENTRE RISAS) (RISAS) se lo ha propuesto(ENTRE RISAS) (RISAS) ((mira))(ENTRE RISAS) [(RISAS)] [ya

estam-] [(RISAS)] (RISAS) **carpacho de melón**(ENTRE RISAS) [(RISAS)] (RISAS)

[(RISAS)] (RISAS)

D2: [(RISAS)]

C1: [¿queréis un poquito de jamón?]

D3: [hazte un poco con eso]

C2: [(RISAS)]

A1: sí sí ((quítale la-))

B2: (RISAS)/ (RISAS) [(RISAS)] [es como si es- es] como si fuera bei[con]

Los hablantes D, B y A se ríen por la forma que tiene C de cortar el melón. C, lejos de verse ofendido ante las burlas de sus compañeros, participa de la broma, añadiendo el símil del “jamón”. Sus compañeros continúan desarrollando sus emisiones anticortesés a través de la risa y la burla, como en B2. Son numerosas las risas que acompañan las intervenciones de los ‘ofensores’, estrategia que normalmente se asocia con la descortesía; se ve que no es el caso, ya que C reacciona participando del argumento y contribuyendo a las risas en C2. Esta es, de nuevo, una situación relajada, en la que no se ve amenazada la imagen del ‘ofendido’.

Ejemplo (9c). Es una conversación prototípica y surge en una peluquería. La relación es entre cliente y trabajadora. A es hombre, estudiante, su nivel sociocultural es medio y su rango de edad está entre los 18 y los 34. B es mujer, peluquera, su nivel sociocultural es bajo y su rango de edad está también entre los 18 y los 34.

(9c) Código: 2020.PT.39, 297-300

B1: ¿eres sagitario como Luci?

A1: no soy dinosaurio

B2: *soy dinosaurio*(ENTRE RISAS) (RISAS) **gilipo[llaa]s**(ENTRE RISAS)

A2: (RISAS)

El hablante A reacciona con una broma ante el comentario de B, cambiando la palabra “sagitario” por “dinosaurio”. B responde a esta broma utilizando el estilo indirecto, citando a A entre risas; y a continuación añade una blasfemia común en el español peninsular: “gilipollas”. El insulto *per se* es este “gilipollas”, que es una respuesta a la burla de A y que él responde también con risa. Todo esto indica que es una situación relajada y que ninguna de las

intervenciones causa tensión entre ellos, ni la burla ni la expresión malsonante se toman como insultantes ni provocan un efecto descortés.

En las conversaciones coloquiales que hemos analizado hemos visto que la confianza entre los participantes es crucial para que la expresión convencionalmente descortés se interprete como anticortés. Para ello, como hemos observado, es sumamente relevante estudiar la reacción de quien recibe esta presunta ofensa, y que este oyente infiera el significado como el hablante pretende que se entienda. Estas expresiones contribuyen a mantener un ambiente relajado, no crean tensiones entre los participantes, refuerzan la solidaridad grupal (Bernal, 2008), la cercanía y el vínculo entre ellos. Hemos comprobado, además, que el fenómeno de anticortesía no está presente únicamente entre jóvenes masculinos marginalizados, sino que en situaciones comunicativas coloquiales y de confianza, los hablantes intercambian estas expresiones anticortesas independientemente de su género (y el del otro), el nivel o ámbito sociocultural y el grupo de edad.

4. Propuesta didáctica

Como hemos reiterado en anteriores capítulos, consideramos que trabajar la competencia comunicativa y la competencia pragmática en especial es clave en la enseñanza de lenguas. Con esta propuesta didáctica pretendemos salirnos del ámbito teórico del manual, vamos más allá de los aprendizajes reglados. Consideramos que este acercamiento es útil dentro de las situaciones reales de comunicación ya que, al fin y al cabo y como hemos visto, el habla coloquial es la modalidad y registro de habla más frecuente.

Hemos elegido un *podcast* y una conversación de *WhatsApp* como herramientas de análisis, explotación didáctica y producción de textos similares porque una de las principales necesidades de nuestro alumnado es comunicarse en situaciones coloquiales con sus pares, hablantes nativos de español. Activaremos los conocimientos previos que manejan los alumnos apelando a la interculturalidad y saberes compartidos sobre esta modalidad y registro de comunicación.

4.1. Presentación y metodología

Con esta propuesta didáctica pretendemos trabajar en el aula la comprensión de los recursos pragmalingüísticos y sociopragmáticos vinculados al fenómeno de la anticortesía, en

torno al registro coloquial y en la modalidad conversacional de la comunicación en español, que se emplean en la sociedad española peninsular. Incluimos actividades para aumentar en los aprendientes la conciencia pragmática y actividades que ofrezcan oportunidades para la práctica comunicativa (Kasper, 1997).

Los alumnos tomarán contacto a lo largo de las secuencias de actividades con diferentes estrategias de interacción entre personas con un alto grado de confianza. Se acercarán a los contextos en los que está social y culturalmente aceptado el empleo de expresiones malsonantes con fines lúdicos y afiliativos (anticortesía), para poder aplicar estos usos en sus situaciones comunicativas reales.

Respecto a las funciones comunicativas de esta propuesta didáctica, proponemos en cada secuencia dos tareas principales, la descripción de hobbies en la secuencia 1 y la realización de críticas en la secuencia 2. Los alumnos trabajarán, partiendo de una conciencia y pragmática, diferentes saberes y comportamientos socioculturales vinculados a la comunidad de habla meta: las convenciones sociales y comportamientos típicos en conversaciones coloquiales, entre personas cercanas y con confianza; la visión afiliativa de los elementos comunicativos comúnmente interpretados como descorteses; la expresión de gustos en registros coloquiales e informales; y la expresión coloquial de críticas sobre un tema o la actitud de una persona.

4.2. Secuencia de actividades

Para esta propuesta didáctica proponemos dos secuencias de actividades indicadas para los niveles del MCER A2 y B1 respectivamente. Creemos que pueden ser extrapolables a otros niveles: se pueden adaptar ambas desde el nivel A2 hasta el B2, realizando las modificaciones convenientes: por ejemplo, en cuanto al uso del presente de subjuntivo. Consideramos incluso que se pueden incorporar algunos de estos elementos en el nivel A1, para favorecer la competencia pragmática y el acercamiento al fenómeno de la anticortesía desde el principio del aprendizaje de la lengua.

Previamente al desarrollo de la secuencia didáctica, incorporamos una tabla con sus características. Seguidamente desarrollamos las actividades propuestas, a continuación de las cuales en *cursiva* explicamos el proceso y los objetivos específicos que pretendemos trabajar con la actividad. En cada una de las secuencias aportamos las siguientes actividades: de contextualización, de lectura y audición, de poslectura y posaudición, de transición y una

actividad final de cierre que consiste en una evaluación del proceso de aprendizaje y de la secuencia realizada.

4.2.1. Secuencia 1 para A2

Secuencia didáctica 1	
TÍTULO	
<i>Soy friki, ¿y qué?</i>	
AUTORA	
Inés Suárez González	
NIVEL	
A2 (extrapolable B1-B2)	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre las características y las dinámicas de las conversaciones coloquiales; - Conocer el fenómeno de la anticortesía: contextos de su aparición y usos; - Expresar gustos personales en conversaciones coloquiales. 	
DESTREZAS	
✓	Comprensión oral
✓	Comprensión escrita
✓	Expresión oral
✓	Expresión escrita
✓	Interacción oral
ALUMNADO DESTINATARIO	
Esta secuencia está indicada para un grupo de al menos 10 estudiantes erasmus o en situación de inmersión en la comunidad sociolingüística, de diferentes nacionalidades, que estén interesados en la comunicación real habitual de la comunidad meta.	
DINÁMICA	
La secuencia intercala actividades de trabajo grupal en pleno, en parejas e individual.	
MATERIALES Y RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Material proporcionado por la profesora - Enlace al vídeo: 2 Gin Tonics: 1x05 - El de frikis y crushes ft. Holly Molly 	

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD

2 sesiones completas de alrededor de 1 hora y media cada una.

1. En esta ocasión vamos a hablar de *influencers*, de *podcast* y de ser *frikis*. Estas palabras vienen del inglés, pero están muy instaladas en el español y se usan frecuentemente. ¿Sabes qué significan? Coméntalo con tus compañeros.

Iniciamos la sesión introduciendo tres de los conceptos en torno a los que girará la secuencia didáctica. Con esta pregunta de contextualización recuperamos la posible información que el aprendiente pueda poseer sobre los conceptos propuestos y el imaginario sociocultural alrededor de ellos. Además, el alumno recurrirá a las estrategias compensatorias y a la mediación entre lenguas, al tratarse de conceptos de la lengua inglesa pero aplicados a sus propias comunidades socioculturales y lingüísticas, y vinculándolos a las comunidades hispanohablantes.

2. Hablemos entre todos: ¿Qué es un *influencer* para ti? ¿Conoces a algún *influencer* hispanohablante?

¿Consideras que estas personas son *influencers*?



Martin Luther King Jr., político estadounidense



Greta Thunberg, activista sueca



**Frida
Kahlo,**
artista
mexicana



Rosalía, cantante española



Staryuuki, jugadora de videojuegos cubana



**Keanu
Reeves,**
actor
canadiense

En esta actividad volvemos a activar los conocimientos previos sobre el mundo de los influencers. Invitamos al alumnado a que reflexione sobre las convenciones socioculturales del término, utilizando como referencia personajes destacables de distintas partes del mundo. Los aprendientes entran en debate sobre la “influenciabilidad” de estas personas, que será por supuesto diferente para cada uno; de esta forma intercambiarán opiniones en clave intercultural y remitiendo a estrategias de aprendizaje sobre todo afectivas.

3. ¿Escuchas algún *podcast*? ¿Y en español? ¿Qué características tienen los *podcast* normalmente?

*Proponemos exponer las características habituales de un *podcast* o una entrevista informal. Los alumnos participan en esta categorización planteándose en qué puede variar una entrevista en un contexto coloquial, por ejemplo en confianza entre conocidos. Esta actividad sirve además de contextualización para guiarlos hacia los contextos de uso de la anticortesía.*

4. Observa estas imágenes y comenta con tu compañero las siguientes preguntas.

- a. ¿Dónde están las personas que aparecen? ¿Qué está pasando?
- b. ¿Qué relación tienen las personas que aparecen?
- c. ¿Qué tipo de conversación están teniendo?
- d. ¿De qué crees que están hablando?

The image shows a YouTube video player interface. The video is titled "1x05 - El de frikis y crushes ft. Holly Molly" and has 30,937 views. The video content shows two men sitting at a desk with laptops and microphones, and a woman sitting at a desk with a microphone. The woman is highlighted in a speech bubble. The video player shows the video is at 22:00 / 56:44. Below the video player, there are options to like (1768), dislike (No me gusta), share (Compartir), and save (Guardar). There is also a subscribe button (SUSCRIBIRME) and a comment section (Comentarios) with 160 comments.

Esta actividad contextualiza la modalidad de comunicación y el registro del que nos vamos a ocupar en el resto de la secuencia: la conversación coloquial. De nuevo activa los conocimientos previos que los alumnos poseen sobre los contextos coloquiales de habla en español y en su propia lengua y cultura, le invita a contrastar visualmente (y, posteriormente acompañándose del audio y de la transcripción) los conocimientos que posee sobre esta forma de comunicación, media entre su cultura y la cultura meta, rescata significados socioculturales y, con la ayuda de sus respuestas, contextualiza el acto comunicativo.

5. Las imágenes del ejercicio anterior son del *podcast* en español *2 Gin Tonic*. En él, Germán y Kiko entrevistan a la *influencer* Holly Molly. Vamos a visualizar un fragmento de este *podcast* (21:33-23:15). Observa con atención el vídeo y acompaña la escucha del audio con la transcripción de la conversación que tienen los participantes.

LEYENDA DE SÍMBOLOS

- : los hablantes se cortan unos a otros en sus intervenciones.

“ ” : un hablante cita lo que dice otro.

[] : un hablante interviene mientras otro está hablando.

TRANSCRIPCIÓN

GERMÁN: Creo que hay una cosa que eeh aflora más en tu personalidad aún que es ser **friki**.

(Risas)

HM: ¡Efectivamente! ¡Me habéis descubierto!

GERMÁN: He de decir que, cuando eeh le hemos dicho a Holly que vie-que queríamos hablar sobre ser **friki** y así, Holly ha dicho: “yo soy **friki** de muchísimas cosas”.

KIKO: Sí-

HM: -Yo soy **friki** de muchas cosas.

KIKO: Me envió un audio yo creo que de la cama o en el sofá **en plan** –“yo soy **friki** de muchas cosas”.

HM: Estaba en la cama (risas).

KIKO: “Yo soy **friki** de muchas cosas la verdad”.

(Risas)

HM: Además me acababa de levantar de la siesta porque me-

KIKO: -Sí, sí.

HM: Me acaba de quedar dormida y me levanté **en plan de** “soy friki -de muchas cosas”.

KIKO: Yo estaba pensando **en plan**, “¿querrá venir o no? Porque estaba (risas) estaba con la voz de **sobar** y digo...”

HM: Es que me acababan de quitar lah muelas también, -es que eera todo un...

KIKO: -Aah o sea que estabas entre la droga del medicamento, con el doloh.

HM: Era una...

KIKO: Noo, se perdona.

Germán: Básicamente recién operada a este podcast.

KIKO: Eso eh verdá.

HM: Efectivamente, me he operadoo la mandíbula.

(Risas)

HM: Como podéis ver.

GERMÁN: No pero las muelas del juicio a veces **traen tela**, que tú me has dicho que no te han dolido tanto pero yo tengo amigos que lo han pasao mu mal y to eso con las muelas del juicio.

HM: A mí me da igual todo.

KIKO: Buenoo.

Germán: Ve-vamos a hablar sobre ser **friki**.

KIKO: Sobre ser friki, no pe-decía porque... yo creo que aquí lo compartimoh

GERMÁN: Caro, aquí, es que se entiende socialmente **ser friki** como con determinados gustos hacia determinadas cosas, que yo ahí no me siento identificado, porque lo que la gente entiende por **gustos frikis** yo es lo que nunca me ha gustao, pero en el fondo **ser friki de cosas**, de obsesionarte con cosas que te gustan, [Kiko: sí] ahí ya sí, pero creo que somos **frikis** distintos.

KIKO: Ssss, a ver.

GERMÁN: **En plan** como que no vamos a coincidir-

KIKO: -en el tipo de **friki**.

GERMÁN: En el tipo de **friki**, sí. A lo mejor vosotros coincidís más.

KIKO: Sí, puede ser, yo soy de anime, videojuegos...

HM: Yo soy de anime también.

KIKO: Sí.

GERMÁN: Yoo de Gran Hermano, Embrujadas, Lady Gaga (risas).

HM: Yo también de eso, ¿eh? (risas) ¡**Cuidao!**

(Risas)

ENLACE AL VÍDEO: <https://www.youtube.com/watch?v=CxvrX62vWGM>

6. Vamos a visualizar de nuevo el vídeo, acompañándonos de la transcripción. Esta conversación tiene varios elementos de una conversación coloquial. ¿Podrías enumerar alguno? Hagamos una lista entre todos.

- Por ejemplo, observa las expresiones que están subrayadas **en negrita**. ¿Las habías escuchado antes entre los españoles?

*Incorporamos una muestra real de lengua para que el alumno identifique y se familiarice con algunos rasgos frecuentes de la conversación coloquial en español. En su situación de inmersión seguramente reconozca elementos de esta modalidad y registro, como la alta expresividad en CNV, el uso del estilo directo, las interrupciones, las abreviaciones y, por supuesto, las **expresiones concretas** a las que remite el enunciado. Consideramos realmente importante destacar estos ejemplos porque con gran probabilidad los alumnos se los encontrarán en situaciones reales de comunicación en español, sobre todo en situaciones de inmersión cultural y lingüística.*

7. Una de las expresiones coloquiales de este *podcast*, como has visto, es “ser friki”. La palabra “friki” normalmente tiene connotaciones negativas en la sociedad española: significa “raro”, “extraño” e indica que una persona no se comporta de una forma habitual. Sin embargo, parece que en esta entrevista esta expresión no tiene efecto negativo. ¿Por qué crees que es así?

- ¿Crees que la persona entrevistada, Holly Molly, está de acuerdo con que la llamen “friki”? ¿Cómo lo demuestra?

En esta actividad pretendemos que los aprendientes activen sus estrategias cognitivas para descifrar las convenciones socioculturales asociadas a las expresiones presuntamente ofensivas y su impacto en los demás. Los alumnos se fijarán en aquellos elementos relevantes en la conversación que indiquen las interpretaciones que los hablantes le dan al concepto “friki”; por ejemplo, a través de las expresiones que emplean, la expresión corporal o la entonación. De esta forma se introducen inductivamente en el fenómeno de la anticortesía.

El cuadro que planteamos a continuación puede servir como herramienta para exponer el fenómeno de la anticortesía. El profesor se servirá de diversos ejemplos u otros métodos para enriquecer la explicación de este fenómeno tan frecuente en la conversación coloquial en español. Proponemos reflexionar en clase que el uso de estas expresiones no tiene por qué ser censurable ni implicar daño al otro: de hecho, el uso adecuado puede demostrar un dominio del lenguaje e implicar una mayor apreciación en la comunidad meta. Marcamos la importancia de contextualizar la anticortesía, trabajar las situaciones en las que aparece (y las características que las componen, fundamentalmente el grado de confianza). Así, los alumnos podrán saber por qué, cómo y cuándo utilizarla.

LA ANTICORTESÍA

Los insultos no siempre insultan. Hay veces que en español utilizamos ciertas expresiones, palabras malsonantes o incluso lenguaje no verbal (gestos, miradas...) que normalmente se entienden como ofensivo, pero que en confianza tiene efectos divertidos y une a las personas. Esto en algunos estudios lingüísticos se denomina “anticortesía”.

Aunque te resulte extraño, la anticortesía no solo aparece en conversaciones entre jóvenes: cualquier persona la puede emplear si tiene la confianza suficiente con su interlocutor.

Ahora que ya sabes en qué contextos y bajo qué condiciones aparece la anticortesía, ¿te atreves a incorporarla en tus conversaciones en español?

8. Ahora que ya sabes lo que es la anticortesía, reflexiona: ¿Este fenómeno ocurre en tu cultura? ¿Puedes pensar en algún ejemplo? ¿Has escuchado, leído o visto este efecto en español? Comparte tus experiencias sobre la anticortesía en el aula.
9. Como ya sabes, si escuchas la palabra friki, puedes manejar dos interpretaciones: una negativa, insultante; y otra positiva, que se utiliza en confianza. Ser friki de algo, como decía Germán en el *podcast*, significa tener “determinados gustos hacia determinadas cosas”, “obsesionarte con cosas que te gustan”. ¿Y tú? ¿Eres friki de algo? ¿Conoces a alguien que sea muy friki de alguna cosa?

Para acompañar al alumnado en esta actividad, presentamos el siguiente cuadro con varias estructuras para expresar los pasatiempos, hobbies o “gustos frikis” en registros coloquiales e informales, siempre enmarcados en la modalidad conversacional.

EXPRESIONES PARA DESCRIBIR GUSTOS

En español utilizamos varias expresiones para describir nuestros gustos y hobbies de forma coloquial: en otras palabras, para decir **de qué somos “frikis”**. Observa este cuadro con algunas expresiones para describir nuestros gustos:

INFORMAL	COLOQUIAL
Ser [súper] fan de + frase nominal <i>Soy fan de los cómicos españoles.</i>	Soy [súper] friki de + frase nominal <i>Soy super friki de Juego de Tronos.</i>
Me gusta/n* [mucho] + infinitivo / frase nominal <i>Me gusta mucho comer sushi</i>	Me flipa/n + infinitivo / frase nominal <i>Me flipa jugar al ajedrez</i> <i>Me flipan las orcas, ¡son geniales!</i>
Me encanta/n + infinitivo / frase nominal <i>Me encanta la música tradicional peruana</i>	
Mis hobbies son + infinitivo / frase nominal Mis pasatiempos son + infinitivo / frase nominal <i>Mis hobbies son dibujar mandalas y tocar el arpa</i>	Mis gustos frikis son + infinitivo / frase nominal <i>Mis gustos frikis son coleccionar sellos antiguos y la calceta</i>

*¡Acuérdate de concordar con el número de la frase nominal!:

Me gusta el verano -> Me gustan **las novelas** de misterio

10. Ahora vamos a simular que estamos en el *podcast 2 Gin Tonic*: te han invitado al programa para que hables de tus **gustos frikis**. Sortearemos los papeles de entrevistadores y entrevistados en la clase, y tendréis que mantener una conversación

sobre vuestros gustos personales de forma coloquial. Podéis utilizar las expresiones que hemos visto anteriormente. Incluso podéis inventaros gustos locos, ¡sed creativos!

- Consejo: escoge uno de los pasatiempos que has enumerado anteriormente y lúctete al máximo exponiendo, por ejemplo: por qué crees que es un gusto friki, por qué te apasiona, qué es lo mejor de esa actividad, qué te hace sentir, si la haces solo o la compartes con otras personas, si conoces a más personas que tengan ese gusto friki...

Esta actividad es especialmente significativa para que el alumno afiance los conocimientos adquiridos durante la secuencia. Sin embargo, el miedo al juicio ajeno es una realidad en gran parte de nuestras sociedades, y creemos que la enseñanza de lenguas es un campo prolífico para trabajarlo. Exponerse al ridículo puede ser un reto para algunos alumnos, especialmente aquellos que han sido socializados en culturas de distanciamiento. Somos conscientes de que esta actividad debe ser enfocada con más o menos cuidado según el público al que va dirigida. Aun así, creemos en el potencial del ridículo: si en el aula se trabaja una confianza suficiente (el profesor debe responsabilizarse de cultivarla y mantenerla) el alumno puede aprender sobre sus compañeros y, especialmente, sobre sí mismo y su propio potencial como usuario de español en este tipo de situaciones comunicativas.

11. Por último, te proponemos una evaluación personal sobre lo que has aprendido y las actividades que has realizado. Puedes contestarlas individualmente, con un compañero o con toda la clase y el profesor. Te invitamos a ser lo más honesto posible.
 - a. ¿Qué te ha parecido la secuencia? ¿Cómo te has sentido en tu aprendizaje?
 - b. ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Y lo que menos?
 - c. ¿Qué has aprendido? ¿Qué te gustaría mejorar?
 - d. ¿Qué diferencias y parecidos encuentras con tu cultura y tu forma de socializar?
 - e. ¿Crees que lo que has visto en la secuencia te puede servir en tu día a día hablando español? ¿Crees que te sirve para superar obstáculos en la comunicación en español?

La meta transversal en toda la propuesta didáctica es que los aprendientes de español sientan que lo que han aprendido y trabajado es significativo para ellos. Buscamos que sean conscientes de los avances en sus procesos de aprendizaje. Aspiramos a que se vean capaces y

cómodos aplicando los conocimientos adquiridos en las situaciones comunicativas reales en las que participen. Con este último ejercicio de evaluación personal apelamos a su parte afectiva: valoramos los sentimientos y opiniones que han ido desplegando durante las secuencias, cómo los han ido manejando, cómo han ido cambiando. Pretendemos que los comentarios y críticas sobre los logros adquiridos y sobre las actividades sean lo más honestas posibles, pues esto beneficia al alumno y a su proceso como al profesor para sensibilizarse con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, y para mejorar su intervención en el aula. Estas opiniones enriquecen el aula y las relaciones entre los que participan en ella: entre profesor y alumno individualmente, entre los alumnos y en las dinámicas de grupo.

4.2.2. Secuencia 2 para B1

Secuencia didáctica 2	
TÍTULO	
	<i>Oye, ¿esto me parece fatal!</i>
AUTORA	
	Inés Suárez González
NIVEL	
	B1 (extrapolable A2-B2)
OBJETIVOS	
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las características y dinámicas de las conversaciones coloquiales a través de aplicaciones como <i>WhatsApp</i>; - Conocer el fenómeno de la anticortesía, los contextos de su aparición y uso y las aplicaciones; - Realizar críticas informales y coloquiales desde la cercanía y la confianza entre los interlocutores.
DESTREZAS	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprensión escrita ✓ Expresión oral ✓ Expresión escrita ✓ Interacción comunicativa
ALUMNADO DESTINATARIO	

Esta secuencia está indicada para un grupo de al menos 10 estudiantes erasmus o en situación de inmersión en la comunidad sociolingüística, de diferentes nacionalidades, que estén interesados en la comunicación real habitual de la comunidad meta.

DINÁMICA

La secuencia intercala actividades de trabajo grupal en pleno, en parejas e individual.

MATERIALES Y RECURSOS

Material proporcionado por la profesora.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD

1 sesión y media, en las que la duración de una sesión comprende al menos 1 hora y media.

1. Comentemos con toda la clase: ¿Utilizas la aplicación *WhatsApp*? ¿Con quién te comunicas normalmente a través de esta app? ¿Crees que te puedes comunicar con cualquier persona a través de ella (con tu jefe, con tu profesora, con tus abuelos...)? ¿Qué diferencias habría entre estas conversaciones?

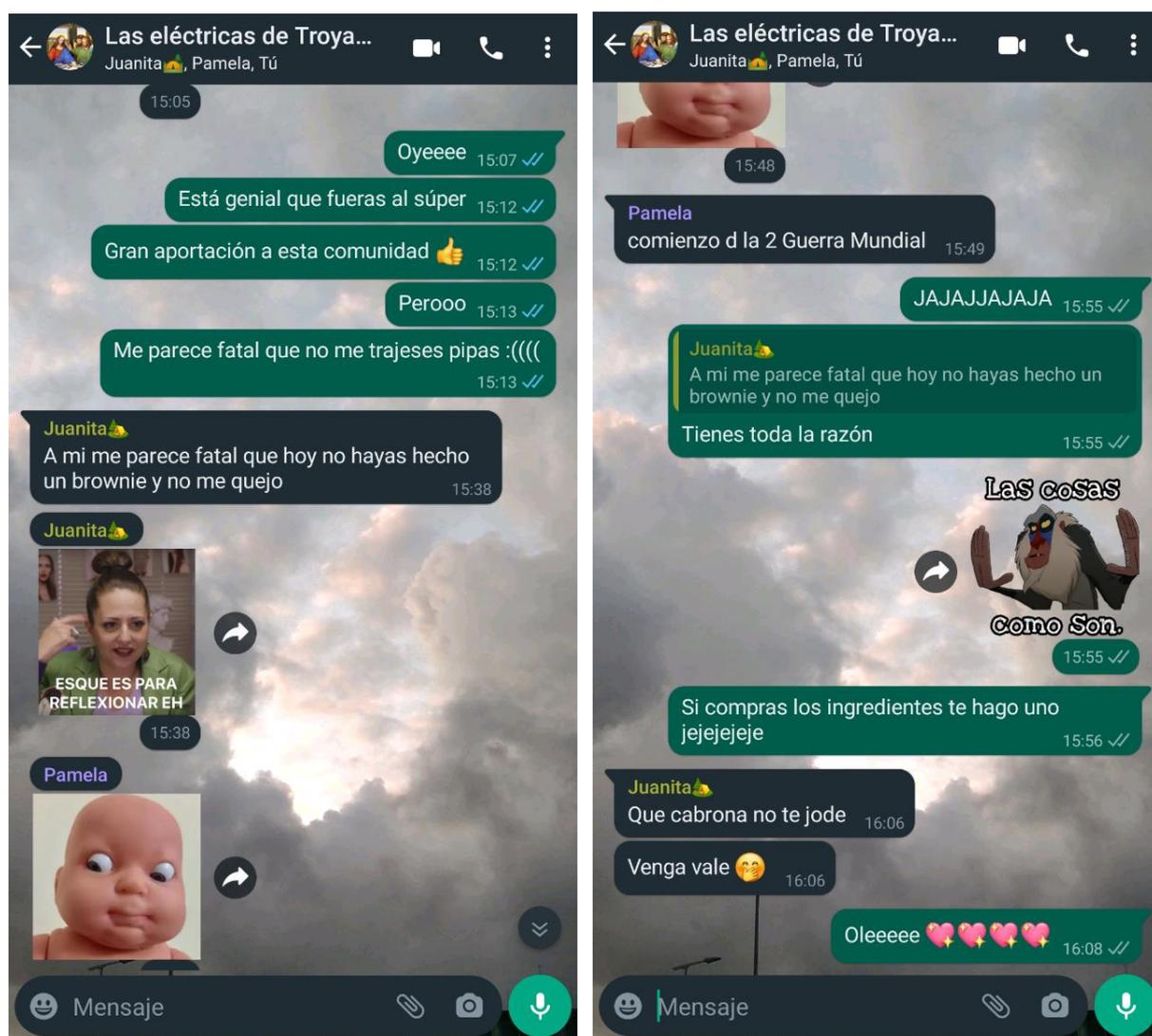
Con esta primera actividad de contextualización nuevamente activamos los conocimientos previos sobre el uso de aplicaciones de mensajería instantánea, las convenciones y características socioculturales y lingüísticas que abarcan. Recuperando esa información apelamos al intercambio intercultural de significados, los aprendientes podrán aportar diferentes perspectivas sobre cómo se usa WhatsApp, en qué contextos, con qué vínculos, cuáles son las variaciones situacionales, etc.

2. ¿Qué caracteriza a las conversaciones de *WhatsApp*? Enumera con tu compañero los elementos que asocias con el uso de esta aplicación.

Los alumnos mencionarán ejemplos de elementos específicos de chats coloquiales, y aquellos que corresponden a WhatsApp: elementos lingüísticos como las contracciones, las faltas de ortografía (por ejemplo, ausencia de tildes), la puntuación; el uso de elementos audiovisuales como emoticonos, stickers, audios, vídeos o imágenes; elementos del chat de la aplicación como las menciones y la multidireccionalidad.

3. Observa este chat de *WhatsApp* y comenta con tu compañero las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué tipo de conversación es: formal o informal? ¿Por qué?

- b. ¿Coinciden los elementos que enumeraste en el ejercicio anterior con las características de este chat?
- c. ¿Qué relación crees que tienen las personas que hablan?
- d. ¿De qué están hablando?
- e. ¿Has tenido alguna conversación parecida alguna vez? ¿Qué diferencias y similitudes encuentras entre tus conversaciones y esta?



La interacción a través de aplicaciones como WhatsApp ofrece textos escritos pensados para ser leídos como si no fuesen escritos, esto es, poseen características propias del discurso oral. Es por esto que incluimos este tipo de textos en nuestra propuesta como parte de la modalidad conversacional en registro coloquial.

4. Ahora lee de nuevo detenidamente la conversación. Contesta a estas preguntas para favorecer tu comprensión del texto.

- a. ¿Por qué se inicia esta conversación?
- b. ¿Cuál es la estructura de la conversación?
- c. ¿Hay algún problema entre ellas? Si es así, ¿cómo lo resuelven? ¿Están todas de acuerdo? ¿Cómo lo demuestran?

Los alumnos podrán reflexionar sobre las estructuras y componentes habituales en las conversaciones coloquiales: cómo se articulan el inicio, a través de saludos o vocativos; la exposición del tema; las intervenciones, opiniones, negociaciones; y el cierre de la conversación.

5. Dos de las hablantes, Juanita y la que recibe los mensajes, se realizan unas críticas sobre acciones que hicieron, o mejor dicho que **no** hicieron. ¿Son críticas positivas o negativas? ¿Por qué? Identifica los elementos de una crítica en las intervenciones.

Fíjate en este cuadro: te presentamos diferentes estructuras para expresar una crítica.

	CRÍTICA NEGATIVA	CRÍTICA POSITIVA
de más for mal a más colo quia l	Formal No estoy de acuerdo [en que + presente de subjuntivo] <i>No estoy de acuerdo en que llegues a casa tan tarde.</i> [frase nominal] + no me convence / no me convence + [que + presente de subjuntivo] <i>Ese vestido para la boda no me convence.</i> <i>Eso no me convence.</i> <i>No me convence que David gaste tanto dinero en tabaco.</i>	Estoy de acuerdo [en que + presente de indicativo] <i>Estamos de acuerdo en que vengas con nosotros de vacaciones.</i> Tienes [toda la] razón [en que + presente de subjuntivo] <i>Tienes razón en que cambien las tuberías del edificio.</i>
	Informal [frase nominal] + no me gusta/n [nada], no es/me parece [ni medio] normal	[frase nominal] + está/n genial, está/n [súper] guay, me encanta/n

	<p>/ [que + presente de subjuntivo]</p> <p><i>Esas plazas pequeñísimas de aparcamiento no me parecen ni medio normales. Eso no me gusta nada.</i></p> <p><i>No me parece normal que no haya parking gratuito en el centro del pueblo.</i></p> <p>Me parece fatal [que + presente de subjuntivo]</p> <p><i>Me parece fatal que Lorena no venga a mi cumpleaños.</i></p>	<p>/ [que + presente de subjuntivo]</p> <p><i>Esa idea está súper guay. Eso me encanta.</i></p> <p><i>Está genial que traigas comida para todas.</i></p> <p>Es / me parece increíble [que + presente de subjuntivo]</p> <p><i>Me parece increíble que consiguieras el primer premio.</i></p>
Coloquial**	<p>[frase nominal] + es/me parece una [puta] mierda, es un coñazo/peñazo, un rollo</p> <p>/ es una [puta] mierda, es un coñazo/peñazo, un rollo [que + presente de subjuntivo]</p> <p><i>Esta fiesta es una puta mierda, sinceramente. Eso es un peñazo.</i></p> <p><i>Es un rollo que tengas que irte tan pronto.</i></p> <p>Qué rollo + presente de subjuntivo</p> <p><i>Qué rollo que ya no haya entradas para el concierto.</i></p>	<p>[frase nominal] + está de puta madre, es de locos, es la polla, es la hostia</p> <p>/ está de puta madre, es de locos, es la polla, es la hostia [que + presente de subjuntivo]</p> <p><i>Tus abuelos son la hostia. Eso está de puta madre.</i></p> <p><i>Es de locos que vayamos a Tenerife este fin de semana.</i></p>

*Acuérdate de concordar el número de la frase nominal y del verbo.

**¡Ten cuidado al utilizar estas expresiones! Especialmente las negativas, que son bastante descorteses. Asegúrate de utilizarlas en los contextos adecuados.

Para acompañar al alumnado en esta actividad, ofrecemos el anterior cuadro que incluye varias estructuras para expresar críticas negativas y comentarios positivos. En toda la secuencia de actividades nos centramos en las situaciones comunicativas coloquiales e informales, siempre enmarcadas en la modalidad conversacional.

6. Identifica en el texto los elementos de las críticas positivas y negativas que has visto anteriormente en el cuadro, e indica a qué registro pertenecen: formal, informal o coloquial.
7. Normalmente, las críticas negativas causan un impacto en la otra persona. Como no queremos hacer daño, intentamos suavizarlas: por ejemplo, con estrategias de atenuación o utilizando elementos del registro formal.

Sin embargo, en esta conversación de *WhatsApp* no se suavizan las críticas negativas. ¿Por qué crees que es? ¿En qué otros contextos podría ocurrir lo mismo? ¿Y en qué otros no?

Reactivamos los conocimientos adquiridos sobre anticortesía: los aprendientes se sirven de sus estrategias cognitivas para descifrar las convenciones socioculturales asociadas a las expresiones presuntamente ofensivas y su impacto en los demás. Los alumnos se fijarán en aquellos elementos relevantes en la conversación que indiquen las interpretaciones que los hablantes le dan a la expresión “qué cabrona”, “no te jode” y a los diferentes ataques a la imagen que se observan en la conversación. El profesor puede presentar nuevamente el cuadro de anticortesía de la Secuencia 1.

8. Imagina que esta conversación se da entre compañeros de trabajo, que no se conocen mucho y por lo tanto no tienen confianza entre ellos. ¿Qué cambios realizarías en las intervenciones para que se adecúen al contexto? Coméntalos con tu compañero y cread una conversación alternativa adecuada a esta nueva situación.
 - a. Fijaos en la estructura de la conversación que identificasteis en la actividad 4b e incorporad estos elementos en vuestra conversación alternativa, por ejemplo: saludos, exposición del tema, opiniones y cierre.

En esta actividad los alumnos contextualizan la lengua: utilizarán estrategias cognitivas, metacognitivas y compensatorias para rescatar lo que han aprendido y trabajado sobre las características principales de las conversaciones formales y coloquiales, para compararlas e intercambiarlas según el contexto adecuado.

9. Ahora te proponemos hacer una crítica en una conversación: puede ser sobre algo que te haya pasado a ti, a otra persona o puedes inventártelo. Te invitamos a que utilices los elementos con los que has trabajado en las actividades anteriores. Expón esta crítica en clase, con tus compañeros y con tu profesor.

El alumno empleará todos los contenidos vistos a lo largo de la secuencia. Pretendemos que sea consciente de todos los conocimientos que ha ido adquiriendo, tanto en su proceso de aprendizaje como en la secuencia, y apelamos a su parte afectiva al trabajar con cuestiones personales. Con esto, promovemos que los aprendientes sientan que lo que han aprendido es significativo para ellos y lo pueden aplicar en situaciones reales de comunicación.

10. Para terminar, te ofrecemos una evaluación personal sobre lo que has aprendido y las actividades que has realizado. Puedes contestarlas individualmente, con un compañero o con toda la clase y el profesor. Te invitamos a ser lo más honesto posible.

- f. ¿Qué te ha parecido la secuencia? ¿Cómo te has sentido en tu aprendizaje?
- g. ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Y lo que menos?
- h. ¿Qué has aprendido? ¿Qué te gustaría mejorar?
- i. ¿Qué diferencias y parecidos encuentras con tu cultura y tu forma de socializar?
- j. ¿Crees que lo que has visto en la secuencia te puede servir en tu día a día hablando español? ¿Crees que te sirve para superar obstáculos en la comunicación en español?

Con esta secuencia de actividades buscamos preparar al alumno para una modalidad y registro especialmente frecuentes en las comunidades socioculturales y lingüísticas de habla hispana, como es la conversación coloquial. Esto contribuirá a que los aprendientes comprendan los elementos que caracterizan en mayor o menor medida las relaciones sociales de nuestra comunidad (en este caso la española peninsular). Prestamos especial atención a las expresiones malsonantes, para que los aprendientes comprendan que en esta comunidad de habla estas expresiones forman parte del uso común de la lengua. El alumno reflexiona sobre los contextos de uso de estas expresiones, con el objetivo de que las emplee correctamente en las situaciones comunicativas adecuadas.

5. Conclusiones

Tras este trabajo de investigación y como síntesis para recoger todo lo desplegado anteriormente, proponemos una breve definición de la anticortesía, que recoge lo que consideramos más característico del fenómeno: corresponde al uso de elementos convencionalmente entendidos como descortesés, como palabras y expresiones malsonantes y/o comunicación no verbal, que no causan descortesía ni tensión entre los hablantes, ni se emiten con agresividad ni con la intención de desafiar; sino que se utilizan e infieren como herramientas de afiliación y cohesión. Como hemos visto, este es un fenómeno característico de la sociopragmática, enmarcado culturalmente en una comunidad de habla concreta aunque extrapolable a otras similares (de afiliación) y propio de la conversación coloquial en español.

En este Trabajo Final de Máster hemos observado el fenómeno de la anticortesía y su aplicación en el aula de ELE. Si nos remitimos al objetivo general citado en la introducción de este trabajo, vemos que hemos cumplido con la profundización de este fenómeno en la comunidad sociocultural y lingüística del español peninsular a través de la exposición del marco teórico y con la creación de las secuencias didácticas que promueven introducir y profundizar sobre la anticortesía en el aula.

Hemos dedicado el epígrafe del marco teórico a la investigación de la anticortesía y los parámetros socioculturales y lingüísticos que la enmarcan. Realizamos en este capítulo un recorrido por las teorías y autores principales que enmarcan y explican este fenómeno, lo que nos permite tener una visión holística de la anticortesía y un estado de la cuestión actualizado. Hemos evidenciado la importancia del trabajo de la anticortesía para el despliegue de las competencias comunicativa y pragmática, especialmente relevante dada la frecuencia de este fenómeno en la conversación coloquial en español. La profundización en la descortesía y en la anticortesía unida a estas competencias contribuye a que el alumno salve los posibles malentendidos que puedan surgir en sus interacciones al interpretar erróneamente los enunciados anticortesés como descortesés.

Con el rastreo de las muestras de anticortesía en manuales y corpus discursivos completamos el siguiente objetivo específico que nos habíamos planteado. Hemos analizado de qué manera aparece la descortesía representada en algunos manuales de ELE, incluyendo sutiles acercamientos a la anticortesía. El corpus de conversaciones coloquiales Val.Es.Co 3.0 es la

herramienta que más muestras de anticortesía nos ha ofrecido, a partir de las cuales hemos podido extraer los contextos de uso de este fenómeno para poder aplicarlos en nuestra propuesta didáctica.

Ante las carencias de los manuales respecto a la anticortesía, hemos querido diseñar una propuesta didáctica volcada en el trabajo de los recursos pragmalingüísticos y sociopragmáticos vinculados a este fenómeno. Nos hemos servido de la modalidad conversacional y del registro coloquial de la comunicación en español, siendo esta modalidad y este registro los más frecuentes en el uso de la lengua; y siendo la conversación coloquial el medio más común en el que surge la anticortesía. Las secuencias de actividades están dedicadas a aumentar la conciencia (socio)pragmática en los aprendientes de la lengua y para que estos pongan en práctica los conocimientos adquiridos en situaciones comunicativas reales y significativas para sus procesos de aprendizaje. Nuestra propuesta didáctica suple, por lo tanto, las carencias que presentan los manuales de ELE analizados.

Como hemos visto, la anticortesía es un elemento sociocultural y lingüístico altamente frecuente en las comunidades de habla hispana, especialmente en la española peninsular que es la que hemos analizado. Por lo tanto, nos resulta natural considerar su fundamental inclusión en las aulas de ELE; vamos más allá, debería considerarse incluir este fenómeno dentro de la competencia comunicativa y pragmática en los documentos curriculares de referencia, como son el MCER y el PCIC, pues el prestigio de estos documentos otorgará la relevancia que este fenómeno necesita en la enseñanza de lenguas.

Respecto a esto último, se nos ocurre que ciertos centros o docentes podrían mostrarse reacios a trabajar la anticortesía en el aula, en un intento desafortunado de tachar este fenómeno de vulgar. Esta visión es limitante, pues quedándose en el prejuicio (por qué no decirlo, clasista y elitista) se pierde la inmensa riqueza en los múltiples usos de la lengua. Los alumnos tienen derecho a conocer los efectos sociales de la anticortesía, como tantos otros fenómenos de la lengua que sí se incluyen en los manuales y documentos curriculares de la enseñanza de lenguas por el mero hecho de haber sido convencionalizados. Los profesores de ELE tenemos la responsabilidad de concienciarnos sobre estos fenómenos más olvidados y en cambio igual de frecuentes, pues nuestras preferencias no deben eclipsar los usos reales de la lengua.

Como cierre de este trabajo, lanzamos la siguiente propuesta a la comunidad investigadora. Ya que Jonathan Culpeper propone una convencionalización de la descortesía

(2010), ¿se podría convencionalizar la anticortesía? A nuestro parecer, podría empezarse por extraer los elementos habitualmente interpretados como descorteses y sus usos (como, por ejemplo, las expresiones malsonantes) y extrapolarlos a contextos familiares de afiliación, en los que estos actos anticortesés no se van a interpretar como amenazas a la imagen, sino como manifestaciones de los vínculos y refuerzo de los mismos.

6. Bibliografía

AA. VV. (2008). “Competencia comunicativa”, *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible

en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm

Albelda, M. (2004). “Cortesía en diferentes situaciones comunicativas: la conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal”, *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, pp. 109-136.

Albelda, M. (2008). “Influence of situational factors on the codification and interpretation of impoliteness”, *Pragmatics 18* (4), pp. 751-773.

Albelda, M. (2011). “Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras”, *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 83-96.

Albelda, M. y Briz, A. (2010). “Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”, *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Universidad de Valencia, pp. 237-260.

Albelda, M. y Fernández, M. J. (2006). “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial”, *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (3), pp. 1-31. Disponible en:

https://marcoele.com/descargas/3/albelda-fernandez_registro-coloquial.pdf

Albesa Pedrola, E. (2021). “La enseñanza del español coloquial en clase de ELE: sobre rasgos y niveles”, *Tonos Digital 41* (0).

- Albitre Lamata, P. (2020). “La (des) cortesía verbal en ELE: principios y análisis de manuales”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (32), pp. 30-61.
- Alonso Arija, E., Martínez Sallés, M. y Sans Baulenas, N. (2013). *Gente Joven 1. Nueva Edición (A1.1). Curso de español para jóvenes*. Barcelona: Difusión.
- Alonso Arija, E., Martínez Sallés, M. y Sans Baulenas, N. (2016). *Gente Joven 4. Nueva Edición (B1.1). Curso de español para jóvenes*. Barcelona: Difusión.
- de Andrade, A. M. (2011). “Las manifestaciones de (des) cortesía verbal y la interferencia intercultural de alumnos brasileños: Una herramienta de análisis de la conducta interaccional en manuales de ELE”, *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (13), pp. 3-33.
- Belmonte Ortega, B. (2016). “Aproximación al registro coloquial en el aula de ELE”, *Biblioteca virtual redELE*.
- Bernal, M. (2007). *Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía. El caso de conversaciones españolas de registro coloquial* [Disertación de doctorado, Universidad de Estocolmo], Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos.
- Bernal, M. (2008). “¿Insultan los insultos? Descortesía auténtica vs. descortesía no auténtica en español coloquial”, *Pragmatics 18* (4), pp. 775-802.
- Bravo, D. (2003). “Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción”, *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, La perspectiva no etnocentrista de la cortesía, identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo: Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos, pp. 98-108.
- Bravo, D. (2017). “Cortesía en español: negociación de face e identidad en discursos académicos”, *Texts in Process 3* (1), pp. 49-127.
- Bravo, D. (1999). “¿Imagen positiva vs. Imagen negativa?: pragmática socio-cultural y componentes de face”, *Oralia: Análisis del discurso oral* (2), pp. 155-184.

- Bravo, D. (2009). “Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía”, *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, Buenos Aires: Dunken, pp. 219-249.
- Briz, A. (2004a). “Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación”, *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, pp. 67- 93.
- Briz, A. (2004b). “El español coloquial. ¿Por qué comenzar su análisis en clase?”, *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (14).
- Briz, A. (2012). “La (no) atenuación y la (des) cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja?”, *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, Programa EDICE, pp. 33-75.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). “Politeness: Some universals in language usage”, *Studies in Interactional Sociolinguistics 4*, Cambridge University Press.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.
- Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I. y Sardinero Francos, C. (2014). *Nuevo Español en marcha 2 (A2)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.
- Chang, Y. F. (2011). “Interlanguage pragmatic development: The relation between pragmalinguistic competence and sociopragmatic competence”, *Language Sciences*, 33 (5), pp. 786-798.
- Consejo de Europa. (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Culpeper, J. (2010). “Conventionalised impoliteness formulae”, *Journal of Pragmatics* 42, (12) pp. 3232–3245.
- Culpeper, J. (1996). “Towards an anatomy of impoliteness”, *Journal of Pragmatics* 25, (3) pp. 349-367.

- Díez Domínguez, P. (2008). “Pragmática y ELE: la necesidad de su introducción en el aula. Reflexión”, *Biblioteca virtual redELE*.
- Deditius, S. (2014). El insulto desde la perspectiva del fenómeno de la anticortesía.
- Escandell, M. V. (2004). “Aportaciones de la Pragmática”, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 179-197.
- Escandell, M. V. (1995). “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas”, *Revista española de lingüística*, 25 (1), pp. 31-66.
- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Félix-Brasdefer, J. C. y Cohen, A. D. (2012). “Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource”, *Hispania* 95 (4), Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 650-669.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on face-to face behavior*, Nueva York: Anchor Books.
- González García, V. (2013). “Enseñar la producción oral”, *Enseñar hoy una lengua extranjera*, Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 254-293.
- Haverkate, H. (1998). “Estrategias de cortesía. Análisis intercultural”, *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 45-58.
- Hernández Flores, N. (2003). “Cortesía y contextos socioculturales en la conversación española de familiares y amigos”, *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, La perspectiva no etnocentrista de la cortesía, identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo: Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos, pp 121-127.
- Holgado Lage, A. y Serrano Reyes, P. (2011). “El texto coloquial en la clase de español L2/LE: explotación orientada a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales”, *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-*

- aprendizaje del español L2-LE*, Universidad de Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 427-438.
- Hymes, D. H., y Bernal, J. G. (1996). “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y función* (9), Universidad Nacional de Colombia: Departamento de Lingüística, pp. 13-37.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6). [Documento HTML]. Honolulu: Universidad de Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Recuperado de: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). “L’impolitesse en interaction. Aperçus théoriques et étude de cas”, *Lexis. Journal in English Lexicology* (HS 2).
- Landone, E. (2009). “Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del ELE”, *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (8), pp. 1-23.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Martínez Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal* [Tesis de doctorado], Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Filología.
- Mugford, G. y Montes, S. (2019). “La anticortesía”, *Guía práctica de pragmática del español*. Londres: Routledge, pp. 105-114.
- Pinilla Gómez, R. (2013). “Enseñar la comprensión oral”, *Enseñar hoy una lengua extranjera*, Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 254-293.
- Pons Bordería, S. (dir.). (2021). *Corpus Val.Es.Co 3.0*. Disponible en: <http://www.valesco.es>
- Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Arco Libros – La Muralla.

- Roldán, E. (2003). “La competencia comunicativa y la expresión oral”, *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios* 26-27, Universidad Austral de Chile.
- Santos Carretero, C. (2011). “Insultos y expresiones malsonantes en la clase de ELE”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (23).
- Savignon, S. J. (Ed.). (2008). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*, Yale University Press.
- de Unamuno, M., Muñoz Pérez, J., Ruiz Mena, J. y Sánchez Prieto, E. I. (Equipo Prisma). (2012). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel C2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Verdía, E., Fontecha, M., Fruns, J., Martín, F. y Vaquero, N. (2007). *En acción 3. Curso de español*. Madrid: enClave-ELE.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*, Londres: Cambridge University Press.
- de Zarobe, L. R. (2013). “Enseñar la competencia pragmática”, *Enseñar hoy una lengua extranjera*, Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 140-183.
- Zimmermann, K. (2003). “Anticortesía verbal y constitución de la identidad juvenil”, *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, La perspectiva no etnocentrista de la cortesía, identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo: Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos, pp. 47-59.
- Zimmerman, K. (2005). “Construcción de la identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos”, *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Buenos Aires: Dunken, pp. 245-271.

7. Anexos

Páginas donde se encuentran los fragmentos citados de los manuales de ELE.

En acción 3: ejemplos 1m, 2m, 3m, 4m.

10.a. Una profesora de español tiene un diario de clase en su *blog*. Lee lo que han escrito algunos de sus alumnos. ¿Quién hace los comentarios más positivos?



Las clases de la primera semana

Bueno, pues ya se ha terminado la semana y me gustaría hacer unos cuantos comentarios a modo de evaluación. Para empezar, debo decir que me he sentido muy bien, muy cómoda y muy a gusto con todos. Aun así, debo admitir que el primer día fue un poco difícil para mí, porque poca gente quería participar y hablar en clase, pero enseguida os animasteis a participar y perdisteis la timidez. Yo me siento muy contenta, ¿y vosotros? Me gustaría conocer vuestra opinión. Saludos, *Cristina*

¡Hola! Yo también estoy muy contenta. Me ha encantado el nuevo grupo y la profesora y creo que vamos a pasar muy buenos momentos en las clases. Todos los días me he sentido muy bien; sin embargo, debo confesar que ayer me senti un poco frustrada con la actividad de lectura. No sé... a lo mejor no fue una buena idea leer el texto antes de aprender el vocabulario nuevo. ¿Qué pensáis los demás? Saludos, *Rívka*

Pues yo también estoy bastante contento con las clases y el grupo, pero tengo que decir que no me he sentido cómodo con algunas actividades. Me parecieron muy tontas y sin sentido. La actividad que comenta Rívka fue horrible y no me entoré de nada, pero me ocurrió lo mismo otras muchas veces. Además, tengo la sensación de que no estamos aprendiendo nada de gramática. Un saludo, *Ben*

¡Hola a todos! Yo creo que este es uno de los mejores grupos que he tenido en mis clases de español y Cristina, además de simpática y dinámica, parece muy buena profesora. También estoy de acuerdo con Rívka y Ben, pero quizá exageren un poco. Hay otras muchas actividades con las que me he sentido muy a gusto y creo que todos hemos tenido la misma impresión. Es verdad que a veces hemos hecho cosas un poquito difíciles, pero tenemos la suerte de poder decirle a Cristina lo que pensamos. Ella ha sido muy generosa abriendo este diario. Una idea muy acertada, ¿no? Saludos a todos, *Georgina*

b. ¿Cómo crees que se sentirá Cristina cuando lea los comentarios de Rívka? ¿Y cuando lea los de Ben? ¿Y los de Georgina?

c. En parejas, comentad cómo cambiaríais los comentarios de Ben para transformarlos en una crítica constructiva. Después, comparadlo con otros compañeros.

- Yo creo que en esta frase podríamos introducir quizá o a lo mejor.

11.a. En grupos de cuatro, pensad por qué puede ser positivo escribir un diario de clase.

- Si escribes un diario, el profesor puede saber mejor lo que te interesa y lo que no.
- ▲ Y también puede saber cómo te sientes.

b. ¿Y a ti? ¿Te gustaría escribir un diario de clase? Justifica tu respuesta.

IB dieciocho

UNIDAD 1 NUEVAS CLASES

C. Si has respondido afirmativamente en el apartado b., completa esta ficha y dásela al profesor.

¿Con qué frecuencia te gustaría escribir tu diario de clase?

A diario. Semanalmente.
 Cada dos semanas. _____

¿Quién quieres que lo lea?

Solo yo (sería un diario íntimo). Solo el profesor.
 El profesor y los compañeros.

¿Qué quieres escribir en él?

Solo cosas positivas. Cosas positivas y críticas constructivas.
 Solo cosas relacionadas con la clase. Cosas relacionadas con la clase y con mis experiencias de aprendizaje.

¿Te gustaría recibir respuestas y comentarios? Sí No.

12.a. Vamos a probar la experiencia de escribir un pequeño diario de las primeras clases. En un papel, escribe qué te han parecido las clases, el profesor, tus compañeros, las actividades... y cómo te has sentido estos días.

DIARIO DE LA CLASE DE ESPAÑOL
Durante los primeros días de clase...

b. Pon tu papel en el tablón de la clase y lee la opinión de tus compañeros. Contesta por escrito a los comentarios que te llamen la atención y después comenta tus impresiones con la clase.

- *Creo que, en general, estamos todos de acuerdo, pero soy la única que se sintió un poquito incómoda cuando escribimos el blog.*
- ▲ *¿Y por qué crees que te pasó eso?*

LENGUA Y COMUNICACIÓN

<p>ADJETIVOS PARA DESCRIBIR A ALGUIEN POR SUS IDEAS U OPINIONES</p> <p>Ser + objetivo/a subjetivo/a fanático/a sarcástico/a exagerado/a frívolo/a irónico/a crítico/a provocador/a conservador/a (in)conformista (in)transigente (in)tolerante superficial extremista idealista materialista progresista políticamente ... (in)correcto/a</p>	<p>VALORAR HECHOS U OPINIONES</p> <p>Me estupendo/discutible Te admirable/criticable Le parece digno de admiración ... acertado ... exagerado Para mí es un error/acierto ... una exageración Yo lo veo una equivocación ... una irresponsabilidad ... una locura ... una buena/mala idea ... una buena/mala medida</p> <p>● <i>¿Qué te parece lo de prohibir fumar en la calle?</i> ▲ <i>Yo lo veo una exageración.</i></p>	<p>SUAVIZAR UNA CRÍTICA NEGATIVA</p> <p>No sé... + crítica negativa</p> <p>A lo mejor + crítica negativa Quizá Probablemente Puede que</p> <p>Es verdad que (+ crítica negativa), pero también (+ crítica positiva)</p> <p>Ser un poco + adjetivo negativo</p> <p>No ser muy + adjetivo positivo</p> <p>- <i>No sé... A lo mejor las actividades no fueron muy adecuadas y quizá por eso me sentí un poco contrista.</i></p>
<p>REFERIRSE A UN HECHO CONOCIDO</p> <p>● <i>¿Qué te parece lo que ha hecho la policía?</i> ▲ <i>Yo lo veo muy acertado.</i> ● <i>¿Y lo de los matrimonios homosexuales?</i></p>		

discinueva 19

B
Módulo

 **7.a.** En el departamento de atención telefónica de *Soffluciona* han recogido estas incidencias de sus clientes. Escucha estas dos grabaciones y relaciónalas con el expediente al que corresponden.

Expediente 00985/7: 30.10.07 (12.44 h.)
Rosario Cáceres llama indignada para hacer una reclamación. Dice que la impresora que acaba de comprar no funciona. El técnico, tras averiguar el problema, decide enviarle a un instalador. Ella pregunta si la visita del instalador es gratuita y, al conocer que no lo es, decide poner una reclamación.

Expediente 009975/3: 29.10.07 (22.10 h.)
Alberto Fuentes llama para hacer una consulta y solicitar información sobre la garantía de su portátil, que se le ha roto. Al enterarse de que la garantía no cubre la reparación, exige que le atiendan el responsable del departamento, por lo que señala que es un antiguo cliente de la compañía y en un caso como el suyo deberían hacer una excepción.

Expediente 00879/6: 28.10.07 (23.05 h.)
Una mujer que no se identifica llama a nuestro servicio y le cuenta al técnico que le atiende que el ratón de su ordenador tiene un defecto de fabricación. Dice que no se puede usar porque no tiene botón para hacer "click". El técnico, tras un buen rato de indagaciones, intuye el problema y le sugiere que le dé la vuelta al ratón. Luego, inmediatamente, se corta la llamada.

Transmitir informaciones
Dice/ha dicho que la impresora no funciona bien.

Transmitir preguntas
La señora le ha preguntado si la visita del técnico la tiene que pagar.

El cliente nos pregunta (que) cuánto cuesta la reparación.

Transmitir peticiones
El cliente solicita/ha solicitado que le atienda un responsable del departamento.

 **b.** Escucha la siguiente grabación de la empresa *Soffluciona* y señala qué problema tiene o qué consulta quiere hacer la persona que llama.

artículo defectuoso problemas en la instalación
 problemas con la conexión a Internet consulta sobre la garantía
 consulta sobre el correcto mantenimiento del producto

 **c.** Vuelve a escuchar la grabación y, con tu compañero, escribe el expediente de incidencias relativo a la consulta de este cliente.

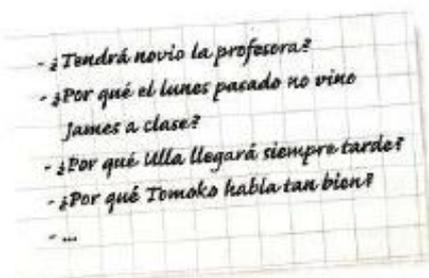
8. Una persona opina en su *blog* sobre los servicios de atención telefónica (SAT). ¿Estás de acuerdo con ella? ¿Qué opinas tú de los SAT? ¿Has tenido alguna experiencia positiva o negativa con estos servicios? ¿Y tus compañeros?

Seguro que todos tenemos anécdotas que contar de los SAT. A mí, particularmente, me parece inadmisible que su nivel de efectividad sea tan bajo: es una vergüenza que te pases más de diez minutos a la espera y que, al final, la persona que te atiende no te pueda resolver nada. Yo entiendo que son las empresas y no los operadores las que tienen la culpa. Sin embargo, a estos pobres les gritamos y descargamos en ellos nuestra ira. No me gustaría estar en su pellejo. ¿Qué pueden hacer ellos si no tienen la mínima capacidad de resolver nada? Lo que de verdad es una vergüenza es que a las empresas les importen tan poco los problemas de los usuarios. Para mí, los SAT son una pura hipocresía. Una pena... y luego dicen que todo va bien.

Quejarse del funcionamiento de un servicio
No parece (que es) lamentable/ una vergüenza que... + subjuntivo
No se puede tolerar/consentir que + subjuntivo
Cuesta comprender que + subjuntivo
No se puede tolerar que te hagan llamar de un teléfono a otro y en ningún sitio te den una explicación.

UNIDAD 6 ¿TU QUE OPINAS?

8.a. Con tu compañero, haz una lista de algunas cosas que son un misterio para toda la clase.



b. Pensad en posibles explicaciones para esos misterios y elegid las más probables. Luego, entregad la lista a otra pareja. Ellos tienen que hacer hipótesis hasta que adivinen la explicación que habéis elegido para cada misterio.

- ¿Tendrá novio la profesora?
- ▲ No sé... Nunca nos ha dicho nada. A lo mejor tiene un novio secreto.
- Sí, igual es alguien de esta clase.

LENGUA Y COMUNICACIÓN

EXPRESAR DIFERENTES GRADOS DE PROBABILIDAD

Seguro que/Seguramente A lo mejor Igual/Lo mismo	+ indicativo
Es probable/posible Puede (ser)	+ que + subjuntivo
Probablemente/Posiblemente Quizás/Tal vez	+ indicativo/subjuntivo

● Igual son falsas apariciones.
▲ No sé, quizá sean figuras que aparecieron en las pesadas de una casa como un mensaje del más allá.

HACER HIPÓTESIS

Para hacer hipótesis sobre algo que sucede en el presente, se puede usar el futuro simple.

Para expresar hipótesis sobre algo que ha sucedido, podemos usar el futuro compuesto.

- La policía no sabe quién es el asesino.
- ▲ ¿Será su ex mujer?
- Sí, es posible... ¿Y por qué crees que lo ha podido hacer?
- ▲ No sé... Lo habrá hecho por amor.

REACCIONAR ANTE LO DICHO POR OTRO

Expresando acuerdo
Sí, quizá sí/Puede (ser).

Expresando duda o desacuerdo
¿Tú crees?/Lo dudo./Me extraña.
No creo./No puede ser./Anda ya!/¿Qué val

- Tal vez estas figuras sean una pista de aterrizaje para naves alienígenas.
- ▲ Lo dudo mucho. Seguro que tienen una explicación mucho más sencilla.

VOCABULARIO RELACIONADO CON SUCESOS

una víctima	denunciar
un secuestro	tener una coartada
un secuestrador	secuestrar a alguien
una petición de rescate	cometer un delito/un crimen
un sospechoso	atracar un banco
un atraco	apresar a un (presunto) ladrón
un robo	darse a la fuga
un intento de asesinato	celebrarse un juicio
una orden de detención	aumentar una condena/una pena
un juez	un tribunal
un abogado defensor	un fiscal

Gente Joven 1. Nueva Edición: ejemplos 6m, 7m.

3 ¿CÓMO ES?

1. El casting

CE: 1 y 2 (p. 29), 4 (p. 37)

A. Con un compañero, completa la ficha de Laura.

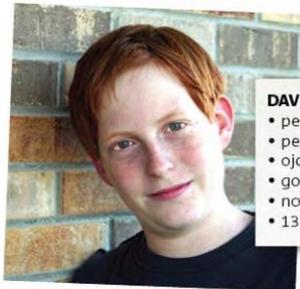
Casting S.A.

SE BUSCAN UN CHICO Y UNA CHICA PARA LA SERIE DE TELEVISIÓN "CHAVALES"

NECESITAMOS

- Un chico delgado, pelo corto, castaño o pelirrojo, no muy alto, preferiblemente con gafas, 13 años aproximadamente.
- Una chica morena, pelo liso, ojos oscuros, alta, 14 años aproximadamente.

Envía tus datos a casting@gentejoven.es.



DAVID GORDON

- pelirrojo
- pelo corto
- ojos azules
- gordito
- no muy alto
- 13 años



SARA FERRERO

- pelo rizado y bastante corto
- ojos marrones
- delgada
- bajita
- 12 años



ALBERTO RUIZ

- pelo castaño y corto
- ojos marrones
- delgado
- 1,68 m
- 12 años



JUDITH CALLEJA

- pelo negro y liso
- ojos negros
- ni gorda ni delgada
- muy alta
- 13 años

B. ¿Quiénes son los candidatos más adecuados para el anuncio?

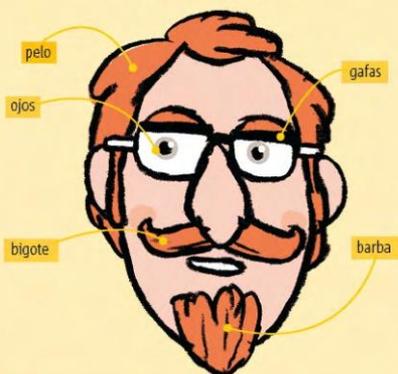
- El chico puede ser... porque...
- Sí, pero...

LAURA DÍAZ

-
-
-
-
- bajita
- 13 años



LAS PARTES DE LA CARA



EL ASPECTO FÍSICO

Es rubio/-a. = **Tiene** el pelo rubio.
 moreno/-a. = el pelo negro.
 castaño/-a. = el pelo castaño.
 pelirrojo/-a. = el pelo rojo.
 calvo.

Es alto/-a.
 bajito/-a.
 delgado/-a.
 gordito/-a.

Tiene los ojos marrones. oscuras
 negros.
 azules. claras
 verdes.

Lleva gafas / lentillas
 bigote / barba / coleta...
 el pelo largo / corto / liso / rizado...

Sus ojos son azules.
 Tiene los ojos azules.

Tu pelo es muy bonito.
 Tienes el pelo muy bonito.

Gente Joven 4. Nueva Edición: ejemplos 9m, 10m, 11m.

1 REPRESENTANDO LA OBRA

7. Los diálogos y los conflictos



A. Vas a escuchar tres discusiones de familia. Completa una tabla como esta.

	¿Quiénes discuten?	¿Sobre qué tema discuten?	¿Cuál es el problema?
1			
2			
3			



B. Ahora lee las transcripciones. ¿Quién crees que tiene razón en cada caso? Coméntalo con un compañero y explicad por qué.

1
BORIA: Dame el mando ahora mismo.
MAR: No me da la gana, estoy viendo la tele. No aguanto que seas tan egoísta.
BORIA: Pues yo no soporto que siempre decidas tú qué canal vemos, porque la televisión no es tuya.
MAR: Oye, estoy viendo una película, ¿vale?
BORIA: Sí, pero siempre vemos lo que tú quieres. Ya está bien, ¿no? Además, van a venir mis amigos y queremos ver una serie.
MAR: Ahora resulta que tus amigos deciden lo que vemos en la tele. ¿Por qué no vais a tu habitación?
BORIA: Porque somos tres y la habitación es pequeña. Es increíble que seas tan egoísta.
MAR: Eres imposible, chaval. Toma el mando...

2
LUISA: Pedro, ¿quieres bajar de una vez? No entiendo cómo siempre tardas tanto en prepararte.
PEDRO: Ya voy, ya voy. ¡Si tenemos tiempo de sobra!
LUISA: ¿Cómo que tenemos tiempo de sobra? Son las siete y la película empieza a las ocho. Odio ir siempre con prisas.
PEDRO: ¿Falta una hora? Pues mira, nos sobran 25 minutos.
LUISA: ¿25 minutos? Pero ¡qué dices! Me encanta que seas tan optimista. ¿Tú sabes el tráfico que hay? Y además, me pone nerviosa que no tengamos las entradas compradas. Como se te ha olvidado...
PEDRO: ¿A mí? La primera noticia que tengo. Ahora resulta que yo tenía que comprar las entradas.
LUISA: Pero si te lo dije ayer, Pedro...

3
PADRE: No vas y se acabó.
BORIA: ¿Pero, por qué?
PADRE: ¿Cómo que por qué? Traes tres suspensos a casa ¿y todavía preguntas que por qué? Es increíble que no te des cuenta tú mismo.
BORIA: Pero papá... déjame al menos ir un rato... ¿Por qué no puedo?
PADRE: Pues porque estás castigado.
BORIA: Por favor... es que he estado todo el día estudiando, necesito salir un poco...
PADRE: Haber pensado en eso antes de los exámenes. De verdad, hijo, me da mucha rabia que seas tan irresponsable. No es NO. No vas a salir, y punto.
BORIA: Pero si yo hice todo lo que pude, lo que pasa es que los profes me tienen manía...
PADRE: Sí, será eso. Venga, hijo, vete a tu habitación que no estoy para cuentos.

EXPRESAR ENFADO

CE: 13 (p. 12)
 No vas, ¡y se acabó! / ¡y punto!
 Vete a tu habitación, que no estoy para cuentos.
 Pero ¿qué dices?
 Ahora resulta que yo tenía que comprar...
 ¡Pero si te lo dije ayer!
 Eres imposible.
 ¡No es no!

- Termina la verdura de una vez.
- ¡No me do la gana!



Arco, ¡ven aquí ahora mismo!



¿Cómo que se te ha roto sin querer?

LA REVISTA

EL CANDIDATO

D. CARLOS: Bueno... pase... pase, por acá... bien, siéntese allí... No, en ese sillón no, ese lo uso yo. Siéntese en esa silla. (*Aire descortés siempre.*)

JORGE: Gracias.

D. CARLOS: ¿Qué me agradece...?

JORGE: Y... la silla...

D. CARLOS: (*Desabrido.*) ¿Y por eso "gracias"? No se la regalo, solo le digo que se siente.

JORGE: Bueno... desde luego... ejem... yo no presumía que me regalara ninguna silla y...

D. CARLOS: ¡Bueno! Si vamos a estar acá hablando de sillas y qué sé yo... ¿No le parece que perdemos tiempo...? Soy un hombre muy ocupado y... ¿entiende?

JORGE: Bien... me he atrevido a venir a esta casa...

D. CARLOS: (*Descortés siempre.*) ¡Sin preámbulos, sin preámbulos, por favor!

JORGE: Bueno. Se trata de su hija.

D. CARLOS: ¿Sí...? ¿Y qué...? ¿O me va a venir a contar que tengo una hija? Ya lo sé. Lo sé desde hace 17 años y unos meses. ¿Y bien...? ¿Qué hay con ella...?

JORGE: Pues pasa que... bueno. Creemos que nos queremos y...

D. CARLOS: ¿Ustedes creen...? ¿Y bien...? ¿Qué quiere...? ¿Que le saque yo de la duda?

JORGE: ¡Es que no hay ninguna duda!

D. CARLOS: ¿Y por qué dice que creen que se quieren?

JORGE: Es que... usted, con su actitud... ¡le confunde a uno, señor!

D. CARLOS: ¿Mi actitud? Es la normal... soy el dueño de la casa, ¿no?

JORGE: Sí, desde luego... Pero... (*Un poco picado ya.*) ¡No le costaría mucho ser un poco más cortés...!

D. CARLOS: Si me ha pedido una entrevista para darme lecciones de urbanidad...

JORGE: (*Molesto.*) ¡No es para eso!

D. CARLOS: Haga el favor de no levantar el tono de voz...

JORGE: Perdone... yo solo...

D. CARLOS: ¡Vamos, vamos, vamos, al grano...!

JORGE: ¡Vengo a pedirle permiso para visitar a su hija, como pretendiente!

D. CARLOS: ¿Ah sí...? ¡Hummmmmmm! [...] ¿Trabajo...?

JORGE: ¡Sí... soy dibujante...!

D. CARLOS: Ah... ¡Dibujante! ¿Es usted el que dibuja esos monitos idiotas que salen en las revistas...?

JORGE: (*Picado.*) ¡No, señor! Soy dibujante de planos... ¡Me gano la vida copiando planos...!

D. CARLOS: Malo, malo... el que se pasa la vida copiando el trabajo de otros no tiene ningún mérito... ¡Es una forma de ser haragán...!

JORGE: (*Ofendido.*) ¡Pero señor!

D. CARLOS: Déjese de... ¿Estudia...?

JORGE: ¡Tercer año de ingeniería!

D. CARLOS: ¡Vaya carrera que eligió...! [...]

JORGE: Tengo el orgullo de ser lo que soy. Hijo de campesina humilde, 23 años. Me pago mis estudios, no como bien y me visto peor. Jamás fui preso ni mentí a nadie. Y tengo eso que muchos no tienen... ¡a pesar de su edad: ¡respeto a sí mismo!

D. CARLOS: Un momento, jovencito... Antes de irse, sépalo bien. ¡Le prohíbo terminantemente que se vea con mi hija...!

JORGE: Ah... no. Ahí está equivocado, señor. Mis sentimientos son rectos y sanos. Tratarla no hará daño a nadie, salvo a un padre egoísta. Así que... sáquese de la cabeza eso... y otra vez... ¡Buenas tardes!

D. CARLOS: ¿La seguirá viendo?

JORGE: Sí, señor. La seguiré viendo. Por dignidad y por cariño hacia ella. Y, por favor, no repita eso de que me prohíbe, porque... me dolería mandarlo al demonio... al padre de la chica que quiero... ¡Adiós, señor... lamento mucho haberle quitado su precioso tiempo!

D. CARLOS: (*Ahora súbitamente cordial.*) Che ra'y...¹ vení² acá...

JORGE: ¿Quéé...?

D. CARLOS: Sentate³ ahí...

JORGE: Pero... ¿qué pasa...?

D. CARLOS: Pasa que... bueno, soy papá... ¿no? Y mi nena se ha enamorado... y me preocupaba... quería estar seguro si el hombre la merecía, nada más... [...]

JORGE: Y... ¿pasé el examen...?

D. CARLOS: ¡Claro...! Carácter... dignidad... conciencia de la nobleza de los sentimientos... ¡y coraje...! [...]

JORGE: ¿Entonces...?

D. CARLOS: Por ahora... los martes, jueves y sábados... de 7 a 9 de la noche, ¿eh? Ni un minuto más, ni un minuto menos... ¡Ah... y en la sala...! Con las luces encendidas, ¿eh?... ¡Con las luces encendidas...! ¡Je, je, je.

Glosario

1. Che ra'y...: significa "hijo mío" en guaraní.
- 2 y 3: segunda persona del singular del imperativo en algunas variantes dialectales de Latinoamérica.

Mario Halley Mora (1926 - 2003).

Periodista, narrador, poeta y guionista de las primeras historietas paraguayas en guaraní o bilingües, fue también el dramaturgo paraguayo más prolífico del siglo XX, con más de quince obras teatrales publicadas y unas cincuenta estrenadas. Fue especialmente conocido por sus cuentos y microrrelatos.



Nuevo Español en marcha 2: ejemplos 8m, 12m.

Hay / Estar / Tener

HAY

- Se utiliza para hablar de la existencia de algo.
*En mi barrio **hay** muchas tiendas de ropa.*
- Se utiliza siempre la forma **hay** para el singular y para el plural.

Hay	Un / una / unos / unas...	+ nombre
	poco / mucho / bastante...	+ nombre
	Algunos / algunas...	+ nombre
	Dos / tres / cien...	+ nombre

- Cerca de aquí **hay** una estación de metro.
- Hay** muchas cosas en esta habitación.
- En clase **hay** veinte alumnos.
- No **hay** pan para todos.
- Hay** una farmacia cerca.

ESTAR

- Se utiliza para situar algo que sabemos que existe.
*¿Dónde **está** la estación de metro?*
*Los niños **están** en el patio.*

TENER

- Se utiliza para decir la edad.
*Diego **tiene** 10 años.*
- Indica posesión.
*Paula **tiene** un coche y una moto.*
- Se utiliza para hacer una descripción física.
*Rosa **tiene** el pelo corto.*

3 Completa con los verbos ser / estar / tener.

Te presento a Marta. (1)_____ polaca. (2)_____ alta y delgada. (3)_____ el pelo rubio y rizado. (4)_____ 34 años y (5)_____ casada. (6)_____ dos hijos. (7)_____ muy alegre, pero hoy (8)_____ un poco cansada. (9)_____ secretaria del director.

Te presento a Pablo, (10)_____ el marido de Marta. (11)_____ bastante alto y un poco gordito. (12)_____ el pelo muy corto. (13)_____ 36 años y (14)_____ constructor. Ahora mismo (15)_____ en su oficina.

Ahora, te presento a Paula. (16)_____ la hija de Marta y Pablo. (17)_____ 10 años. (18)_____ el pelo rubio y los ojos azules. (19)_____ una buena estudiante y, además, muy guapa. Ahora (20)_____ en el colegio.

Adjetivos posesivos

Pronombres	Adjetivos posesivos	
Sujeto		
yo	mi hijo/a	mis hijos/as
tú	tu hijo/a	tus hijos/as
él / ella / Ud.	su hijo/a	sus hijos/as
nosotros/as	nuestro hijo	nuestros hijos
	nuestra hija	nuestras hijas
vosotros/as	vuestro hijo	vuestros hijos
	vuestra hija	vuestras hijas
ellos / ellas / Uds.	su hijo/a	sus hijos/as

- Mi hijo se llama Iván.*
- ¿Cuál es **su** número de teléfono?*
- Nuestros hijos estudian mucho.*

4 Ordena para formar frases.

- ¿está / dónde / paraguas / tu?
- mis / no / gafas / encuentro.
- están / no / sus / aquí / maletas.
- abuelos / nuestros / ricos / son / muy.
- ¿están / vacaciones / de / padres / tus?
- su / universidad / mayor / estudia / en / la / hijo.
- su / no / país / vive / familia / en / su.
- amigos / sus / saben / no / está / donde.
- son / preciosas / hijas / nuestras.

Demostrativos

Pronombres y adjetivos demostrativos			
singular		plural	
masculino	femenino	masculino	femenino
este	esta	estos	estas
ese	esa	esos	esas
aquel	aquella	aquellos	aquellas

Pronombres neutros

esto	eso	aquello
------	-----	---------

Correspondencia entre pronombre y lugar

este → aquí ese → ahí aquel → allí



7B Mi jefe está de mal humor

■ Hablar de estados de ánimo



1 ¿Cómo estás hoy?

- | | |
|--------------|---------------------------|
| 1 contento-a | 4 de buen / mal humor |
| 2 nervioso-a | 5 normal, ni bien, ni mal |
| 3 enfadado-a | 6 tranquilo-a |

2 Relaciona.

- | | |
|-------------|-------------|
| 1 contento | a animado |
| 2 nervioso | b sucio |
| 3 lleno | c triste |
| 4 limpio | d libre |
| 5 libre | e ocupado |
| 6 reservado | f vacío |
| 7 deprimido | g tranquilo |

Gramática

ESTAR

Usamos **estar** para describir:

- estados de ánimo de las personas:
*Mi madre **está cansada** de trabajar.*
- estados temporales de las cosas:
*Este café **está muy caliente**.*
- Algunos adjetivos cambian totalmente de significado si se usan con **ser** o con **estar**.
 - **ser / estar despierto**: *Juan es un niño muy despierto* (muy listo), *Juan está despierto* (no está dormido).
 - **ser / estar bueno**: *Juan es bueno* (tiene buen corazón) / *Juan está bueno* (no está enfermo).
 - **ser / estar listo**: *Juan es listo* (es inteligente) / *Juan está listo* (está preparado).
 - **ser / estar reservado**: *Juan es un chico reservado* (no habla de sí mismo) / *el libro está reservado* (está guardado para alguien).

3 Lee las conversaciones siguientes y complétalas con un adjetivo del recuadro.

cansado • harta • enamorada
rara • desordenada • caliente • agobiada
preocupada • asustado

- Javier, ¿qué te pasa?, tienes mala cara.
• Hoy he tenido mucho trabajo y estoy **cansado**.
- Hola, María, ¿qué tal?
• Fatal, estoy _____ de limpiar y de ordenar la casa, y mis hijos no ayudan nada.
- Jesús, toma ya la sopa.
• No puedo, está muy _____.
- ¿Qué le pasa a Aída?
• No sé, está muy _____, yo creo que está _____.
- Luis, tu mesa está muy _____, así no puedes estudiar bien.
- Marta, ¿qué te pasa? ¿Estás enferma?
• No, qué va. Estoy _____ con el trabajo, mi jefe no me deja descansar un minuto.
- ¿Qué le pasa al niño?
• Está _____ porque un perro se ha acercado mucho a él.
- ¿Tú sabes por qué Paloma está tan _____?
• Sí, su madre está en el hospital.

4 Escucha y comprueba.

Nuevo Prisma C2: ejemplos 5m, 13m, 14m, 15m, 16m.

ⓧ Expresar acuerdo/desacuerdo rotundo ⓧ

• Eso es una gran verdad.	• ¡Evidentemente!	• Eso no tiene ni pies ni cabeza.
• ¡Exacto!	• ¡Para nada!	• Pero, ¿cómo se puede decir algo así?

ⓧ Expresar escepticismo ⓧ

- (Yo) Tengo mis dudas (al respecto).
- No sé qué decirte.
- No me convence del todo.

ⓧ Expresar posibilidad ⓧ

- Puede/Pudiera ser que...
- Esto lleva a pensar que...
- Cabe la posibilidad de que...

➤ **5** Y tú, ¿te consideras una persona con buena o mala suerte? Cuéntale a tu compañero alguna anécdota que muestre tu buena o mala suerte. Acuérdate de usar el vocabulario que hemos aprendido.

Ejemplos: – Yo una vez tuve un golpe de suerte..
 – Yo estoy de suerte, últimamente todo me sale bien.
 – Ayer fue un día aciago para mí. Cuando llegué al trabajo...

➤

¡VAYA DILEMA!

➤ **1** Definid las siguientes expresiones y contextualizadlas con un ejemplo.

ⓧ Tener doble moral.	ⓧ No tener escrúpulos.
ⓧ Vulnerar los principios.	ⓧ Inculcar valores.
ⓧ Ser intransigente.	ⓧ Estar sumido en un dilema moral.
ⓧ Ser una persona de principios sólidos.	ⓧ Tener sentimiento de culpabilidad.

1.1. Relacionad el principio de la frase con el final más adecuado. Después, comenta con tu compañero si has vivido alguna vez alguna de estas situaciones o similares.

<ol style="list-style-type: none"> 1. A veces lo que haces no se corresponde con lo que piensas o dices... * 2. Ha sido imposible hacer que un amigo cambie de opinión porque... * 3. Has tachado a alguien de tener doble moral porque... * 4. Cuando no encuentras explicación para lo que haces pero tienes que hacerlo... * 5. Te has peleado con un amigo por... * 6. Te has negado a un chantaje emocional de tu pareja porque... * 7. De lo que más orgulloso te sientes es de... * 8. Has dejado un trabajo por... * 	<ol style="list-style-type: none"> * a. la falta de escrúpulos de tu jefe. * b. dice que es una persona de principios sólidos. * c. y te crea un gran sentimiento de culpabilidad. * d. juzga las cosas según le interesa. * e. su intransigencia política. * f. estás sumido en un dilema moral. * g. los valores que te han inculcado tus padres. * h. vulneraba tus principios más elementales.
---	---

nuevo PRISMA • Unidad 5

75

1.2. ¿Conoces a alguien que podría decir esas mismas frases o similares? ¿Qué motivos tienen para ello?

Mi hermano es como Estrella. Es un soltero empedernido, es muy independiente y tiene un alto poder adquisitivo. No creo que esté dispuesto a sacrificarse por amor.

Yo creo que mi mejor amigo diría lo mismo que Manuel, porque está a punto de divorciarse. Es que la convivencia acaba con el amor.

2 Mirad la portada de este libro y contestad estas preguntas.



- Fijaos en el título: *Singles*. Sácale partido a la vida en singular. ¿Qué imaginas que nos propone la autora?
- Single* es una palabra inglesa, ¿cuáles de las siguientes utilizarías en español? *Individuales, solterones, solos, neosolteros, independientes, impares, sueltos*. ¿Alguna de ellas te parece que conlleva un significado negativo?
- ¿Por qué creéis que hoy en día se escriben estos libros y se convierten en los más vendidos? Justifica tu respuesta.

3 Lee las siguientes frases y di qué significan las palabras en **negrita** sin utilizar el diccionario.

- Vaya **bodorrio**. No he visto nada más hortera en mi vida. ¡Qué cutrez de novios!
- Este **niñato** aún no ha salido del cascarón y cree que se va a comer el mundo.
- Es vergonzoso lo del vecino. El muy **borrachuzo** viene dando gritos cuando llega bebido a casa.
- Es un **señoritingo** que no ha trabajado en su vida.

3.1. Lee el cuadro de reflexión y rectifica tus respuestas de la actividad 3, si es necesario.

Los sufijos peyorativos

- Tenemos diferentes mecanismos para expresar connotaciones afectivas en las palabras: la entonación, la elección del léxico (*chucho* frente a *perro*), los sufijos, etc.
- Entre los sufijos peyorativos, la terminación **-ón/ona**, unida a los adjetivos de persona, a veces denota una crítica amable, ironía o censura benevolente, como en *cuarentón*, *egoistona*, *tristón*, *cursilón*, *simplona* y *coquetón*.
Por esto, la palabra **solterón/solterona**, que de acuerdo con el DRAE significa "persona entrada en años y que no se ha casado", tiene un valor negativo e indica una idea desfavorable (peyorativa).
• Además de **-ón/ona**, existen otros sufijos peyorativos: **-orrio/a**, **-ato/a**, **-uzo/a**, **-ingo/a**, etc.

3.2. Después de leer el cuadro, ¿creéis que los términos *single* y *solterón/solterona* se refieren al mismo tipo de personas?

4 En parejas, vais a leer dos fragmentos. El alumno A va a leer uno sobre los solteros y el alumno B, uno sobre las parejas. Mientras leéis, tomad nota sobre los aspectos positivos y negativos de cada situación y de todas aquellas ideas que os resulten interesantes.

ALUMNO A

Solteros por vocación o por obligación, viudos, divorciados, separados, jóvenes y no tan jóvenes, hombres y mujeres... Ser *singles* es la nueva realidad de tantas y tantas personas que no tienen pareja y que, por supuesto, han decidido que ello no sea un drama. Por lo general, son personas de entre 30 y 55 años y viven mayoritariamente en ciudades. Estas personas suelen dar preferencia a su carrera profesional y poseen un alto nivel adquisitivo por lo que gastan su dinero en viajes, ocio, productos de belleza, etc.



CONTINUA

nuevo PRISMA • Unidad 6

89

Cultura

3 Aprender una lengua es también aprender sus gestos. Relacionad las siguientes descripciones de estos gestos con su interpretación. Si se os ocurre alguna más, también podéis escribirla.

- | | |
|--|---|
| 1. Golpear el suelo con los pies. * | * a. Expresar que alguien tiene mucha cara. |
| 2. Remangarse los puños y/o frotarse las manos. * | * b. Señal de impaciencia. |
| 3. Protarse las manos con cara de malicia. * | * c. Estar dispuesto a iniciar un trabajo. |
| 4. Llevar el índice hacia el pecho. * | * d. Se refiere a la inteligencia. |
| 5. Mostrar el meñique. * | * e. Mostrar satisfacción por algo insano. |
| 6. Protar índice y pulgar. * | * f. Referirse a uno mismo (yo). |
| 7. Golpearse la sien con el índice. * | * g. Señal de dinero. |
| 8. Darse palmadas en la mejilla. * | * h. Indicar delgadez. |

3.1. Leed las intervenciones del locutor A del siguiente diálogo y completad las intervenciones del interlocutor B con las frases que acompañan a estos gestos. Después, interpretad el diálogo. El interlocutor B contesta con gestos.

¡Corta el rollo!	Muchísimos.	¡Perfecto/al!	No.
Mucho dinero.	Después.	Muy delgado.	¡Estás loco/al!

- | | | |
|---|---|--|
| A ¿Qué tal la fiesta? | B | B |
| B | A Ah, llegó más tarde. ¡Qué bien está! | A Pues oye, a ver si te lo ligas. |
| A ¿Erais muchos? | B | B |
| B | A No, qué va. Así está mejor, que antes estaba bastante gordito. | A Yo creo que no lo has pensado bien. Tú le caes estupendo, se le nota. |
| A ¿Estaba Pablo? | A Oye, me dijo que le va tan bien en la empresa, que gana mucho... | B |
| B | | A Bueno. Lo que tú digas... |
| A Pero si él me ha dicho que hablasteis... | | |

Intercultura

3.2. Pero, ¿el lenguaje corporal es universal? Vamos a comprobarlo. Vuestro profesor hará los gestos que se indican debajo, según la cultura hispana de la que proceda y, luego, vosotros, por nacionalidades, vais a interpretar estos mismos gestos según vuestra cultura. ¿Coinciden? ¿Son diferentes?

- | | |
|----------------|------------------------|
| x mucho | x estoy harto/a |
| x poco | x silencio |
| x yo | x antes |
| x nosotros | x después |
| x me da igual | x qué listo/a eres |
| x estás loco/a | x se me ha olvidado... |

- En España mostrar el meñique significa muy delgado pero en Japón significa tener una novia secreta.
- ¡Qué gracia! En mi país cuando nos referimos a uno mismo lo que hacemos es llevarnos el dedo a la nariz.

1.1.  Escucha estas conversaciones y aplícales los adjetivos y expresiones de la actividad anterior que creas más apropiados.

- 1 Conversación 1:
- 2 Conversación 2:
- 3 Conversación 3:

1.2.  Compara tus respuestas con las de tus compañeros. ¿Coincidís?

2  Estas son las transcripciones de las conversaciones. Léelas mientras las escuchas de nuevo. Fíjate en los elementos coloreados.



Marta ➔ Pues, yo no sé, **mi abuela, los ojos, el color que tendrían...**

Yago ➔ Yo tampoco. Me acuerdo muy poco de cómo era... Pero, bueno, es que yo tengo una memoria de pez, la verdad, se me borra todo al minuto. Fíjate, ayer, cuando me...

M ➔ Ya, pero **mi abuela**, es que yo pasé con ella toda mi infancia. Ellos vivían en el B, **y nosotros...**

Y ➔ ...**en el A**. ¿no? Por cierto, ¿siguen tus padres viviendo allí?... Hace mil años que no los veo. Antes los veía un montón, pero, claro, antes yo iba al gimnasio al lado de tu casa.

M ➔ ¿Al gimnasio? Pero tú, ¿has ido al gimnasio alguna vez?

Y ➔ ¿Que si he ido alguna vez...? Pero si estuve yendo no sé cuantísimos años a nadar todas las tardes.

M ➔ Ay, es verdad, es verdad..., **que ibas a nadar todas las tardes**.

Y ➔ A nadar y a hacer pesas y a...

M ➔ Yo en cambio **con la piscina...** (resopla).

Y ➔ Ya, ya lo sé que lo tuyo es la playa.

M ➔ Pues sí, que no aguanto ni un largo, me aburro a los dos minutos. Es un rollazo, la verdad, **la piscina**.

Jefa ➔ María, buenos días.

Empleada ➔ Buenos días, doña Agustina... Aquí estamos, descansando un minutito.

J ➔ ¿Ha elegido ya las fechas de las vacaciones?

E ➔ Mm, no..., la verdad es que no...

J ➔ **Debe usted elegirlos cuanto antes.** Todos los años tenemos el mismo problema.

E ➔ Bueno, es que ya sabe que, en principio, tengo que esperar a que se las den a mi marido. **Si fuera posible... esperar al mes que viene.**

J ➔ ¿Cómo que esperar al mes que viene? ¿Está usted completamente loca? ¿Qué pasa, que cree que todos sus compañeros tienen que estar pendientes de usted?

E ➔ No, por favor, claro que no. Pero es que **una ya no sabe qué hacer.** A él no se las dan, a mí me las exigen. **Si yo ya sé que no es cosa suya, doña Agustina, pero...**

J ➔ **Déjese de doña Agustina y de don Agustín y aclárese de una vez** o se va a quedar sin ellas... ¿Primera quincena de agosto o de septiembre?

E ➔ De acuerdo, deme la primera de agosto...

Pilar ➔ ¿Qué te dijeron en el taller?

Mario ➔ ¿En el taller?

P ➔ Sí, en el taller. ¿Para cuándo van a tener el coche?

M ➔ Bueeeeno, el coche..., bah, eso va para largo. Los problemas de la coorea de transmisión no hay quien los arregle.

P ➔ ¿Que tiene un problema de qué? Pero si no me habías dicho nada... ¿Cuándo llamaste...?

M ➔ No he llamado.

P ➔ Ah, no has llamado... Entonces, ¿cómo sabes lo que tiene?

M ➔ No lo sé.

P ➔ Mario, **no me toques las narices...**

M ➔ Y, tú a mí no me agobies, **ino te fastidial** Si quieres saber cómo está el coche, llama tú. Yo no lo sé... ¿Qué quieres que haga?

P ➔ Como no tengamos el coche para el fin de semana... Sabes perfectamente que el sábado es el bautizo del **garbancito**.

M ➔ Anda, el bautizo..., no me había vuelto a acordar... ¡Lo que me faltaba!

- 2.1.** Las palabras y frases coloreadas son ejemplos de diferentes estrategias y recursos lingüísticos propios del español conversacional: repeticiones, frases hechas, etc. Completad el siguiente cuadro con las expresiones coloreadas que correspondan a cada apartado.

Recursos para conversar en español

Conversación 1

× Orden de palabras

- Indicación del tema. Se mueve un elemento al principio de la frase para indicar cuál es el tema:

- Yo no sé, **mi abuela, los ojos, el color que tendrían...**

- Cierre aclaratorio. Se mueve un elemento al final para marcar el cierre aclaratorio del tema:

-

× Repeticiones

- Para recuperar el tema. El hablante repite un elemento para recuperar un tema amenazado:

-

- Colaboración dialógica. Se repite un elemento para expresar acuerdo con el interlocutor:

-

× Frases incompletas

- Frases concatenadas para contribuir a que la conversación avance, el hablante termina la frase que ha empezado su interlocutor:

-

- Frases suspendidas. Para resultar más expresivos, se emplean enunciados que, aunque contienen una información completa, les falta el final. Con ellos se consigue resaltar la información que no se dice:

-

Conversación 2

× Cortesía y modestia

- Para atenuar o suavizar una opinión negativa o una petición, los hablantes usan recursos de cortesía como:

-

- Para resultar modestos, recurrimos a estrategias para diluir la imagen del yo, por ejemplo, impersonalizaciones:

-

- Para proteger al interlocutor quitándole una responsabilidad negativa, se emplean recursos como:

-

× Transgresión de la cortesía

- Para resultar deliberadamente descortés, el hablante puede dirigirse directamente al tú:

-

- También puede emplear otras estrategias de descortesía, como el uso de imperativo sin atenuadores:

-

Conversación 3

× Palabras

- Palabras polisémicas de uso genérico, estilísticamente neutras: *cosa, hacer...*, debido a la tendencia a la comodidad y a la economía de recursos.

- Palabras marcadas estilística o socialmente: propias de una zona, de un grupo social, de un grupo de amigos, etc. Así la conversación refuerza la cohesión del grupo:

-

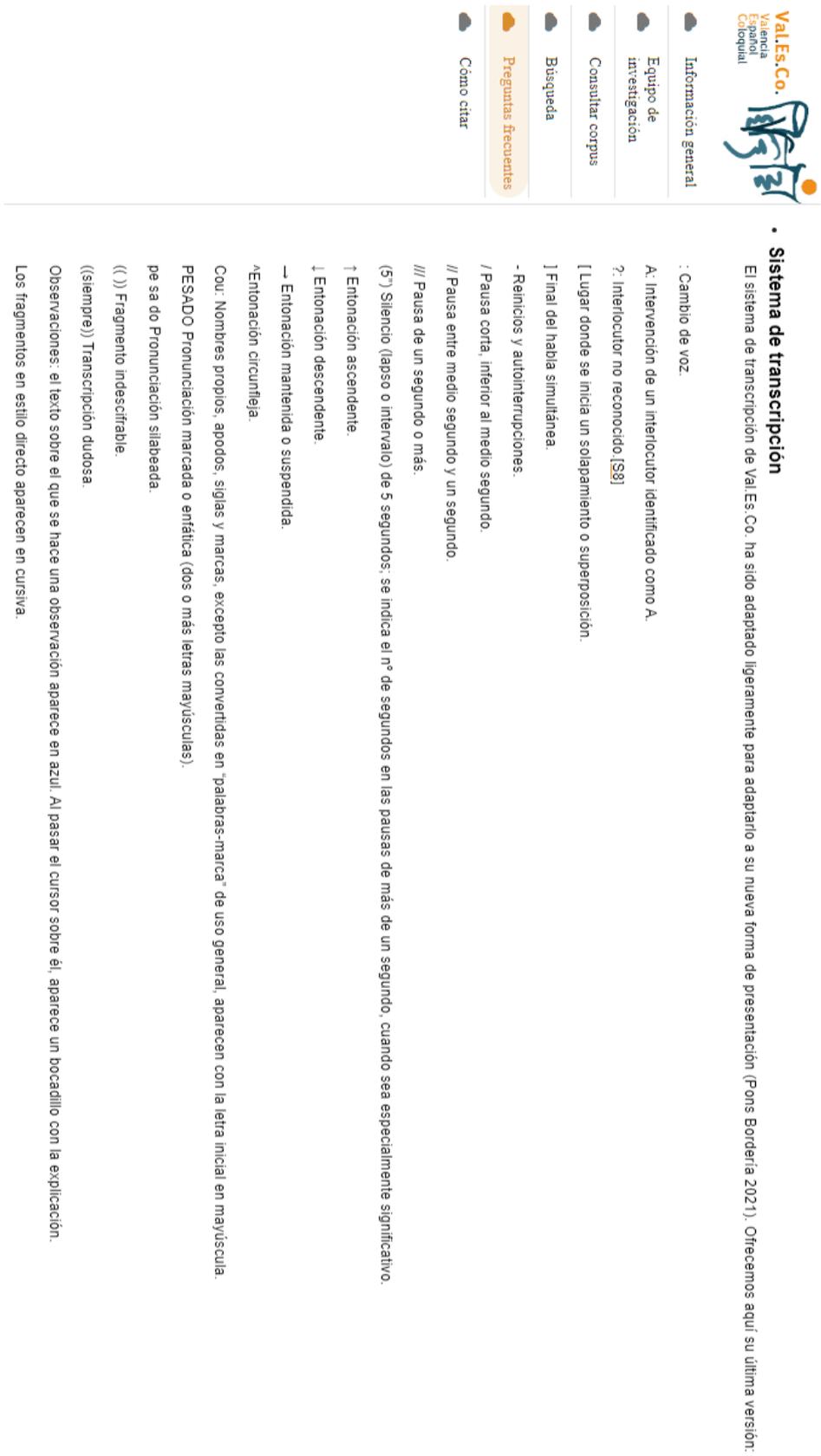
- Exclamaciones. Para intensificar o reforzar la actitud del hablante:

-

- Metáforas cotidianas. Empleo de frases y expresiones metafóricas para conseguir un discurso más directo e intensificado:

-

Signos del sistema de transcripción Val.Es.Co 3.0 (2022):



The image shows a screenshot of the Val.Es.Co. website. At the top left is the logo for 'Val.Es.Co. Valencia Español Coloquial'. Below the logo is a navigation menu with five items: 'Información general', 'Equipo de investigación', 'Consultar corpus', 'Búsqueda', and 'Preguntas frecuentes' (highlighted in orange). Below the menu is a section titled 'Sistema de transcripción' with a sub-header 'El sistema de transcripción de Val.Es.Co. ha sido adaptado ligeramente para adaptarlo a su nueva forma de presentación (Pons Bordería 2021). Ofrecemos aquí su última versión:'. Below this is a list of transcription symbols and their meanings:

- : Cambio de voz.
- A: Intervención de un interlocutor identificado como A.
- ? : Interlocutor no reconocido. [Sg]
- [Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
-] Final del habla simultánea.
- Reinicios y autointerrupciones.
- / Pausa corta, inferior al medio segundo.
- // Pausa entre medio segundo y un segundo.
- /// Pausa de un segundo o más.
- (5") Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
- ↑ Entonación ascendente.
- ↓ Entonación descendente.
- ↔ Entonación mantenida o suspendida.
- ^Entonación circunfleja.
- Cur: Nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en "palabras-marca" de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
- PESADO Pronunciación marcada o énfatica (dos o más letras mayúsculas).
- pe sa do Pronunciación silabeada.
- (()) Fragmento indescifrable.
- ((siempre)) Transcripción dudosa.

Observaciones: el texto sobre el que se hace una observación aparece en azul. Al pasar el cursor sobre él, aparece un bocadillo con la explicación. Los fragmentos en estilo directo aparecen en cursiva.