

**UNED**

Facultad  
de Filología

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN:**  
FORMACIÓN DE PROFESORES  
DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

«¡No digas más burradas!»: Estudio de la  
descortesía verbal y su aplicación en el aula  
de español como lengua extranjera

Encarnación Pérez García

TUTOR: D. Agustín Vera Luján

Facultad de Filología

UNIVERSIDAD NACIONAL

DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Convocatoria: Junio de 2020

CURSO ACADÉMICO: 2019-2020

## **Agradecimientos**

Este Trabajo de Fin de Máster ha sido escrito en unas circunstancias excepcionales para nuestra sociedad, me refiero a la crisis sanitaria de la COVID-19. Por un lado, el confinamiento puede suponer un impulso para la reclusión de todo investigador; por otro lado, la falta de contacto social y el desafío de una convivencia familiar continua han transformado la finalización de este trabajo en un verdadero reto personal.

En primer lugar, muestro mi más sincera gratitud a mi tutor el profesor Agustín Vera Luján por su disponibilidad y sabias aportaciones, que han permitido dar una visión precisa a términos e ideas.

Agradezco igualmente la contribución de mi querida amiga y directora de tesis, la profesora de la UAL, Susana Ridaó Rodrigo por su ayuda para enfocar el tratamiento de esta investigación.

Estoy segura de que la realización de este máster, así como del presente trabajo no habría sido posible sin dos motores esenciales: el incentivo continuo de quien me anima a seguir avanzando y formándome tanto en la vida personal como académica: mi excepcional compañero de viaje, Javier; y la paciencia infinita de quien soporta horas de ausencia en su etapa de más necesidad y en un momento tan complicado como el que nos ha tocado experimentar, mis hijos: Diego, Sergio e Iria. De todos ellos se impregna este TFM a modo de diario de cuarentena.

# Índice

## CAPÍTULO 1:

1. Introducción .....	1
1.1 Justificación .....	2
1.2 Objetivos generales .....	3
1.3 Objetivos específicos .....	3
1.4 Metodología y estructura .....	4

## CAPÍTULO 2:

2. Marco Teórico .....	6
2.1 Breve introducción .....	6
2.2 La competencia comunicativa en el aprendizaje de una L2 .....	6
2.3 Evolución histórica de las metodologías y enfoques en la enseñanza de L2 .....	13
2.4 La importancia de la interacción verbal en el enfoque comunicativo de una L2 ...	19
2.4.1 Investigaciones sobre la interacción verbal .....	19
2.5 El <i>registro</i> en la enseñanza L2 como descriptor de la situación comunicativa ....	22
2.6 Pragmática: implicación en nuestro estudio .....	23
2.6.1 Principio de Cooperación, implicatura e inferencia .....	24
2.6.2 Los actos de habla .....	26
2.6.3 Actos de habla indirectos y la (des)cortesía verbal .....	28
2.7 La cortesía verbal .....	29
2.7.1 Sobre la universalidad de la cortesía verbal y su enseñanza en una L2 .....	31
2.7.2 La cortesía verbal y otras funciones para la expresión de la empatía en la lengua española .....	33
2.8 La descortesía verbal .....	37
2.8.1 Principales teorías y definiciones sobre la descortesía verbal .....	38
2.8.2 La descortesía verbal en español .....	42
2.8.3 Manifestaciones de la descortesía verbal en español .....	46

### **CAPÍTULO 3:**

3. La (des)cortesía verbal en los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje de ELE .....	57
3.1 El <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> (MCER) y su tratamiento de la cortesía con respecto a la descortesía verbal.....	58
3.2 El <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> (PCIC) .....	64
3.2.1 La cortesía verbal en los niveles de referencia del PCIC .....	66
3.2.2 La descortesía verbal en el PCIC .....	70
3.3 Valoración global sobre el análisis de la (des)cortesía en el MCER y el PCIC .....	82

### **CAPITULO 4:**

4. Unidad didáctica .....	85
---------------------------	----

### **CAPÍTULO 5:**

5. Conclusiones .....	91
-----------------------	----

<b>Referencias bibliográficas</b> .....	95
---	----

### **ANEXOS:**

Anexo I: Descripción de las actividades de la Unidad Didáctica .....	102
Anexo II: Rúbricas de evaluación .....	110

# Índice de tablas

<i>Tabla 1.</i> Elaborada a partir del modelo de competencia en segundas lenguas de Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell (1995) .....	11
<i>Tabla 2.</i> A partir de Cenoz (2004) .....	12
<i>Tabla 3.</i> A partir de la entrada <i>Nivel Umbral</i> , diccionario CVC (2008) .....	18
<i>Tabla 4.</i> A partir de Escadell (2014: 214) según Leech (1983/1997) .....	31
<i>Tabla 5.</i> La grosería según Kienpointner (1997, 2008) en Vivas y Ridao (2015: 223-224) .....	42
<i>Tabla 6.</i> Comportamiento descortés según Kaul (2008: 256) .....	43
<i>Tabla 7.</i> Expresiones disfémicas en español, a partir de Vera y Blanco (2014) .....	48
<i>Tabla 8.</i> Tipología de algunos insultos en español .....	49
<i>Tabla 9.</i> Unidades gramaticales en actos de habla directivos .....	54
<i>Tabla 10.</i> Objetivos propuestos por el MECR (2002: XI) .....	59
<i>Tabla 11.</i> Preguntas de los docentes sobre sus estudiantes según el MECR (2002, XII) .....	59
<i>Tabla 12.</i> A partir del MCER y García Santa-Cecilia (2003) .....	61
<i>Tabla 13.</i> Descripción de las relaciones sociales, la (des)cortesía verbal y el registro en el MCER (2002) según los niveles .....	63
<i>Tabla 14.</i> La cortesía verbal según el PCIC, nivel inicial .....	68
<i>Tabla 15.</i> La cortesía verbal según el PCIC, nivel intermedio .....	69
<i>Tabla 16.</i> La cortesía verbal según el PCIC, nivel avanzado .....	70
<i>Tabla 17.</i> Funciones y descortesía en el PCIC .....	75
<i>Tabla 18.</i> Recopilación de las <i>Tácticas y estrategias</i> del PCIC para la expresión la descortesía verbal según niveles de referencia .....	82

# Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Opciones de respuesta con descortesía verbal en Culpeper, Bausfield y Wichmann, (2003: 1563) .....	40
<i>Figura 2.</i> Esquema de respuesta del oyente ante la interpretación de descortesía según Kaul (2008: 259) .....	44
<i>Figura 3.</i> Continuo cortesía-decortesía según el enfoque discursivo y social del Kaul (2017:11) .....	47
<i>Figura 4.</i> Esquema de actos de habla directivos en Ballesteros Marín (1999: 124, a partir de Tsui [1994: 134]) .....	51
<i>Figura 5.</i> Esquema resumen de la expresión de la decortesía verbal en español .....	56

## CAPÍTULO 1:

### 1. Introducción

A partir de la revisión que el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) hiciera sobre la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, se produjo un cambio que ya desde hacía algunos años se atisbaba para abordar de una forma más activa la participación del alumnado en el proceso del estudio y práctica de un idioma. Así, una de las cuestiones que desarrolla y que debe tenerse en cuenta en la elaboración de currículos, programaciones didácticas y unidades de trabajo en el aula es el *entrenamiento* (Landone, 2009: 11) de la *competencia comunicativa* y, a su vez, de las competencias derivadas de la consideración de la lengua como medio de comunicación social y como ente descriptor de comportamientos culturales.

Utilizamos la palabra *entrenamiento* porque, como veremos, la citada competencia comunicativa y las *competencias sociopragmática, sociolingüística o estratégica* en una lengua extranjera no puede adquirirse ni aprenderse, sino entrenarse: el individuo adquiere la lengua materna y aprende normas para su funcionamiento desde el punto de vista gramatical e interaccional, en el intercambio comunicativo, cuyo conocimiento irá en aumento conforme incrementen sus experiencias vitales. Sin embargo, con respecto a una lengua extranjera los aspectos más estrictamente pragmáticos, aquellos relacionados con definidores socioculturales, –de entre los que destacamos las estrategias de *(des)cortesía verbal*– se introducen en el aula con cierta artificiosidad, pues se extraen de la propia situación comunicativa, a modo de ejemplos, sin tener conocimiento explícito de la relación entre los participantes ni de sus propios procesos cognitivos para la interpretación del mundo y la consecuente elaboración de una estrategia u otra.

Por lo que podemos decir que los docentes de español como lengua extranjera pueden utilizar o elaborar materiales con los que favorecer el entrenamiento de la competencia comunicativa y, en especial, la competencia sociopragmática, eje vertebrador del presente trabajo. Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) ofrece inventarios minuciosamente descritos de donde se trasluce la importancia del desarrollo de la comunicación en español por parte del aprendiz, siendo los aspectos gramaticales, léxicos o fonológicos consencuencia de esa puesta en práctica comunicativa.

Según estos supuestos, elaboramos nuestro trabajo desde la importancia de la relación entre comunicación-lengua-sociedad-cultura. De este vínculo, observamos los movimientos de los participantes en la interacción verbal: hacia la salvaguarda de su imagen y el respeto hacia la imagen del oyente; con el fin de hacer no solo que la relación fluya cooperativamente, sino también para conseguir el objetivo último que motivó el inicio de la interacción.

No obstante, hemos advertido que no siempre los intercambios comunicativos se definen por la armonía y la búsqueda de consenso, sino que existe el desacuerdo, la intención deliberada de atacar la imagen del interlocutor o la emisión de una expresión que no sea acorde con la situación comunicativa. Estas acciones lingüísticas, que consideramos que han de ser tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español, vienen representadas por la descortesía verbal, y pueden ser tanto un insulto o un disfemismo que exprese frustración, como una orden brusca e inesperada.

### **1.1 Justificación**

Desde la afirmación de que la descortesía verbal se encuentra presente en los intercambios comunicativos y, en consecuencia, forma parte del uso cotidiano de la lengua, constatamos que debe estar presente y aparecer en materiales didácticos del aula de español como lengua extranjera. Por ello, nuestro trabajo se fundamenta en otorgar importancia a los actos de descortesía verbal pues desarrollan, del mismo modo que la cortesía verbal, la competencia comunicativa y, más concretamente, la sociopragmática.

Una vez que analizamos la aparición del concepto de competencia comunicativa en la investigación lingüística, además de los distintos modelos de enseñanza de lenguas extranjeras, se advierte el esencial protagonismo a dos parámetros: la comunicación y el estudiante como individuo con necesidades y características particulares. Desde donde se recoge el enfoque que posee nuestra investigación teórica y su apoyo práctico; con este último, intentamos dar prevalencia al papel del alumno como *agente social* en contacto con sus compañeros, con el ambiente académico y con la cultura en general del español a través de la lengua.

En el análisis y estudio de los documentos sobre los que se redactan los currículos educativos y los planes de estudio, como son el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, se percibe una inclinación hacia el establecimiento cordial de la relación comunicativa, evitando así incluir actos de habla con los que se favorezca la discrepancia o el distanciamiento entre los participantes por falta de tacto. Es decir, mostrar el funcionamiento de la cortesía verbal como primordial para un adecuado intercambio comunicativo. El presente trabajo, en cambio, quiere abordar la descortesía verbal como conjunto de actos definidores de una lengua y una cultura también importantes para el aprendizaje de una lengua extranjera y, más concretamente, del español.

## **1.2 Objetivos generales**

Para llevar a cabo nuestro trabajo, partimos de tres supuestos iniciales: la competencia comunicativa debe ser la piedra angular de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas; el alumnado ha de tener una participación activa y ser fuerza motriz de su aprendizaje; y, por último, los actos de descortesía verbal forman parte del desarrollo y entrenamiento de las competencias comunicativas y sociopragmáticas de una lengua y, por tanto, deben incluirse en la preparación de materiales didácticos para la clase de español para extranjeros. A partir de aquí, se traslucen los siguientes objetivos generales:

1. Mostrar la relación entre la descortesía verbal y la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera.
2. Investigar cómo se incluyen los actos de habla descorteses en los planes de estudio de español como lengua extranjera.
3. Proponer una forma de trabajar la descortesía verbal en ELE, favoreciendo la participación activa del alumnado en el aula (ya sea presencial o virtual) y fomentando los intercambios comunicativos.

## **1.3 Objetivos específicos**

Los puntos anteriores se concretan en los siguientes:

1. Determinar la relevancia para nuestro trabajo y para la enseñanza de lenguas extranjeras del concepto de competencia comunicativa.
2. Revisar y analizar las investigaciones de donde parte la competencia comunicativa, así como estudiar las distintas versiones posteriores del término.

3. Estudiar los métodos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas hasta llegar al enfoque comunicativo; sobre el que intentaremos abordar una propuesta didáctica como forma de dar respuesta a las peculiaridades del alumnado.
4. Ahondar en la teoría pragmática hasta llegar a aspectos clave para nuestro estudio: como el Principio de Cooperación o los actos de habla directos e indirectos y la (des)cortesía verbal.
5. Profundizar en el estudio de la cortesía verbal como conjunto de estrategias para la búsqueda del consenso en el trascurso de la interacción verbal.
6. A partir de las teorías sobre la cortesía verbal, analizar el tratamiento que se ha llevado a cabo en las mismas sobre los actos de habla en los que existe el desacuerdo, la brusquedad o la grosería.
7. Estudiar las principales aportaciones en torno a descortesía verbal y, particularmente, aquellas que se centran en las estrategias descorteses en español.
8. Concretar de qué forma se manifiesta la descortesía verbal en lengua española: mediante un esquema que sirva de inventario para mostrar los principales usos lingüísticos que muestran acciones descorteses.
9. Examinar el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para determinar de qué manera aparece en primer lugar la cortesía verbal y en segundo lugar la descortesía verbal.
10. A partir del punto anterior, establecer una comparativa entre el tratamiento llevado a cabo de un documento y otro sobre la (des)cortesía verbal; a continuación, describir el grado de inclusión en el *MCER* y en *PCIC* de la descortesía verbal .
11. Elaborar una propuesta didáctica en la que se ofrezca una sugerencia sobre la manera en la que puede incluirse en la clase de ELE la descortesía verbal.
12. Sistematizar la investigación realizada, tanto en los presupuestos teóricos como en los prácticos, a través de unas conclusiones que demuestren el grado de consecución de estos objetivos y justifiquen, de esta forma, la inclusión de la descortesía verbal en el aula de español como lengua extranjera.

#### 1.4 Metodología y estructura

Para cumplir con los objetivos anteriormente propuestos, nuestro trabajo de investigación se erige sobre los pilares de la teoría lingüística, más concretamente sobre la Pragmática Lingüística. Además se tienen muy presentes otras disciplinas como la Antropología Lingüística, la Lingüística Aplicada y la Didáctica de la Lengua. Por ello, partimos de una revisión bibliográfica y de documentos sobre la enseñanza de lenguas y del español, hasta desembocar en una puesta en práctica de los contenidos anteriormente estudiados y analizados.

La estructura de nuestro trabajo se define de la siguiente forma:

1. Revisión teórica sobre la competencia comunicativa y los modelos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas hasta llegar al enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras.
2. Investigación de unidades pragmáticas relevantes para el estudio de la (des)cortesía verbal.
3. Principales teorías sobre (des)cortesía verbal.
4. Análisis del MCER y el PCIC para observar de qué forma se incluye la cortesía verbal y, más concretamente, la descortesía verbal.
5. Propuesta didáctica.
6. Elaboración de conclusiones según los objetivos propuestos.

## **CAPÍTULO 2:**

### **2. Marco Teórico**

#### **2.1 Breve introducción**

En este capítulo se procede principalmente a la búsqueda de una justificación teórica para nuestro estudio. Ahondaremos en las teorías más significativas en las que se considera la lengua como instrumento social en las relaciones humanas: aquellas que incluyeron en sus páginas lo que otras disciplinas podían aportar a los estudios lingüísticos, como puede ser la Psicología, la Antropología, la Sociología y, con respecto a la materia que nos atañe, aspectos pedagógicos y psicosociales relacionados con la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

Para ello, nos centraremos, en un principio, en el concepto de competencia comunicativa: cómo se ha llegado a este a partir de la competencia lingüística y su repercusión en programas y trabajos dedicados al cambio de rumbo en las metodologías de enseñanza de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE).

Tras esta revisión, en un breve repaso histórico, observamos cuáles han sido los enfoques para la enseñanza de segundas lenguas, hasta llegar a aquellos que integran de forma más consciente y exhaustiva los distintos tipos de competencias y habilidades derivadas de la competencia comunicativa: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

A partir de aquí, indagamos en el estudio de la interacción verbal, puesto que nos servirá de gozne para teorías pragmáticas que analizan la lengua desde su uso en el intercambio verbal entre dos o más participantes. Estas teorías justificarán la descripción de la interacción a partir de parámetros como la cooperación o los actos de habla, cuyo análisis determina de qué manera quedan en ellos plasmados la importancia de la cortesía y en especial de la descortesía verbal.

#### **2.2 La competencia comunicativa en el aprendizaje de una L2**

En los estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas, así como de la investigación lingüística en general, es considerado un hito de gran importancia el concepto de competencia. Tradicionalmente, los métodos de enseñanza y aprendizaje se fundamentaban en metodologías basadas en la memorización descontextualizada de aspectos gramaticales o léxicos sin tener en cuenta la importancia de los elementos que rodean a la interacción verbal.

Así, fue Chomsky (1965) el que introdujo la dicotomía entre *competencia* y *actuación*, de tal forma que un hablante puede guardar la información lingüística adquirida desde su nacimiento e ir desarrollándola conforme aumentan los distintos campos experienciales a través del uso, actuación de la lengua.

La *competencia lingüística* se refiere, por tanto, al conocimiento que el hablante tiene de su lengua, mientras que la *actuación* se refiere al uso que de ella se hace (Cenoz, 2004); este término, que en sus orígenes se vincula al desarrollo que el ser humano tiene de la lengua materna y cómo interrelaciona y almacena unidades lingüísticas que aprende con otras ya adquiridas, sigue otorgando importancia a lo gramatical en sí: sin considerar la importancia de la elección que el usuario de la lengua hace según la situación. Más tarde, se observa que tales presupuestos son de gran importancia no solo en la adquisición de la lengua materna y su evolución, sino también el aprendizaje de segundas lenguas, puesto que se advierte la necesidad de investigar de qué manera se desarrolla la competencia en hablantes que aprenden una segunda lengua o incluso en hablantes bilingües.

Tras la aparición del término competencia lingüística, surgieron estudios que pretendieron ir más allá de un concepto inicialmente orientado al saber gramatical del hablante, para poner en su punto de mira cómo se comporta lingüísticamente un usuario según el contexto en el que se encuentre. A este respecto, nos referimos a las investigaciones de la escuela americana en el campo de la antropología y la etnografía. Gumperz y Hymes (1964) introdujeron el término *Etnografía de la Comunicación*; pero, sin duda, el que más interesa a este estudio en particular, y a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, es el de *competencia comunicativa* (Hymes, 1972): con este término, a la importancia de la gramaticalidad de los enunciados que un hablante construye se le suma su funcionalidad desde el punto de vista comunicativo, es decir, se tiene en cuenta la capacidad del hablante para adecuar su intervención según el contexto en el que se dé la interacción verbal. Con esto, se abre una enjundiosa vía de análisis y estudio, puesto que se incluyen aspectos no investigados, como la intención comunicativa o la finalidad del hablante. El estudiante de una L2 aprende no solo a construir enunciados, sino a saber desenvolverse con una lengua, que le es ajena, en un principio, gracias a convenciones sociales y estrategias propios de la cultura de esa lengua.

Nos parece adecuada la siguiente afirmación: *by far the most important linguistic ability is to produce and understand utterances which are not so much gramatical, but, more important, appropriate to the context in which they are made* (Campbell y Wales, 1970:

247). Precisamente, estos mismos autores fueron los que revisaron la competencia comunicativa enunciada por Hymes y vinculada a la adquisición de segundas lenguas, describiéndola a partir de otras competencias que clasificaron de la siguiente forma:

- *Competencia gramatical* (o lingüística): conocimiento de los distintos niveles de la lengua (léxico, morfológico, sintáctico y fonológico), para la producción y comprensión de enunciados en la puesta en práctica de una L2.
- *Competencia sociolingüística*: según reglas de tipo sociocultural (adecuación de los enunciados al contexto) y discursivas (el registro utilizado según la situación comunicativa).
- *Competencia discursiva*: el mensaje o discurso se entiende a partir de la intención del hablante para entablar una relación comunicativa con otro individuo capaz de interpretarlo. Aquí cobran gran importancia elementos de tipo textual, como la progresión temática de un discurso a partir del tópico-comentario.
- *Competencia estratégica*: orientada a cubrir posibles errores que dependen de la competencia de cada uno de los participantes.

Bachman (1990) desarrolla su teoría sobre la competencia a partir del concepto de *habilidad* aplicado a las destrezas de los estudiantes en la puesta en práctica comunicativa. De forma resumida, su paradigma queda elaborado a partir de las siguientes competencias:

- *Competencia organizativa*: estructuras gramaticales orientadas a la corrección oracional y textual (por lo que aquí quedan incluidas la competencia gramatical y la competencia textual para la elaboración de textos tanto orales como escritos).
- *Competencia pragmática*: referida a la adecuación del enunciado al contexto. Dentro de esta se encuentra la competencia ilocucionaria con la que un usuario de la lengua puede emplear y distinguir la fuerza ilocucionaria utilizada en un enunciado. Aquí queda incluida la competencia sociolingüística: «Sociolinguistic competence is the sensitivity to, or control of conventions of language use that are determined by features of the specific language use context» (Bachman, 1990: 90).

Más tarde, este mismo autor en una obra conjunta (Bachman y Palmer, 1996) sigue desarrollando el concepto de habilidad comunicativa; además advierten que el hablante logra integrar mediante procesos cognitivos las distintas destrezas y experiencias en la competencia estratégica. Asimismo, establecen cambios significativos en la denominación de los conceptos: para competencia utilizan habilidad, y competencias menores como

conocimientos. De esta manera se asegura un análisis detallado del proceso de adquisición de la lengua objeto de estudio. Así, a partir del concepto que introducen como *functional knowledge* exponen cuatro habilidades:

- *Knowledge of ideational function*: para la interpretación de significados según la experiencia de mundo.
- La capacidad manipulativa a través del lenguaje: el contacto interpersonal entre los participantes, enriquece el conocimiento y uso de expresiones lingüísticas.
- El tercer tipo, el conocimiento heurístico, trata la enseñanza a otros de la propia experiencia de mundo.
- Introduce, finalmente, el conocimiento que permite la creación de mundos posibles a través de la imaginación.

Junto a estas aportaciones de los estudios anteriores, Bachman y Palmer (1996) hablan además de *sociolinguistic knowledge*, que relacionamos con la competencia comunicativa de Hymes. Con este concepto se refieren a la capacidad de los hablantes para utilizar la lengua en distintas situaciones comunicativas, teniendo en cuenta las unidades gramaticales y léxicas adecuadas a cada contexto.

Como puede observarse, la competencia comunicativa incide directamente en el desarrollo de una lengua, sea o no materna: junto al grado de conocimiento lingüístico en aspectos gramaticales, léxicos o fonéticos, da cuenta incluso del saber del hablante o estudiante ante aspectos sociales y culturales; esto es, el uso de la lengua cobra una importancia crucial en el momento en que se atiende a la adecuación del mensaje al contexto.

De ahí que, tras las aportaciones estudiadas que completan el concepto originario de Hymes, consideramos de gran importancia para nuestro estudio aquellas teorías que incluyen en su investigación la interacción entre los participantes. Por lo que no todo es evaluar al individuo que aprende y utiliza la lengua, sino ayudar al aprendiente a saber valerse de ella en distintos intercambios comunicativos donde según el tipo de relación establecida y, en función de esta, aprovechar los recursos estratégicos de la lengua. Por ello, volvemos a traer la *competencia discursiva* introducida por Canale (1983/1995) que define precisamente las características del acto comunicativo en relación con los participantes y la elaboración del mensaje.

De esta competencia comunicativa, se hacen eco los autores Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell (1995), como también toman la *competencia sociocultural* de Canale y añaden vinculada a esta la *competencia accional*, revisada a partir del conocimiento funcional (*functional knowledge*) de los modelos de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996). Según este nuevo modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell, la interpretación de enunciados se lleva a cabo gracias al contexto y al conocimiento que los hablantes tienen de la situación comunicativa, ya que sirve como clave para descifrar el sentido último de los enunciados. Como decimos, su modelo resulta el más apropiado para un estudio en el que se tiene en cuenta el proceso de aprendizaje de una lengua partir de la interacción verbal, al otorgarle importancia a la competencia discursiva (Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell, 1995: 16-27):

<b>Competencia discursiva</b>	<b>Competencia lingüística</b>	<b>Competencia accional</b>	<b>Competencia sociocultural</b>	<b>Competencia estratégica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción textual.</li> <li>- Saber gramatical y léxico en el contexto sociocultural, considerando además la actitud e intención de los participantes.</li> <li>- Abordan conceptos como cohesión, deixis, coherencia y género, además de incluir la estructura conversacional.</li> </ul>	Tratamiento de los niveles morfológico, sintáctico, léxico, fonológico y ortográfico.	Referida a las habilidades comunicativas, por lo que tiene mucho que ver con la <i>competencia ilocucionaria</i> y, por tanto, con los actos de habla indirectos pues la distinción de la fuerza ilocucionaria sirve para identificar la intención del hablante vinculada al contexto y al significado último del mensaje. Los autores definen esta maquinaria de herramientas como <i>knowledge of speech acts sets</i> , y advierten de su importancia para estudiantes de una segunda lengua.	La adecuación al contexto social y cultural. Aquí se abre una ventana a la importancia de la interacción verbal en el estudio de una lengua para incluir la importancia de la identidad del individuo en cuanto a factores como edad, sexo o profesión que indiquen en el tipo de relación. Por tanto, se incluyen elementos no verbales que que dan valiosa información de tipo cultural.	Desglosada en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspectiva psicolingüística (suple posibles deficiencias en la comunicación e incluye recursos que poseen los hablante para obtener su objetivo).</li> <li>- Perspectiva interaccional (referida al comportamiento cooperativo por parte de los participantes para resolver cualquier problema que surja durante el intercambio comunicativo).</li> <li>- Perspectiva de continuidad/mantenimiento de la</li> </ul>

				comunicación (estrategias que se orientan a la conservación del canal de comunicación).
--	--	--	--	--

Tabla 1. Elaborada a partir del modelo de competencia en segundas lenguas de Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell (1995)

Tomando como punto inicial estas competencias, elaboran un elenco de estrategias de las que puede valerse un aprendiz de una L2, pues desde el punto de vista cognitivo, las deficiencias comunicativas que puedan surgir por falta de comprensión, de estructuras gramaticales o de unidades léxicas, o simplemente por desconocer aspectos culturales y sociales, se ven paliadas por ciertos recursos de los que dispone el hablante: como la repetición del enunciado, la elusión del tratamiento de un tema, la traducción literal, la paráfrasis, la autoreparación del mensaje, la petición de explicación, etc.

Una vez que hemos observado los tres modelos principales de competencia comunicativa a partir del concepto inicial de Hymes, nos llama especialmente la atención la llamada por Cook (1992) *multicompetencia* referida a la capacidad de los hablantes para entender enunciados más allá del significado literal, ligados al contexto y a las características de la situación comunicativa, pero además teniendo en cuenta a los plurilingües, esto es: cómo es o debe ser la competencia de hablantes que saben más de dos lenguas. A este respecto, Cenoz (2004) advierte que la competencia comunicativa para este tipo de hablantes, incluso también en los bilingües, no puede ser aplicada de la misma forma que a hablantes monolingües, cuyo conocimiento de la lengua es tan profundamente complejo como para poder establecer procesos inferenciales sin necesidad de utilizar la lengua, pues con el contexto y mensajes no verbales pueden descifrar el mensaje de su interlocutor. En los bilingües y plurilingües este proceso guarda una complejidad diferente, puesto que en este tipo de hablantes la competencia se ha desarrollado en las distintas lenguas de acuerdo a necesidades específicas; por lo que el grado de competencia adquirido en cada una de ellas mantiene una relación directa con la funcionalidad que le hablante les ha otorgado.

En el citado trabajo de revisión que Cenoz (2004) realiza sobre la competencia comunicativa, nos resulta interesante para nuestro estudio su reflexión sobre el aprendizaje de la competencia comunicativa. Si observamos la evolución lingüística de un niño, puede

constatarse que los procesos lingüísticos los tiene adquiridos de forma innata, dependerá del estímulo que reciba para la mejora en aspectos de carácter gramatical, fonético o léxico; sin embargo, los mecanismos que lleva a cabo para comprender la intención del hablante son aprendidos y los va desarrollando según los contextos sociales y culturales en los que se mueva, así como teniendo en cuenta las distintas situaciones comunicativas. Potenciado, de este modo, la evolución de la competencia pragmática, sociocultural o discursiva.

Así ante la posible pregunta de cuán importante es el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de segundas lenguas, Cenoz aborda la incidencia pedagógica que tiene incluirla en las programaciones y unidades didácticas de segundas lenguas:

Los objetivos de aprendizaje	Las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje	Actividades	La evaluación
Estudiar las unidades lingüísticas ligadas a usos correctos y adecuados. Incluir aspectos sobre la competencia en los objetivos y unidades didácticas.	El profesorado debe dar acceso de todo tipo de textos, tanto oral como escrito. Fomentar estrategias de aprendizaje en el alumnado, así como su autonomía.	Incluir ejercicios y materiales suficientes con los que se trabaje la competencia comunicativa	La competencia comunicativa debe estar presente en los distintos momentos de evaluación, tanto continua como final.

Tabla 2. A partir de Cenoz (2004)

Con esto, pretendemos justificar la importancia que tiene el estudio de aspectos sociales y culturales ligados a usos lingüísticos en el aprendizaje de una segunda lengua. Incluir ejercicios y unidades de gramática, así como memorizar listas de vocabulario relacionados con temas o tópicos concretos, cobra vigor si se orienta al uso que de todo ello pueda hacerse en determinados contextos. Para lo cual, se hace necesario que en la clase de L2 se utilicen materiales reales y recursos que satisfagan la necesidad del estudiante de poder sentirse competente a la hora de utilizar la lengua que está aprendiendo. En nuestro caso concreto, la competencia comunicativa debe estar presente en las clases de español como LE y advertir de qué manera puede un estudiante mejorar la puesta en práctica de enunciados acordes a la situación. Para ello, nos fundamentaremos, más adelante, en la relevancia concedida a la competencia comunicativa en el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2004).

Ante esto, resulta pertinente para nuestra investigación observar cómo han evolucionado los distintos enfoques y metodologías para la inclusión en programas didácticos de aspectos de tipo comunicativo: cómo se han ido tejiendo los niveles de la lengua con el uso en la interacción verbal, según parámetros sociales y culturales.

### **2.3 Evolución histórica de las metodologías y enfoques en la enseñanza de L2**

Como sabemos, la investigación que se dedica al estudio de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas es la Lingüística Aplicada, la cual surgió inicialmente ligada a disciplinas como la traducción y la enseñanza de lenguas modernas (Pastor, 2004: 25). Esta ciencia se orienta a observar los procesos por los que pasan los aprendices en el estudio de una lengua; para lo cual se tienen en cuenta materias como la Neurolingüística y la Psicolingüística. Desde las cuales se estudia la adquisición de la L2 según las variables propias del sujeto (edad, características cognitivas u oréticas), las variables del sistema lingüístico en cuanto a la lengua materna y la segunda lengua, las variables contextuales y las que caracterizan la producción textual y discursiva (Mayor Sánchez, 2004). Sin embargo, uno de los puntos que más nos interesan para la revisión que pretendemos hacer en este trabajo, es la evolución de los distintos enfoques que se han aplicado a la enseñanza de segundas lenguas.

Para ello tomamos en primer término la diferenciación establecida por Richards y Rogers (1986/1998) entre *enfoque*, *diseño* y *procedimiento* a partir de un método donde se incluyen los tres parámetros definidos de la siguiente forma:

- Enfoque: el marco teórico que hay detrás del aprendizaje de una lengua.
- Diseño: el vínculo entre teoría y práctica. Se trata de seleccionar qué enseñar y cómo hacerlo, a partir de la selección de actividades y de la actitud del docente ante el proceso de enseñanza.
- Procedimiento: la puesta en marcha de los elementos anteriores, incluyendo aspectos sobre el funcionamiento de las clases, como los materiales necesarios o la duración de las unidades, por ejemplo.

Desde estas definiciones, podemos observar cuáles han sido los métodos y enfoques que se han llevado a cabo en el aprendizaje de segundas lenguas. Para ello, haremos un breve repaso de las tendencias en la enseñanza y aprendizaje de idiomas hasta llegar al punto actual, que es el que realmente no interesa para nuestro trabajo.

Los primeros métodos se fundamentaban en un conocimiento estrictamente gramatical y normativo, donde se dejaba cabida al uso de la lengua materna para realizar traducciones directas; se trataba de métodos muy básicos orientados principalmente al estudio de la gramática de lenguas como el latín. Más tarde, a finales del siglo XIX, debido al contexto cada vez más creciente de las distintas culturas y los acuciantes movimientos migratorios sobre todo en Europa y Estados Unidos, se advirtió que aprender una segunda lengua debía hacerse desde su uso oral, de ahí que surgiese el llamado *método directo* o *método natural*: el aprendiz no tenía que utilizar en ningún momento su lengua materna, sino que el docente se valía de preguntas y respuestas para favorecer el uso de la lengua de estudio (Pastor, 2004: 139). Berlitz y Sauver fueron los promotores de este método. Algunas de sus iniciativas fueron abandonar las explicaciones gramaticales, enseñar vocabulario a partir de imágenes u objetos directamente (ir al referente mismo de la palabra de la lengua meta) y exigir que los profesores fuesen nativos.

Tras este método, encontramos los estructuralistas. En primer lugar, el llamado *método situacional* con el que se trabajan las destrezas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral) mediante estructuras lingüísticas y estrictamente gramaticales y léxicas. El profesor tiene un papel crucial en este tipo de enseñanza, pues actúa como eje principal mostrando la corrección en la resolución de ejercicios tanto orales como escritos, fundamentados estos en la repetición y sustitución. Este método posee puntos en común con el llamado *audiolingual*: se desarrolla otorgando gran importancia a la lengua oral, cuyos ejemplos no terminaban de estar ligados a contextos situacionales concretos; no obstante, es un método con el que se empieza a percibir la importancia de usar oralmente las estructuras gramaticales aprendidas. Gracias a esta tentativa, se avanzó de forma considerable en el cambio de perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas, pero se continúa con una línea excesivamente teórica. Además, se ha de tener en cuenta que con este método se le da importancia al conocimiento gramatical que no necesariamente ha de ser también normativo: se realizaban prácticas de sustitución, *drilling*, mediante las cuales el alumno escuchaba frases u oraciones cuyos elementos podía combinar a su antojo y obtener sus propias producciones. Este método tuvo muy buena acogida, especialmente en Estados Unidos, aunque no tanto en Europa por tener ya implantado el *método directo*.

Como continuación del anterior, el método audiovisual destaca por el carácter conductista de su forma de enseñanza, pues el profesor debe fomentar en todo momento y por igual el uso de la oralidad y la escritura. Por lo que su metodología se orienta a la escucha continua

de estructuras gramaticales y diálogos, junto con proyecciones de imágenes. La intención es sobre todo amenizar la clase de la L2, de tal manera que el estudiante esté siempre entretenido y ocupado con ejercicios de repetición y memorización. Además, con este método se pretende la enseñanza a partir del uso directo de la lengua oral de la lengua extranjera, teniendo en cuenta el estudio de la pronunciación y los rasgos prosódicos. Su punto de partida son situaciones reales en las que se pueda utilizar la lengua y poner en práctica lo aprendido con respecto a la oralidad. Lo interesante de este método es sin duda otorgar protagonismo al alumno y al grupo en sí, según las características propias del mismo y sus necesidades.

A continuación, aparecen otros métodos con distintos puntos de vista sobre el estilo de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua. En primer lugar, nos encontramos con propuestas que siguen la línea de Chomsky para «la adquisición del lenguaje basada en el innatismo, en la diferencia entre la gramática universal y los parámetros propios de cada lengua en particular, y en la creatividad del individuo mediante la formulación de hipótesis para la interiorización de la estructura de las lenguas» (Pastor, 2004: 146). Este enfoque se fundamenta en los procesos de cognición del individuo. Más tarde, surgen las ideas e hipótesis de varios autores que dan una visión *humanista* a la enseñanza de lenguas, con la que gana importancia el individuo y los procesos psicológicos que lo caracterizan. Algunos de estos métodos tuvieron escasa acogida por su extravagancia, e incluso generaban desconfianza por parte de los docentes, acostumbrados a la adquisición, por parte de los estudiantes, de conocimientos lingüísticos a través de la teoría.

Nos encontramos, por ejemplo, con la *sugestopedia* de Lozanov, que utiliza como fuente la psicoterapia para estimular tanto la parte consciente como la paraconsciente del alumno. En el aula el mobiliario tiene una disposición que anima a la relajación, con sillones confortables y una música de fondo mientras que escuchan diálogos, de esta forma se pensaba que la asimilación se hacía de forma más eficaz. Lo que interesa es que el alumno se sienta libre en el aprendizaje y uso de la L2, dejando de lado posibles temores al error y la ansiedad que pueda producirle recrear una lengua diferente de la materna.

Una finalidad similar a la anterior posee el *método silencioso* de Gattegno: el profesor no corrige a los alumnos, sino que los motiva y anima para que ellos mismos descubran sus propias estrategias de aprendizaje, fomentando así su autonomía; para ello, el docente se vale de gestos y señales sin utilizar la lengua oral o escrita. Sin embargo, a pesar de esta

importante toma de conciencia hacia el alumno, su organización continúa con la base de estructuras lingüísticas.

Desde la psicología evolutiva, James Asher (Melero, 2000) desarrolla una teoría con la que explica cómo la actividad física favorece el aprendizaje de la lengua, de ahí que lo llamase *el método de respuesta física total*. El profesor inicialmente da unas instrucciones sobre los movimientos que deben realizar los alumnos para que después sean ellos mismos quienes den órdenes usando la lengua meta.<sup>1</sup>

Otro psiquiatra y profesor de psicología, Charles A. Curran (1961) aplica principios de la psicoterapia grupal para la mejora en el uso del habla y para la enseñanza de idiomas. Así, promueve un ambiente agradable en clase, propiciado por el buen trato entre los alumnos a los que se les inicia en técnicas de cooperación. El profesor es un guía, no dirige las clases sino que intenta que haya una relación horizontal para favorecer de este modo la confianza.

Tracy Terrell junto con Stephen Karshen en 1983 establecieron las bases del *método natural*, con el que se da protagonismo a la competencia comunicativa del estudiante. Para ello, el docente debe estar muy atento al modo en que los estudiantes aprenden la lengua, teniendo en cuenta sus estados de ánimo y sus características psicológicas, por lo que se pone el foco en el *input* de la lengua meta, no tanto en la producción y repetición.

Después de aplicar los métodos anteriores en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, surge, a partir de los años 70 y como respuesta contraria a los métodos de base estructuralista, el llamado *enfoque comunicativo* donde se incluyen los aspectos más novedosos y de mayor utilidad de las metodologías anteriores.

Es este enfoque el que nos interesa particularmente para nuestro trabajo, pues se fundamenta en los principales autores que desarrollaron las investigaciones sobre la importancia del proceso comunicativo y todos sus elementos antropológicos, sociolingüísticos y pragmáticos. Según este enfoque, el aprendiz debe ser consciente de que el uso de la lengua está orientada hacia un fin, esto es, una herramienta para satisfacer una determinada necesidad ligada a un contexto concreto de interacción. Así, beben también de las fuentes de cognitivismo, opuesto al conductismo, para diseñar ejercicios mediante los que el alumno deduzca el funcionamiento gramatical, promoviendo el aprendizaje significativo en lugar de la memorización. Del mismo modo, toman aspectos de gran utilidad del humanismo, como

---

<sup>1</sup> Este método resultaría muy útil aplicarlo en niños (Pastor, 2004: 153).

la distribución grupal del aula o el fomento de la superación personal (Hernández Reinoso, 1999).

En el enfoque comunicativo se empezó a ver una vertiente utilitaria para dar explicación y cabida al aprendizaje de segundas lenguas en un sociedad cada vez más global, gracias a su énfasis en el uso de la lengua para la consecución de fines concretos y el cumplimiento de la intención comunicativa del hablante. Por ello, comenzó a introducirse en las programaciones y diseños curriculares de idiomas basándose en las necesidades reales de los estudiantes (Pastor, 2004: 157). Hasta que en los años 70, el Consejo de Europa reúne a expertos para diseñar el *Threshold Level* (Nivel Umbral) que sistematiza la enseñanza para todas las lenguas europeas. Toma como principal apoyo el trabajo de David Wilkins donde expone las *funciones lingüísticas* de las que se desprenden significados según los usos comunicativos. Lo que prevalece en este tipo de enseñanza es la experiencia que los aprendices obtienen de la lengua meta, con el fin de desarrollar las cuatro destrezas básicas: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita. En 1976, van Ek realiza a partir de los supuestos de Wilkins, una propuesta de enseñanza del inglés desde el desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendices. Este mismo autor reelabora diez años más tarde el trabajo iniciado, donde además establece un paradigma de competencias que el estudiante de lenguas extranjeras debe fomentar en su aprendizaje:

- *Competencia sociocultural*: análisis de convenciones sociales, hábitos y costumbres a la hora de estudiar una lengua.
- *Competencia sociolingüística*: derivada de la anterior, pero ahora teniendo en cuenta el estudio de las unidades lingüísticas en situaciones comunicativas.
- *Competencia social*: cómo el individuo se maneja socialmente con distintos mecanismos e instrumentos, como es la lengua (Van Ek, 1986: 22).

En España, Slatger (1979) elaboró el *Nivel umbral* para los aprendices de lengua española. Coincidió además con la reforma educativa, donde se desmotraba un carácter aperturista hacia la educación basada en un currículo y, en el caso de la enseñanza de español como lengua extranjera, aportar una visión comunicativa y funcionalista: a partir de las funciones de la lengua se introducían unides de léxicas y gramaticales (Maati Beghadid, 2013: 117-118).

Así, según las nuevas orientaciones, el Nivel Umbral tuvo una acogida extrarordinaria y se consideró como eje en programas y libros para la enseñanza de segundas lenguas. Considera

los siguientes componentes que el estudiante de una segunda lengua debe alcanzar para tener un nivel básico:

Situaciones	Las actividades lingüísticas	Las funciones lingüísticas	Las nociones lingüísticas	Las formas lingüísticas	Capacidad del alumno para usar la lengua	El grado de dominio
Papeles de los interlocutores y relación entre ellos. El lugar donde hablan. El tema del que hablan.	Según las cuatro destrezas básicas, dando más importancia a las orales.	Existen seis áreas, cada una de ellas posee más de 70 funciones.	Cien nociones agrupadas en tres áreas.	Qué sabe utilizar el alumno y cómo lo hace según la situación.	Al final del proceso, cómo se han desarrollado sus habilidades para el uso de la lengua.	Cómo se desenvuelve el alumno con las actividades. Aquí resulta esencial tanto hacerse entender como entender al oyente.

Tabla 3. A partir de la entrada *Nivel Umbral*, diccionario CVC (2008)

Podría decirse que la materialización del enfoque comunicativo se realizó con el *enfoque por tareas*: siempre teniendo como base la comunicación y, en consecuencia, el desarrollo de la competencia comunicativa. El enfoque por tareas ofrece un diseño donde tanto las actividades como el aprendizaje conceptual de aspectos gramaticales quedan orientados a la materialización de una tarea o proyecto (según la extensión y duración programada), que englobe lo aprendido en algunas unidades o todo el curso. En el proceso de consecución de dicho proyecto, se han de trabajar los distintos niveles lingüísticos: vocabulario, gramática, pronunciación, así como aspectos pragmáticos y socioculturales. Como define Melero (2000: 106):

La enseñanza mediante tareas no es ni un método ni un enfoque, aunque el término “enfoque por tareas” se utilice ampliamente. Nace como propuesta innovadora en el diseño de la Enseñanza Comunicativa de lenguas extranjeras y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. El uso del español se convierte en objetivo del curso.

## 2.4 La importancia de la interacción verbal en el enfoque comunicativo de una L2

Este concepto cobra protagonismo desde el momento en que la lengua es considerada por su uso, ya sea oral o escrito, como vehículo para establecer contacto entre dos o más participantes. Se parte, por tanto, de la definición de la lengua como instrumento social.

Más concretamente, podemos definir la interacción como el vínculo creado entre dos o más participantes, con un compromiso tácito de cooperación en la transmisión del contenido y en el turno de palabra; cuya intención es la de influirse mutuamente a través del intercambio de información, el mantenimiento o inicio de la relación social o la obtención de objetivos propios o comunes, en una situación comunicativa donde se observa: el tipo de relación entre los participantes y el papel que desempeñan cada uno de ellos, el lugar en el que se encuentran y el tipo de evento que los enmarca. A todo esto se une el análisis tanto de los elementos lingüísticos, como de los sistemas de comunicación no verbal que pueden servir de sustitución o apoyo al sistema verbal.

### 2.4.1 Investigaciones sobre la interacción verbal

A este respecto, podría decirse que las primeras teorías, las cuales dan cuenta de la inclusión de la interacción verbal en las investigaciones, son aquellas que analizan tanto el proceso de codificación de la lengua como el decodificación. Uno de los precursores que así lo hizo fue Karl Bühler (1934/1967) que describe la *acción comunicativa*. Jakobson (1960), por su parte, elaboró su más que conocido esquema comunicativo definido por los elementos: *emisor, receptor, contexto, código, canal y mensaje* (este último de gran importancia en teorías posteriores por ser considerado como el producto de la relación entre los participantes y desde donde analizar a los demás elementos, como vemos por ejemplo en el Análisis de Texto o del Discurso).

Más tarde, y desde la Teoría de la Enunciación, Kerbrat-Orecchioni (1980/1993: 27) relaciona en el proceso de codificación del emisor, y en el proceso de decodificación del receptor, las competencias ideológicas y culturales; lo cual nos parece realmente interesante y de gran importancia para nuestro estudio, puesto que se da cuenta de cómo los procesos experienciales del individuo a nivel vital o de aprendizaje, más o menos académico, tienen una repercusión directa en la producción de mensajes y en la influencia que puedan ejercer sobre el receptor. Del mismo modo, el proceso de decodificación se ve caracterizado por la

competencia del receptor en cuanto a la interpretación del mensaje, de acuerdo a los condicionamientos ideológicos y culturales.

Como en los apartados anteriores, llegamos al mismo punto en que los avances realizados en la Antropología, Sociología y Etnografía encuentran calado en la investigación lingüística. Así, Goffman (1964/1991: 90-98) parte de un *modelo de orden social* sobre el que se deben regir los individuos que viven en comunidad, para poder establecer una convivencia armónica y cordial. Define la conversación como el intercambio verbal cara a cara, donde actores y participantes conocen las pautas de comportamiento para poder realizar un intercambio eficaz y socialmente adecuado, dentro del llamado compromiso de convivencia (*working acceptance*). Incluye el concepto de *territorio*, muy parecido al que más tarde elaborarían Brown y Levinson (1987) con el de *imagen social*. El territorio se relaciona con el espacio que cada individuo reclama para sí mismo para ser respetado, como también ha de respetarlo en los demás. Vinculado a este, introduce la cortesía como muestra de deferencia entre los actores sociales: el hablante se minusvalora de forma intencional con tal de satisfacer la comodidad de los otros (Goffman, 1964/1991: 99-106). Así, todo individuo busca el respeto para su espacio o territorio, según su estatus, siendo la conversación claro reflejo de este esfuerzo, donde los participantes buscan el consenso y la consideración mutua.

Una muestra del uso de la cortesía en la conversación, Goffman (1964/1991) la observa en el uso de los llamados *actos rituales*: intercambios lingüísticos basados en la fuerza de la convención y la costumbre, como los saludos, las disculpas, los agradecimientos, las felicitaciones, las promesas o los insultos; a través de los cuales no solo se define el tipo de relación entre los participantes, sino que también informa sobre las características culturales y sociales de cada comunidad<sup>2</sup>. Existen, además, otros tipos de actos con un fuerte grado de ritualización: aquellos que se enmarcan en situaciones institucionales o ceremonias. Con todos estos actos se puede incluso definir el comportamiento cultural de una población, observando si se caracteriza por ser más la próxima entre los individuos, más lejana o circunspecta, o en cambio manifiesta movimientos más aperturistas hacia la información personal.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo: de qué elementos del lenguaje no verbal puede ir acompañado un saludo, cuándo es conveniente agradecer, en qué situaciones un acto puede resultar insultante, etc.

Al hilo del concepto de competencia comunicativa, pero con mucho menos calado, Hymes (1972) habla del acto comunicativo creando un modelo llamado *SPEAKING*, acrónimo a partir del cual se explica cómo el aprendizaje, experiencia y adquisición de la lengua se manifiestan en los intercambios verbales. El acto de habla queda descrito según Hymes de la siguiente forma:

S: *setting and scene*, es decir, el momento y el lugar en el que transcurre el acto P: *participants*, quiénes intervienen. E: *ends*, cuáles son los fines y objetivos del evento de habla.

A: *acts*, relacionado con el contenido del mensaje y la forma, según el tipo de acto.

K: *keys*, el tono del evento del habla, según el aspecto formal o informal marcado por la situación.

I: *instruments*, cómo se transmite la información, esto es, qué canal se ha escogido.

N: *norms*, las normas y convenciones que rigen cualquier acto comunicativo, teniendo en cuenta las costumbres de cada cultura y las pautas sociales que determinan las características del evento de habla.

G: *genre*, referido al tipo o género de discurso.

Desde la visión de la Sociolingüística, Labov (1972/1983) expone la importancia de considerar aspectos propios de cada individuo como componente de la sociedad en las muestras de lengua que proporciona en cada una de sus intervenciones. Así, incluyó el concepto de *variación* para dar cuenta de factores como la profesión, la procedencia o la educación tienen su reflejo en las unidades lingüísticas escogidas, de forma más o menos consciente. Con esto, pretende constatar que la lengua es fundamentalmente social, pues existe un determinismo contextual que debe estar presente en la descripción verbal y no verbal del intercambio comunicativo según el lugar, el tiempo, la cultura, la pertenencia a una clase social, el tipo de trabajo, etc.

Asimismo, consideramos de interés introducir en esta revisión sobre la interacción verbal algunos de los hallazgos realizados desde el Análisis de la Conversación. Los conceptos más representativos son el *par de adyacencia*, como unidad en el intercambio comunicativo, y el *turno de palabra*, según la intervención de cada uno de los participantes. Tusón (1997: 61-62) identifica las siguientes unidades en la conversación:

- Interacción*: unidad mayor, delimitada por los rituales de apertura y cierre.
- Secuencia*: delimitada por el tema o por el cambio en la actividad discursiva.
- Intercambio*: unidad dialogal mínima, compuesta al menos por dos turnos de palabras.
- Intervención*: cada una de las aportaciones de los participantes.
- Acto*: funciones elocutivas e interactivas.

Con respecto al aprendizaje de una L2, estos elementos son necesarios para dar cuenta del grado de competencia comunicativa, pragmática y estratégica de los estudiantes, pues a través de ellos se observa la asimilación del conocimiento cultural y social aplicado en la interacción: cómo se inicia la conversación, qué pautas se han de seguir en el respeto del turno de habla, qué se espera del interlocutor cuando se le interpela en el inicio de la interacción, qué temas pueden ser tratados según la situación, cuáles son las marcas de cierre, etc. Ciertas cuestiones de este tipo pueden ser reveladas gracias al aprendizaje que se hace de la L2 desde el uso de la misma en situaciones comunicativas concretas. El hablante de una lengua, ya sea materna o segunda, debe asumir normas concretas de la comunidad en la que se encuentra, así como aparece igualmente la expectativa de que el resto de miembros cumpla con las mismas normas.

Con todo, se evidencia el vínculo entre lengua y sociedad, puesto que la asimilación de las unidades lingüísticas y cómo se lleva a cabo (de forma más o menos consciente), la combinación gramatical, léxica o fonética, van ligadas a una exigencia sociocultural. Una estrategia en la conversación que precisamente muestra los recursos y habilidades con los que cuenta el hablante para enfrentarse a distintas situaciones y salir con éxito de las mismas es la *cortesía verbal*.

## **2.5 El registro en la enseñanza L2 como descriptor de la situación comunicativa**

La interacción verbal por tanto, a partir de las teorías anteriormente citadas, puede quedar definida como la relación comunicativa establecida entre al menos dos participantes, en una situación determinada, con una intención concreta y una finalidad definida por el cumplimiento de un objetivo, previamente fijado por quien inicia el intercambio. En este sentido, encontramos importante introducir otro elemento que ligado a propia situación comunicativa: el *registro*; por el momento poco tenido en cuenta en los manuales de estudio

de L2, puesto que existía la tendencia (y aún en la actualidad sigue existiendo en cierto modo) de realizar la enseñanza de una lengua estándar (Andión y Casado, 2014). Halliday (1978 /1982) elabora una teoría sobre los registros de la lengua para así poder clasificar los tipos de interacción según la situación, fundamentada en los siguientes elementos:

–*Campo*: marco en el que se desarrolla la comunicación.

–*Modo*: medio de transmisión, canal.

–*Tenor*: uso que los interlocutores hacen de la lengua, función específica. Vinculado a este, se encuentra el *tenor interpersonal* o tono referido al grado de mayor o menor formalidad de los mensajes en relación con el papel social de los participantes donde aparecen las fórmulas de tratamiento y cortesía y las marcas de objetividad y subjetividad, (Halliday, 1982 [1978]:149).

A partir de este último parámetro, se establece la clasificación de estos dos registros: «el formal –donde se da prioridad a la cortesía, generalmente con fines perlocutivos– y el informal (o coloquial), donde existe mayor expresividad y espontaneidad» (Casado Marrero y Gutiérrez, 2014: 271). Ligados a los registros, se encuentran los niveles de lengua relacionados con el grado de experiencia, la profesión y el nivel académico del hablante: nivel culto, coloquial y vulgar. Saber identificar y utilizar los registros y niveles, de acuerdo con las exigencias de la situación comunicativa, es un marcador evidente del grado de evolución en el hablante de la competencia sociolingüística del usuario.

## **2.6 Pragmática: implicación en nuestro estudio**

Inicialmente, llama la atención cómo las investigaciones lingüísticas incluyeron en sus objetivos la descripción del contexto y de otras unidades gramaticales de la lengua analizadas desde su uso situacional, pues al fin y al cabo son los propios usuarios los que deciden qué escoger según factores extralingüísticos. Así pues, de entre las definiciones de *Pragmática*, nos quedamos con aquellas que la observan como una perspectiva desde donde estudiar la lengua (Versuheren, 1999), considerando a los usuarios con habilidad suficiente para saber discernir qué aspectos gramaticales son más adecuados según el tipo de interlocutor, la relación establecida y las condiciones que describen el tipo de situación comunicativa.

Reyes (2002: 22) define la pragmática desde su perspectiva funcional, teniendo en cuenta en su funcionamiento los ámbitos cognitivo, social y cultural. Precisamente, Escandell (2014: 230-231) determina que «la Pragmática se ocupa del uso de la lengua en la comunicación», recoge los ámbitos propuestos por Reyes y describe una pragmática:

- De orientación cognitiva: que estudia los medios de procesamiento de la información en la codificación y decodificación.
- De orientación social: los comportamientos comunicativos según la cultura y las normas que rigen la interacción.

A partir de aquí, y considerando la importancia de la comunicación y la definición de la lengua como instrumento social y reflejo de actitudes culturales, buscamos las unidades de naturaleza pragmática implicadas en nuestro estudio. Inicialmente estas unidades son: el *Principio de Cooperación*, las *implicaturas* y los *procesos de inferencia*, los *actos de habla*, la *fuerza ilocutiva* y las *estrategias de cortesía y descortesía verbal*. Para ello, realizaremos una revisión de las mismas, centrándonos en los aspectos más esenciales que repercuten en nuestro análisis.

### 2.6.1 Principio de Cooperación, implicatura e inferencia

Ciertas actitudes lingüísticas quedan definidas en relación con la cultura en la que se presentan; desde el enfoque comunicativo, visto anteriormente para la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjeras, es esencial incluir en los programas de estudios la presentación de situaciones comunicativas reales a través del uso de la L2. A este respecto, revisamos el *Principio de Cooperación*, formulado por Grice (1975) desde la *Lógica Conversacional*, que incluye cuatro máximas (*cantidad, cualidad, relación y modalidad*):

The category of QUANTITY relates to the quantity of information to be provided, and Under it fall the following maxims:

1. Make your contribution as informative as is required (for current purposes of the exchanges).
2. Do not make your contribution more informative than is required.

[...]Under the category of QUALITY falls a supermaxim

-“Try to make your contribution one that is true”-and two more specific maxims:

1. Do not say what you believe to be false.

2. Do not say that for which you lack adequate evidence Under the category of RELATION I place a single maxim, namely “Be relevant”.

[...]Finally, under the category of MANNER, which I understand as relating, not (like the previous categories) to what is said but, rather, to HOW what is said is to be said, I include the supermaxim – “Be perspicuous”-and various maxims such as:

1. Avoid obscurity of expression.
2. Avoid ambiguity.
3. Be brief (avoid unnecessary prolixity).
4. Be orderly (Grice, 1975: 45-46).

Contra estas pautas surgieron críticas que destacaban su escasa aplicabilidad, pues la interacción verbal, y más en concreto la conversación, está demasiado ligada a factores contextuales como para aplicar tales normas de forma exhaustiva. Desde el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, surge la reflexión sobre poder aplicarlas a cualquier lengua, es decir, su carácter universal. Grice, por su parte, afirmó que no siempre se cumplen y que la elaboración de las mismas estaba más orientada a guiar la conversación que a pautarla de forma estricta: pueden surgir otros movimientos que vayan en contra de estas reglas y con las que se manifieste un comportamiento más cooperativo, en busca del consenso y armonía en el intercambio comunicativo.

Las máximas, por tanto, describen comportamientos deseables para los interlocutores, pero no actitudes rígidas que conduzcan a sanciones si hay violación: el hablante puede realizar la violación de una de las normas y originar en una *implicatura conversacional*. Con este concepto, se tiene en cuenta el conocimiento de mundo: según las experiencias vividas del emisor y lo que comparte con el receptor; al elaborar un mensaje se producen procesos cognitivos por medio de los cuales el hablante puede jugar con el conocimiento compartido de su interlocutor y no dar una información explícita, sino un contenido que se presupone consabido y compartido por ambos. A partir de este momento el oyente, junto con el proceso de decodificación, realiza un *proceso de inferencia*. El *marco* que rodea la situación comunicativa ayuda a descubrir el significado último, Escandell (2004) pone el ejemplo de alguien que realiza la pregunta *¿Tiene mostaza?* A través de la forma interrogativa ya estandarizada en español para realizar una petición, el destinatario de este mensaje, debido a la implicatura del hablante (al violar las máximas de cantidad, relación y modo), realiza un proceso de inferencia que le permite directamente satisfacer una necesidad y proporcionarle

directamente la mostaza. Con lo que observamos que el marco nos da la información de un restaurante de comida rápida y un receptor que ha de ser el camarero. La inferencia, en consecuencia, no es un proceso lingüístico, sino más bien psicológico y cognitivo que puede llevarse a cabo en cualquier actividad; sin embargo, existe una fuerte implicación de la actividad verbal (Escandell, 2004: 7). Completamos esta definición con la siguiente de la misma autora:

La inferencia es central en Pragmática porque es el proceso por el que se integra la información lingüística y la información extralingüística. Puesto que los patrones inferenciales son comunes a todos los miembros de la especie, la inferencia resulta un proceso general, presente en todos los intercambios comunicativos y regido siempre por las mismas reglas (Escandell, 2014: 236).

Con esto se evidencia que las máximas de Grice no deben ser interpretadas de forma taxativa para su aplicación en la interacción verbal, sino que existen otros mecanismos cuya orientación es la de manifestarse cooperativos para el buen transcurso y desenlace del intercambio comunicativo. Así lo vieron, por ejemplo, Sperber y Wilson (2004) centrándose en la máxima de relevancia, a través de la cual tanto hablante como oyente, *grosso modo*, realizan un esfuerzo de ostensión informativa para ser lo más concisos y, por tanto, relevantes posibles. Otros investigadores que revisan las teorías de Grice y elaboran las propias son: Leech (1983/1997) que habla de la máxima de tacto, de generosidad, de aprobación, de modestia, de acuerdo y de simpatía; y Lakoff (1973/1998), que también elabora una máxima de cortesía. Ligados a la cortesía, se encuentran los actos de habla *indirectos*, formulados como veremos a continuación, por Searle.

Con este término, el de cortesía verbal, que se va perfilando de forma progresiva en las teorías lingüísticas, se entretreje la relación entre lengua, cultura y sociedad: pues en la interacción verbal existe una intención de llegar al éxito comunicativo. Para ello se utilizarán estrategias que eviten la agresión y protejan tanto al emisor como al receptor –esto se observará con el concepto de *imagen*–. Estas estrategias de salvaguarda pueden ser similares de una lengua a otra, lo que sí está claro es que se encuentran fuertemente enraizadas en el componente sociocultural.

### **2.6.2 Los actos de habla**

En primer lugar, podemos definir los actos de habla como la realización de una acción llevada a cabo a través de la lengua (Escandell, 2014: 238). A este respecto, Austin

(1962/1990), desde la filosofía analítica, distinguió una clase de actos de habla como *performativos* o *realizativos*: a la vez que se enuncia, se lleva a cabo una acción: como prometer, perdonar, apostar, etc. Además, Austin advirtió que al emitir un enunciado pueden aparecer los siguientes actos:

- *Acto locucionario*: emitir una oración con sentido y referencia, según las reglas de una lengua.
- *Acto ilocucionario*: como informar, sugerir... estos son los actos con fuerza ilocutiva que se orientan a la consecución de un objetivo por parte del hablante.
- *Acto perlocutivo*: relacionados con la influencia que el hablante ejerce sobre el oyente para conseguir un efecto sobre él, convencer, entretener, etc. (Austin 1962/1990: 53), (Escandell, 2014: 238).

Más tarde, Searle continúa en la línea de investigación de Austin y advierte que cualquier acto de habla, sea realizativo o no, está regido por unas reglas convencionales, puesto que la lengua misma en su puesta en marcha conlleva una serie de normas de funcionamiento. Así, concluye que existen diversos actos y a cada uno de ellos se le aplica una fuerza ilocutiva:

decimos a la gente cómo son las cosas (actos asertivos); tratamos de conseguir que hagan cosas (directivos); nos comprometemos a hacer cosas (compromisivos [o comisivos]); expresamos nuestros sentimientos y actitudes (expresivos); y producimos cambios a través de nuestras emisiones (declaraciones) (Searle, 1969/1989: 29).

Para nuestro estudio, nos interesan otros tipos de acciones verbales que encuentran una estrecha relación con las implicaturas y los procesos inferenciales revisados en el apartado anterior (como el ejemplo expuesto de *¿Tienes mostaza?*, acto de habla que equivale a *Dame mostaza*). Se trata de los *actos de habla indirectos*, a través de los cuales se observa una desconexión entre la modalidad oracional y la intención ilocutiva: utilizando, sobre todo la modalidad interrogativa, la intención que guarda el hablante es la de que el oyente realice algo por él, es decir, obtener un beneficio a costa de la actuación del interlocutor. Sin embargo, esto podría resultar violento para el oyente, por lo que el emisor ajusta su propuesta con la intención de ser cortés y no condicionar de forma explícita la actuación del hablante.

Como advierte Escandell (2014: 240) las estrategias empleadas en un acto de habla pueden variar de una lengua a otra y de una cultura a otra. Para poder indentificar el uso de la gramática, la modalidad oracional y el tipo de acto que se lleva a cabo, con el fin de mejorar la relación entre los interlocutores, se hace necesario tener cuenta el contexto y la situación comunicativa. Es español, por ejemplo, «las situaciones comunicativas más proclives al uso

de actos indirectos son sobre todo aquellas en las que el grado de distancia psicológica y social entre los participantes es mayor y la situación se hace, por este motivo, más formal» (Pérez, 2014: 179).

### **2.6.3 Actos de habla indirectos y (des)cortesía verbal**

Los actos de habla forman parte de los intercambios comunicativos y, como hemos visto, parecen relacionados con los objetivos que se marca el hablante al inicio de la interacción, de esa forma se orienta a afirmar, ordenar, prometer, agradecer, dictaminar, sentenciar... Así, el usuario de una lengua, según su intención previamente fijada, se valdrá de unos mecanismos u otros para poder hacer efectivo el acto de habla. Cobran, de esta forma protagonismo elementos de la cortesía verbal que se encuentran gramaticalizados, como la modalidad, el verbo escogido (desde su punto de vista léxico y gramatical), los pronombres<sup>3</sup>, etc. Este esfuerzo por escoger unidades gramaticales, en la construcción del acto de habla, se consigue mediante procesos cognitivos cuya eficiencia se relaciona con el grado de desarrollo tanto de la competencia lingüística, como de la comunicativa, e incluso de la estratégica (ya sea en la lengua materna o en una L2/ LE), teniendo su máxima evidencia en los actos de habla indirectos.

Se ha comprobado que los actos de habla indirectos se encuentran en su mayoría en las producciones lingüísticas; si abordamos un análisis de tales producciones desde la cooperación y el entendimiento entre los participantes, parece evidente que deban ser incluidas en los estudios de cortesía verbal; sin embargo, como veremos, no solo deben ser introducidos como estrategias para salvaguardar la propia imagen y la del receptor, sino que incluso pueden utilizarse en intercambios donde prevalece el desencuentro y, por tanto, la descortesía (con el uso, por ejemplo, de la ironía).

Con todo, observamos necesarias y de gran aporte investigador las teorías en las que se estudia el papel de los participantes en la interacción verbal y los procesamientos que llevan a cabo para determinar la adecuación de las unidades gramaticales, aunando, de esta manera, los enfoques lingüístico, pragmático, sociolingüístico, cognitivo o antropológico.

---

<sup>3</sup> A este respecto, hemos de tener en cuenta que en los intercambios comunicativos y lingüísticos, en general, como en la cortesía verbal, en particular, aparecen elementos no gramaticalizados.

A partir de aquí, nos centramos en los dos recursos donde observamos el uso de los actos de habla indirectos para el mantenimiento o separación de las relaciones sociales, es decir, la cortesía y la descortesía verbal.

## 2.7 La cortesía verbal

Son numerosos los autores que en los últimos tiempos se han dedicado al estudio de la cortesía verbal en la lengua, aplicado, además al aprendizaje de segundas lenguas, por su importancia y presencia en la interacción verbal. Con respecto a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, incorporar la cortesía verbal en los nuevos programas y currículos, descritos desde las premisas del enfoque comunicativo, supone dar prioridad a aquellas estrategias con las que los aprendientes sepan enfrentarse a distintas situaciones comunicativas y enriquezcan, de esta manera las relaciones interpersonales a través de la lengua que aprenden.

En este sentido, recogemos la definición de cortesía verbal propuesta por Escandell:

Si convenimos que la comunicación verbal es una actitud intencional dirigida a lograr un determinado objetivo en relación con otras personas, resulta lógico pensar que el uso adecuado del lenguaje puede constituir un elemento determinante para el éxito del objetivo perseguido [...] en este sentido, la cortesía puede entenderse como un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar dichos conflictos (Escandell, 1993/1996: 163).

En apartados anteriores, ya habíamos mencionado a algunos autores cuya investigación lingüística ha dado lugar a teorías sobre el comportamiento verbal de los participantes en la interacción, a partir de la consecución de sus objetivos y las estrategias de las que se valen para salvaguardar su imagen e incluso la de su interlocutor. Veamos brevemente algunos de estos autores en torno a la cortesía verbal:

- En primer lugar, encontramos a Brown y Levinson (1987: 62) cuya teoría se centra en el concepto de *imagen*: distinguen entre *imagen positiva* (la exigencia de todo individuo a ser respetado) e *imagen negativa* (la necesidad de no sentirse coaccionado ni dirigido para realizar alguna actividad). Desde ese respeto de la imagen tanto positiva como negativa, los participantes establecen un pacto cooperativo de no agresión; no obstante, esto no siempre sucede así, pues pueden producirse movimientos en los que algunas de las imágenes se vean afectadas, como es el caso de que alguno de los participantes haya expuesto su opinión de una forma impositiva y el receptor se haya visto amenazado, es lo que llamaron *Actos Amenazadores de la*

*Imagen (FTA: face-threatening acts)*; gracias a estos, puede surgir de forma intencionada una forma de reparar el posible daño o anticiparse a lo que pudiese resultar un acto amenazador, por medio de recursos propios de la cortesía verbal, mediante los actos de habla de indirectos (*cortesía encubierta*) o la petición de disculpas en enunciados donde la reparación se hace abiertamente.

- Lakoff apunta hacia aspectos de lingüística cognitiva y analiza la forma en que los hablantes conceptualizan las relaciones sociales a través de la lengua. Las unidades gramaticales se ponen al servicio de los hablantes para la obtención de sus objetivos junto con elementos de naturaleza extralingüística como el contexto o las características sociales. Así, Lakoff (1973/1998: 265) propone lo que llama *Máximas de Competencia Pragmática*: 1. *Sea claro*. 2. *Sea cortés*. Esta última queda especificada, a su vez, en otras: *Máximas de cortesía* 1. *No importune*. 2. *Ofrezca alternativas*. 3. *Haga que O se sienta bien: compórtese amigablemente* (Lakoff, 1973/1998: 268). Con respecto a estas máximas y el estudio de una segunda lengua, donde se incluya el componente sociocultural, Lakoff declara lo siguiente (lo cual nos parece de gran interés para nuestro estudio):

Aquí afirmo que estas máximas son universales. Pero las costumbres varían. ¿Son estas afirmaciones contradictorias? Creo que no. Lo que me parece que pasa, en el caso de que dos culturas difieran en la interpretación de las buenas maneras de una acción o de una expresión, es que tienen las mismas máximas, pero distinto predominio de cada una de ellas (Lakoff, 1973/1998: 276).

- Leech (1983/1997) toma como base para su teoría las aportaciones de Brown y Levinson y elabora su *Máxima de Tacto* que sirve, junto con el *Principio de Cooperación* de Grice, para hacer la interacción más cordial y consensuada. Leech observa la relación de coste-beneficio aplicada a los participantes. Escadell (2014: 242) interpretó la teoría de Leech y la resumimos en el siguiente cuadro:

Acciones que apoyan la relación social	Beneficio para el destinatario	Agradecer, felicitar, saludar, ofrecer, invitar...
Acciones indiferentes	No hay desequilibrio entre coste y beneficio para los interlocutores.	Afirmar, informar, anunciar...
Acciones que entran en conflicto con la relación social.	Coste para el destinatario (a veces con beneficio para el emisor).	Pedir, ordenar...

Acciones dirigidas contra la relación.	Acrecentar la distancia y destruirla relación.	Amenazar, maldecir...	acusar,
--	--	-----------------------	---------

Tabla 4. A partir de Escadell (2014: 214) según Leech

Otro aspecto que introducimos de la teoría de Leech es el *Principio de Ironía* con el que se es cortés y descortés al mismo tiempo; pero en los intercambios en los que la ironía sobrepasa a la cortesía, se vuelve claramente una acción descortés con un gran coste para el destinatario. Algo similar ocurre cuando la broma o la burla con lo que se saltan todos los principios de distancia social y cortesía para ir, de una manera más o menos encubierta, a dañar la imagen del receptor (Leech 1983/1997: 224- 227).

### 2.7.1 Sobre la universalidad de la cortesía verbal y su enseñanza en una L2

Kerbrat-Orechioni (2004) advierte que la cortesía es universal en tanto que se encuentra presente en todas las lenguas, lo que varía y no es universal son las formas de aplicación en cada sociedad. Briz (2007: 16) expone una idea similar: la cortesía se encuentra presente en todas lenguas, lo que varía es la forma de expresión según la cultura y la sociedad. A este respecto, Bravo (2003) determina la existencia de autores que consideran la cortesía verbal como universal y otros que la establecen como relativa a la cultura y sociedad. Precisamente, de esa cortesía presente en todas las lenguas y sociedades del mundo se deriva la distinción entre un tipo de cortesía, que tiene que ver con un aspecto común en cualquier cultura (se trata del desarrollo adecuado de una interacción según unas pautas sociales esperables, donde no se requiere un aprendizaje sino, más bien, el conocimiento de las normas de contextos ritualizados); frente a otra cortesía ligada a las variantes que caracterizan la situación comunicativa (relación y distancia entre los participantes, edad, grado de formalidad de la situación, etc.) donde influyen las habilidades y destrezas del hablante. Se establece, de esta forma, la existencia de una cortesía convencional y otra estratégica. Es en esta última, como veremos, donde se plantea su carácter universal.

Briz (2004: 69) propone la distinción entre *cortesía codificada*, relacionada con la convención y ligada a *ideoemas culturales* (Briz, 2004: 82-83); y la *cortesía interpretada*, está última relacionada con las variantes de contexto y las actitudes de los hablantes. Landone, por su parte, expone igualmente dos tipos de cortesía: una llamada *formulaica* donde se incluyen convenciones sociales propias del ámbito insituacional; y otra cortesía *no*

*formulaica*, que depende directamente de la competencia del hablante para utilizar estrategias comunicativas eficaces y adecuadas en la interacción verbal (Landone, 2009: 25).

A este respecto, la mayoría de autores de investigaciones más recientes describen la cortesía verbal como estrategia para conseguir fines concretos en la interacción y mostrarse cooperativos y solidarios entre los participantes. De entre los mecanismos que se estudian y analizan, quizá la estrategia de protección de la propia imagen sea la más común en las diferentes lenguas y culturas; aunque también hay quien describe los actos corteses centrados en los derechos y obligaciones de ambos participantes (Briz, 2010: 1). Así, Fraser (1990) y Haverkate (1994), por ejemplo, hablan de un *contrato conversacional* para hacer referencia a la posición que toman los participantes en la interacción de salvaguarda de su imagen, por encima de cualquier otro movimiento y algo que parece común en todas las culturas. Kasper (1990) analiza las demandas de cortesía que tiene el receptor de un discurso y sus posibles reacciones ante las expresiones de agradecimientos, cumplidos o actos de habla descorteses y descortesía. Por su parte, Spencer-Oatey y Jiang (2003: 1635), introducen un término interesante por medio del cual explican las relaciones interpersonales, según si se orientan hacia el mantenimiento, relace, ataque o desprecio, se trata de los *principios sociopragmáticos* de interacción que se encuentran en el ámbito conversacional y en el discursivo.

En cambio, Watts (2003: 18-21) observa la existencia de variantes, especialmente de tipo emocional y psicológico, que inciden en la elección de unas estrategias frente a otras, esto conduce a que no haya un patrón uniforme y universal en la cortesía verbal: cada individuo lo aprende socialmente y debe saber en qué medida sus intervenciones deben ser adecuadas, esa relación con el contexto es lo que ayuda a la interpretación de los enunciados. Sobre esto, Landone (2009) duda de que pueda enseñarse este tipo de cortesía verbal, fundamentada en estrategias que usa el hablante según sus habilidades y su saber comunicar frente a la situación, en una clase de segundas lenguas; puesto que «una regla es mucho más fácil de enseñar/aprender/aplicar en un contexto definido que una estrategia cuyo éxito depende de una multitud de factores versátiles» (Landone 2009: 8). Otro aspecto que esta misma autora observa como problemático es la variabilidad subjetiva potencial del hablante a la hora de interpretar tanto los enunciados como la relación entre los participantes de la interacción, unida a la variabilidad de factores sociales y culturales. Para responder a estas cuestiones, la autora toma la afirmación de Kasper (1997) mediante la cual advierte que la competencia sociopragmática no se puede enseñar, sino adquirir, mejorar, usar o perder, de manera que

lo que se propone al estudiante es una *toma de conciencia*, para poder desenvolverse socialmente con una segunda lengua en distintas situaciones. Es decir, cualquier enseñanza de la cortesía verbal comporta la creación de situaciones artificiales o la reproducción de interacciones para que el estudiante pueda comprender el comportamiento verbal de los hablantes nativos, de esta forma e incluyéndolo en situaciones reales en la medida de lo posible, es como puede entrenarse la competencia sociopragmática y con ella la cortesía verbal.

### **2.7.2 La cortesía verbal y otras funciones para la expresión de la empatía en la lengua española**

Sobre la cortesía en español, Briz (2010:1) afirma «que la conversación española es un ejemplo de cortesía estratégica o, de otro modo, usa menos la cortesía ritual que en otras partes del mundo». Así el hablante español que se vale de la cortesía verbal suele usar, para buscar el éxito en la interacción, dos tipos de estrategias. El primero es el de *autonomía* (Bravo, 1999): pretende manifestarse como ser individual con todas sus cualidades únicas que lo definen y exige, en este sentido, ser respetado: por lo que se refuerza el concepto de *autoimagen: ensalzamiento y reparación* (Hernández Flores, 2006: 47). El segundo es el de *afiliación o acercamiento*, relativo a la posición social del individuo en su comunidad; en esta última se utiliza la estrategia de *atenuación* como forma de acercamiento al interlocutor (Briz, 2004: 68).

Ante esto, estamos parcialmente de acuerdo con la afirmación de Hernández Flores (2013: 179), pues señala que en español se produce sobre todo un relace tanto de la propia imagen como la del receptor, sin necesidad de que aparezca una amenaza previa que haya que atenuar, en tanto que son actividades que sirven para fortalecer las relaciones sociales. En nuestra particular reflexión sobre la cortesía verbal en español, como cultura de contacto, consideramos que parece haber una predilección por parte del hablante para preservar su imagen antes que la del receptor; y a partir de ese autocuidado poder acercarse de una forma más cordial a su interlocutor –usando mecanismos de atenuación e intensificación–.

Cabe preguntarse ¿es menos solidaria la lengua española por entañar estrategias que se dirigen más bien a la imagen del emisor? Si nos fijamos, por ejemplo, en el uso de pronombres con la llamada *deixis social*, podemos decir que ya se produce una separación con la diferencia entre el uso de pronombres *tú/ usted* para marcar la distancia social entre

los participantes. Esta distinción se vincula al registro informal/formal respectivamente, ligado a la situación comunicativa y, por tanto, al mayor o menor uso de la cortesía dependiendo de la relación entre los participantes y del conocimiento mutuo, entre otros factores. En algunas lenguas, la deixis social se manifiesta en un uso mucho más complejo de pronombres o marcas léxicas que determinan el tipo de relación (Levinson, 1983: 70). Por lo que la respuesta a la pregunta podría ser que efectivamente en español las estrategias de salvaguarda de la propia imagen, así como el uso de pronombres que marcan distancia hacen que se manifieste como una lengua poco solidaria. No obstante, la contrapartida la vemos en que es más habitual en español utilizar los pronombres de segunda persona del singular, o el inclusivo *nosotros*, con intención de mostrar una relación horizontal con el receptor; del mismo modo, la atenuación no se manifiesta tanto como en otras sociedades donde el acercamiento entre participantes es menor:

el español, en especial el de la Península, se situaría en una cultura de mayor acercamiento o solidaridad. Esto quiere decir que los españoles, en sus intercambios comunicativos, tienden a estrechar generalmente los espacios interpersonales, nivelando las diferencias sociales y estableciendo relaciones que tienden a la simetría, la solidaridad y la coloquialidad. [...]

En culturas de menos acercamiento o de distanciamiento la atenuación cortés es más frecuente, ya que existe una mayor distancia sociopragmática entre el *Yo* y el *Tú*; en cambio en las culturas de acercamiento, al producirse una tendencia de partida hacia una relación de proximidad o solidaridad entre los interlocutores la atenuación cortés se hace menos necesaria (Vera y Blanco, 2014: 166).

Asimismo, junto con la cortesía convencional y estratégica, se observa otra variante de cortesía también propia de culturas de acercamiento y con la que se pretende expresar empatía e incluso compasión con el receptor, debido a algún tipo de situación desfavorable en la que este último se encuentre. Se trata de la *cortesía solidaria* (Pérez, 2014: 282), donde, inicialmente, no parece que haya una intención de sacar provecho o beneficio con el uso de esta estrategia<sup>4</sup>.

De cualquier manera, todos los tipos de cortesía vistos hasta el momento (convencional, estratégica y solidaria), pueden verse afectados, como ya se ha dicho más arriba, por aspectos emocionales o características psicológicas de los participantes, e incluso por el propio tema de desarrollo de la interacción donde se pretenda mostrar de forma abierta el desacuerdo entre ellos. Es aquí cuando surgen mecanismos de descortesía verbal, en los que, como

---

<sup>4</sup> En discursos donde aparece una marcada intención por influir en el receptor, como pueden ser el discurso político o el publicitario, el uso de la cortesía solidaria se convierte en un mecanismo para conseguir un beneficio propio. Por lo que se convierte en una estrategia de carácter argumentativo.

veremos, pueden aparecer atenuantes para no perder del todo la relación con el interlocutor; o, por el contrario, un exceso de confianza y el escaso distanciamiento permite la aparición de unidades lingüísticas con las que se muestran actos amenazadores de la imagen, tanto positiva como negativa, y son consentidos y aceptados por el receptor.

A todas estas teorías lingüísticas, añadimos tendencias actuales del campo de la psicología con las que se ofrece una visión de regularización emocional por parte de los individuos que nos parecen que tienen mucho en común con la cortesía verbal: se trata por un lado de la llamada *inteligencia emocional*, iniciada por Daniel Goleman y explotada posteriormente por diferentes autores; en especial, y desde un campo más científico, aquellos que aplican los conocimientos de neurociencia al aprendizaje: a través del desarrollo personal y el autoconocimiento, se invita a comprender el propio comportamiento y el del otro (Marina, 2012). Esto repercute en la propia forma de aprender y en la estructuración cognitiva del entorno que rodea al individuo en una determinada comunidad, a través de las cuales se crean constructos de la cultura y la sociedad:

Pues bien, en los niños, la adquisición de los patrones sociales de su cultura se lleva a cabo mediante un proceso de aprendizaje implícito, por el que interiorizan las pautas de su grupo. Este aprendizaje implícito, por el que interiorizan las pautas de su grupo, como el tipo que tiene lugar en el ámbito familiar, no es más que el resultado de la formación de millones de cadenas estables de neuronas-espejo. [...] El mismo procedimiento se aplica a todo tipo de comportamiento social, lo que garantiza la propagación inmediata e inconsciente de las pautas específicas de la cultura. La activación de las neuronas-espejo y la formación de cadenas neuronales constituyen el mecanismo biológico que subyace a nuestra capacidad innata de aprender y de interiorizar las experiencias culturales (Escandell, 2009: 13).

En este mismo trabajo, Escandell (2009:15) advierte que la *cognición social* tiene que ver tanto con la biología como la cultura, del mismo modo que entran en juego aspectos automáticos como conscientes: a las características biológicas del individuo, se une la exposición social y cultural del mismo en ambientes que le sirvan de estímulo para el aprendizaje. De esta forma, la empatía y su manifestación depende de cómo el individuo la haya experimentado a lo largo de su vida: su interiorización a través de la imitación, inicialmente, de las personas de su entorno familiar, para ir progresivamente expandiendo el círculo de relaciones sociales.

Con esto se constata que los estudiantes de español, no solo han de aprender aspectos relacionados con la gramática, sino que a través de las neuronas-espejo al estar en contacto

con hablantes nativos y observar situaciones y comportamientos, tanto verbales como no verbales, pueden llegar a procesar esa información social para después reproducirla.

Otra vertiente derivada de la psicología, e incluso de la psiquiatría, proviene de psiquiatras que se iniciaron en la vertiente psicoanalítica para después abandonarla y orientarse nuevamente hacia aspectos relacionados con el comportamiento, la influencia del ambiente en la infancia y cómo incide todo esto en el desarrollo de la persona. Adler (1929/1963) y Dreikurs (1963/2000) después, dieron gran importancia a la infancia: la forma de dirigirse a los niños y cómo obtener su cooperación. De aquí surgió la *Disciplina Positiva*. Si observamos el tratamiento de esta vertiente psicológica, de aplicación en cualquier esfera de la vida cotidiana y a cualquier tipo de interlocutor –no solo niños–, se aprecia la importancia otorgada a un tipo de lengua orientada nuevamente a la cooperación, la empatía y la cordialidad en la relación, para programar o reprogramar con secuencias neurolingüísticas en el cerebro del individuo a quien se dirige. Así, en *Disciplina Positiva* en la crianza, en la enseñanza dentro del aula o en las relaciones interpersonales se utilizan unidades léxicas como *validar emociones, empatizar, relación horizontal, gestión emocional*, etc. Un ejemplo es la intervención que exponemos a continuación entre un padre y una adolescente. Observemos la lengua que puede utilizar el progenitor en cada enunciado:

- (1) *Eres un inútil, no sabes hacer las cosas por ti mismo, mira cómo tienes la habitación. No pienso ayudarte con los deberes, eres un irresponsable.*
- (2) *¿Qué te parece si primero arreglas tu habitación y luego vemos cómo resolver tus dudas?*

¿En cuál de las dos se ha producido una gestión emocional y se ha intentado empatizar? Y si lo trasladamos a los términos lingüísticos que nos competen ¿en cuál de los dos enunciados aparece cortesía verbal y en cuál descortesía? Efectivamente en el enunciado (1) aparece el enfado, la discrepancia y la frustración que se refleja en una lengua agresiva, donde predomina la descortesía a través de la descalificación y los mensajes dirigidos a un *Tú* tomado como inferior. Mientras que el segundo se inicia ya con una atenuación en el uso de la interrogación, por lo que se trata de un acto de habla indirecto que no solo minimiza la posible amenaza a la imagen negativa, sino que busca sobre todo la cooperación a través de la muestra de respeto a la imagen positiva del interlocutor.

No nos vamos a detener más en este asunto, aunque nos parece una fuente interesante de estudio y análisis para próximos trabajos en torno a la (des)cortesía verbal y su relación con

la cognición social, la neurolingüística y la Disciplina Positiva. No obstante, sí queremos dar protagonismo precisamente al primer enunciado que acabamos de analizar. Vamos a pararnos en la descortesía verbal, pues creemos igualmente que es una vertiente de gran calado e importancia en el estudio de una lengua y, más concretamente, con respecto a una L2, ya que un estudiante de español debe adiestrarse y reconocer situaciones en las que aparece el desacuerdo y cómo enfrentarse lingüísticamente al mismo según su intención y finalidad.

## 2.8 La descortesía verbal

En las investigaciones lingüísticas que hemos revisado por el momento cobra protagonismo el mantenimiento de la relación interpersonal a través del ensalzamiento de la propia imagen o la del receptor mediante mecanismos de intensificación o atenuación. Sin embargo, la literatura sobre el estudio de la descortesía analizada como único agente protagonista en la interacción, para la obtención de fines y objetivos concretos, queda frecuentemente más relegada. Quizá por la intención de preservar el intercambio comunicativo y favorecer (desde la teoría) a que las relaciones sean cordiales, solidarias, empáticas y positivas. Pero lo cierto es que existe la discrepancia, así como también las lenguas ofrecen unidades léxicas o gramaticales de las que se vale el hablante para establecer límites claros al receptor (que puede ver su imagen perjudicada por medio de órdenes o declaraciones de desagrado por parte del emisor), y así mostrar enfado o protesta con insultos, interjecciones de gran carga expresiva, etc. Para ello, intentaremos tipificar algunas de estas estrategias y usos lingüísticos que aparecen en la lengua y que también deben formar parte del *entrenamiento sociopragmático* de un estudiante de español.

En la teoría de Brown y Levinson (1987) se concluye que la cortesía verbal es universal, lo que ocurre es que en algunas culturas predomina la cortesía positiva frente a otras donde la negativa está por encima; pero siempre con una intención más o menos subyacente: ser cooperativo y pretender que la interacción se enmarque en la cordialidad y armonía, para beneficio, en última instancia, de los dos participantes. A esto se une que las teorías posteriores apoyan la existencia de esta iniciativa de los interlocutores para el buen desarrollo del intercambio comunicativo: valorando el coste-beneficio, a través de un contrato conversacional, con estrategias de autonomía y afiliación, etc. Por lo que no se contempla la existencia de actos habla directos dentro de una intención manifiestamente descortés. Bousfield (2007: 2186), tras la revisión de teorías sobre la descortesía, determina

la existencia de autores que ven la descortesía relacionados a una práctica comunicativa concreta de grupos o situaciones especiales, mientras que otros la definen como trasgresión a las normas de una comunidad. Bousfield prefiere ver como una combinación de ambos supuestos: pues tanto en uno como en otro es el contexto el que exige que los actos de habla se desarrollen en torno a la cooperación o al desacuerdo. A este respecto, Culpeper (2010: 3233) afirma que determinados factores contextuales pueden intensificar el grado de descortesía verbal, sea o no intencionado. Kaul (2008: 258), por su parte, afirma que «cortesía y la descortesía son dos aspectos del mismo continuo, o sea, dos valuaciones opuestas de la misma función, concepto que permite abarcar naturalmente ambos fenómenos, sin plantearlos como simples opuestos polares».

A continuación, presentamos de una forma más específica los diferentes planteamientos acerca de la descortesía verbal.

### **2.8.1 Principales teorías y definiciones sobre la descortesía verbal**

La cortesía verbal ha tenido como principales teóricos a Grice (1975), desde el punto de vista de la cooperación, Brown y Levinson (1987), Leech (1983/1997) o Lakoff (1973/1998). Sobre ellos, diversos autores se han planteado las aportaciones anteriores para tomarlas como base y observar el comportamiento descortés. ¿Aparece de forma espontánea o motivado por el contexto? ¿Se da en el mismo número de veces que comportamientos corteses y su apoyo lingüístico? ¿En qué medida es importante la interpretación del oyente? Algunas de las respuestas a estas preguntas aparecen en las definiciones de la descortesía verbal:

Impoliteness comes about when: (1) the speaker communicates face-attack intentionally, or (2) the hearer perceives and/or constructs behaviour as intentionally face-attacking, or a combination of (1) and (2) (Culpeper, 2005: 38).

[...] marked rudeness or rudeness proper occurs when the expression used is not conventionalised relative to the context of occurrence; following recognition of the speaker's face-threatening intention by the hearer, marked rudeness threatens the addressee's face [...] impoliteness occurs when the expression used is not conventionalised relative to the context of occurrence; it threatens the addressee's face [...] but no face-threatening intention is attributed to the speaker by the hearer. (Terkourafi, 2008: 70)

impoliteness constitutes the communication of intentionally gratuitous and conflictive verbal face-threatening acts (FTAs) which are purposefully delivered:

- i. unmitigated, in contexts where mitigation is required, and/or,
- ii. with deliberate aggression, that is, with the face threat exacerbated, 'boosted', or maximised in some way to heighten the face damage inflicted (Bousfield, 2007: 2187).

Puede verse que en las definiciones anteriores se habla de intervenciones en las que hay una clara intención de atacar la imagen del interlocutor y exponer, de forma implícita, una amenaza que impregna de emotividad y de gran carga expresiva los enunciados en el intercambio verbal. No existe, por tanto, cooperación, sino más bien lo contrario: la consecución de intereses propios desde una posición egocéntrica.

En esta línea, encontramos que Culpeper (1996) señala la debilidad de la afirmación de que la interacción verbal siempre está orientada a la cooperación y el buen entendimiento de los participantes; pues del mismo modo que aparecen estrategias de cortesía verbal, también pueden surgir estrategias que se dirigen a la descalificación, la orden directa, la burla, etc. A partir de aquí, elabora un conjunto de estrategias centradas principalmente en atacar al interlocutor:

- Descortesía abierta (*bald on record impoliteness*): los enunciados se expresan de forma abierta como descortesés.
- Descortesía positiva (*positive impoliteness*): se ataca la imagen positiva del interlocutor.
- Descortesía negativa (*negative impoliteness*): contra la imagen negativa mediante órdenes o mandatos.
- Sarcasmo o mofa (*sarcasm or mock politeness*): estrategias de cortesía con sentido contrario.
- Cortesía retenida (*withhold politeness*): intercambios en los que uno de los interlocutores espera una respuesta cortés que finalmente nunca llega (Culpeper, 1996: 356-357).

Estas estrategias no aparecen de forma aislada y única en el discurso, sino que incluso pueden a veces combinarse con mecanismos de cortesía verbal e incluso darse en una misma intervención dos o más estrategias descortesés.

Los autores que posteriormente se dedicaron al estudio de la descortesía verbal continuaron en la línea de crítica y revisión a las ideas de Brown y Levinson (1987), para después ir tomando un cariz propio al amparo de las intervenciones verbales en las que el desacuerdo puede tener el mismo grado de aparición que la cooperación.

we must accept that impoliteness is genuinely ubiquitous in that it is likely to exist across all discourses within human interaction as suggested by the wide-and widening- range of discourses (both synchronic and diachronic) in which it is to be found . Impoliteness must have been with us (almost) as long as human have been communicating (Bausfield, 2008: 149).

Así, un acto de habla abiertamente descortés queda esquematizado de la siguiente manera:

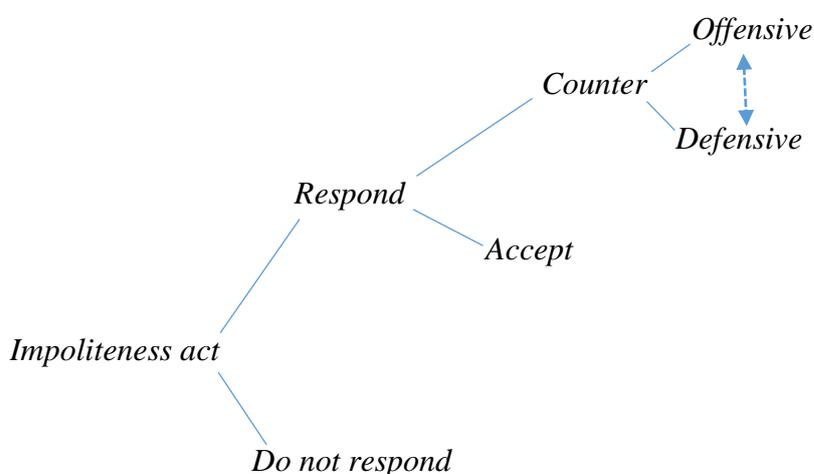


Figura 1: Opciones de respuesta con descortesía verbal  
en Culpeper, Bausfield y Wichmann, (2003: 1563)

En un trabajo posterior Culpeper (2005) añade un tipo más de descortesía (*off-record impoliteness*): referida a actos de habla que contienen implicaturas y, por tanto, un tipo de descortesía encubierta o descortesía estratégica que resulta ser, en su esencia, ofensiva de forma voluntaria.

El concepto de *imagen*, como veremos cobra gran importancia en torno a la descortesía, pues los estudios que se dedican a su análisis la observan como una estrategia para arremeter contra la imagen del receptor y de relajar la propia en un intento de mostrar poder (Bausfield, 2008) o superioridad. Es aquí, donde Locher y Bausfield (2003: 3) afirman que la descortesía es un comportamiento que se orienta directamente a que la imagen del interlocutor se vea perjudicada. Terkourafi (2008: 61) concluye que tanto la descortesía

como la grosería (*rudeness*) constituyen actos amenazadores de la imagen con un efecto perlocucionario.

Bousfield (2010: 111) intenta definir la descortesía frente a la *grosería*, pues la delimitación de ambos términos no queda clara en lengua inglesa. Kienpointner (2008: 245) concluye que tanto la grosería (*rudeness*) –en español incluiríamos aquí un compendio de palabras soeces e insultos con gran carga de agresividad verbal–, como la descortesía son sinónimos al ser comportamientos prototípicos no cooperativos y competitivos.

- [a] destabilizes the [possibility of creating, or mantaining] personal relationships [...];
- [b] creates or mantains an emotional atmassphere of mutual irreverence and antipathy, which primarily serves egocentric [(self's) not superegocentric (other's)] interests;
- [c] is [at least] partially determined by concepts of power, distance, emotional attitudes and cost-benefit scales [...] (Kienpointner, 2008: 245)

Más adelante, expone la existencia de estrategias de descortesía que se convierten en argumentos destructivos (*destructives arguments*). Kienpointner (2008 :263), además, tipifica los actos de habla en los que aparece la grosería y se percata de que algunos, según el contexto, pueden ser más o menos cooperativos . Observemos la distinción que realiza en la siguiente tabla:

<b>Grosería Cooperativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grosería con fines humorísticos: crean un ambiente relajado.</li> <li>- Grosería irónica: se recurre a alementos sarcásticos.</li> <li>- Grosería reactiva: en contestación a un moderado ataque previo entre individuos con relaciones de poder simétricas.</li> <li>- Grosería sociable: cuando un grupo de individuos entiende como un hecho positivo el empleo de determinadas espresiones descortesas.</li> </ul>
<b>Grosería no cooperativa (motivada o inmotivada)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grosería estratégica: sirve para lograr ciertos objetivos en contextos institucionales de la forma más eficiente posible.</li> <li>- Competitiva: asociada a emociones y sentimientos, por lo que es propia de contextos privados.</li> <li>- Intergupal: entre grupos con más poder que pretenden infravalorar a otros grupos e incluso, cuando estos son mayoritarios, recurren a la grosería como una forma de autodefensa</li> </ul>

Tabla 5. La grosería según Kienpointner (1997, 2008)  
a partir de Vivas y Ridao (2015: 223-224)

Como ya hemos advertido más arriba y se ha podido comprobar en muchas de las definiciones y orientaciones metodológicas de los estudios de descortesía verbal, en la interacción verbal puede aparecer el desacuerdo y, por tanto, actos de habla que amenazan directamente la imagen del receptor. Por ejemplo, en los análisis que realiza Culpeper en torno a la descortesía verbal concluye que las palabras soeces o los disfemismos en la lengua inglesa tienen un menor índice de aparición que vocablos propios de la cortesía verbal, como *gracias* o *por favor*, siendo mucho más frecuentes los actos de habla descorteses en determinados ámbitos como el ejército, programas televisivos sensacionalistas, o en hablantes como conductores o agentes de tráfico (Culpeper, 2010: 3238). En estas situaciones hay una especie de convención por la que el emisor elabora la agresión verbal y el receptor la acepta. A partir de aquí, hemos constatado una prolífica línea de investigación en la que se analiza la (des)cortesía verbal en medios de comunicación, tanto programas televisivos como redes sociales donde la imagen de los participantes se ve distorsionada, precisamente por las características de la interacción pública. En estos casos, se habla de *actividad de imagen* como categoría sociopragmática que incluye los tipos actuales de acción comunicativa (Hernández Flores, 2013: 177).

### 2.8.2 La descortesía verbal en español

En los estudios de descortesía verbal en español, Kaul (2005) estableció un paralelismo entre los movimientos estratégicos propios de la cortesía verbal propuestos por Bravo (1999, 2003, 2005), de afiliación y autonomía, como *refracteriedad* (verse y ser visto como opositor al grupo) y *afiliación exacerbada* (verse y ser visto como adepto al grupo). En cualquiera de los dos posicionamientos, el hablante puede elaborar actos de descortesía verbal. Seguimos con esta autora en el ámbito hispánico, pues nos parecen muy acertados sus análisis y conclusiones sobre los mecanismos de decortesía verbal en el discurso; presentamos de forma esquemática el comportamiento descortés que Kaul (2008) propone:

<b>Comportamiento descortés</b>	<b>Permanece circunscripto a la comunidad de habla y al concepto de cortesía en ella</b>
	Queda asociado a la falta de cortesía.
	Es parte integrante del continuo de la fuerza de cortesía-descortesía.
	Puede ser deliberado o voluntario.
	<u>Quando es deliberado:</u>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es apropiado al designio comunicativo del hablante.</li> <li>- Establece disparidad de poder a favor del hablante.</li> <li>- Manifiesta individualidad en el quebrantamiento volitivo de los parámetros de la cortesía y por tanto exige creatividad frente a la normalidad de la cortesía.</li> <li>- Sirve a estrategias discursivas de alcance social que permiten descubrir el <i>ethos</i> particular de la comunidad.</li> <li>- Puede ocurrir por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escatima deliberada de la cortesía esperada por el oyente.</li> <li>• Deseo de lesión de la imagen del oyente, con propósito: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ofensivo hacia ella</li> <li>▪ defensivo de la imagen del hablante.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
	<u>Quando es involuntario:</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metedura de pata</li> <li>- Escatima involuntaria de la cortesía esperada por el oyente</li> <li>- Presencia involuntaria de cortesía</li> </ul>	

Tabla 6. Comportamiento descortés según Kaul (2008: 256)

En este mismo trabajo, nos parecen acertadas las consideraciones de esta investigadora en torno a la intencionalidad del hablante para trasmistir de forma deliberada la cortesía que el oyente puede esperar, como puede verse en el siguiente ejemplo:

(1) A. *Te he preparado tu plato favorito.*

B. *Gracias, tengo mucho trabajo, luego como.*

Comprobamos que a pesar del agradecimiento, este resulta insuficiente. No obstante, el ejemplo anterior queda bastante dependiente de las características contextuales para saber si

la respuesta descortés ha sido voluntaria: despreciando el esfuerzo que A ha invertido en satisfacer a B; o, simplemente, se encuentra tan sumido en su tarea que realmente B carece del tiempo suficiente para poder comer y apreciar la labor hecha por su compañero. De cualquier modo, ya sea deliberada o no, la interpretación de A ante la respuesta de B será de ofensa, falta de tacto y, por tanto, descortesía. En este caso, Kaul incluye las siguientes opciones para el oyente:

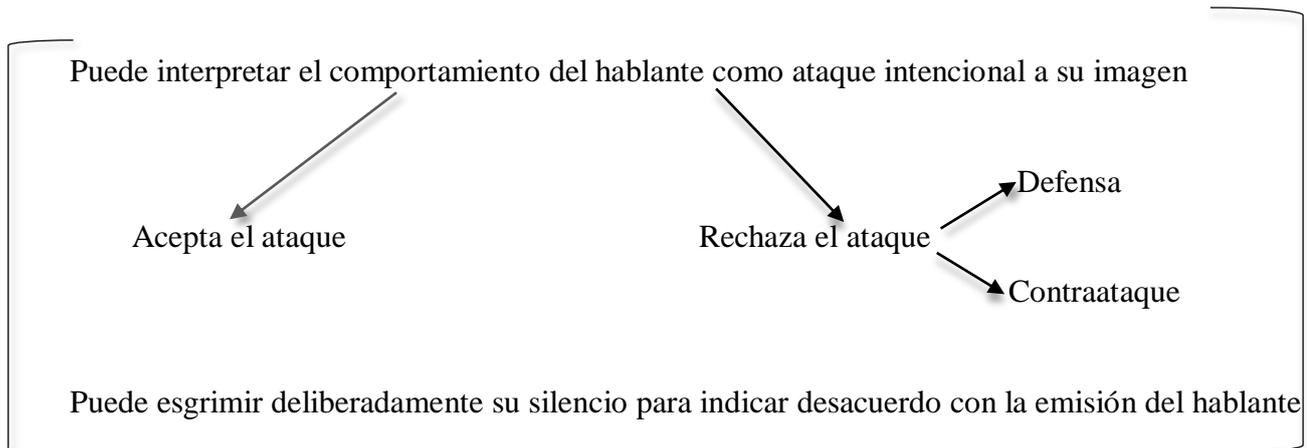


Figura 2. Esquema de respuesta del oyente  
ante la interpretación de descortesía según Kaul (2008: 259)

En cuanto a la descortesía verbal de forma involuntaria, Kaul (2008) determina la existencia de la expresión involuntaria de descortesía donde no se observa ningún comportamiento estratégico; esto es, aunque no hay una intención manifiesta de ser descortés, no deja de ser un acto ofensivo para el oyente:

(2) *A pesar de tus años, te ves bastante bien.*

Este tipo de enunciado, referido especialmente a una mujer que ronde los cuarenta o cincuenta años se siente como descortés, sobre todo por la primera parte del enunciado donde se expresa la controversia entre la edad y la apariencia física, pues está en una franja vital donde (dependiendo de la cultura, claro está) no se considera mayor en términos de ancianidad. Por lo que el emisor ha cometido un error de formulación, *ha metido la pata*, y lo que él consideraba un cumplido ha resultado ser a la inversa.

Además, se han de tener en cuenta los actos de descortesía que marcan una intención claramente estratégica de dañar la imagen del oyente a través del insulto o el difemismo, la ironía y la burla, dentro de la llamada *descortesía por fustigación* según Kaul (2005) y, por supuesto: la *autodescortesía* (correspondiente a momentos en los que el hablante se dirige a sí mismo en un discurso interior en voz alta mediante la autodescalificación: *¡Si seré idiota!*). Por último, mencionamos el silencio como *escatima deliberada de la cortesía esperada por el oyente*. Imaginemos la situación de una pareja sentimental, donde A formula una pregunta sobre su familia a B, que no siente especial afinidad con los familiares de A.

- (3) A. *El discurso de mi padre junto con el regalo de mis hermanos estuvieron acertados, ¿no te parece?*  
B. *[silencio]*

A espera una confirmación a su pregunta, pero el silencio de B se convierte en un acto de habla descortés porque ciertamente encubre un desacuerdo con el enunciado de A.

En un trabajo más reciente, influenciado quizá por fuentes psicológicas y un acercamiento al desarrollo personal y el autoconocimiento para la gestión emocional, Kaul (2017) analiza la relación entre las emociones negativas y la aparición de descortesía verbal. Ciertamente existe un estrecho vínculo entre el estado emocional del hablante para proferir actos de habla descorteses, así como también por parte del oyente para identificarlos, a lo que debe unirse el mundo experiencial de ambos para interpretar los hechos. De esta forma, la descortesía (*insulto, crítica, agravio, reproche, sarcasmo, burla, advertencia, invectiva, acusación, descalificación, amenaza, reprobación, provocación*) se relaciona a estados emocionales de *ira, agresividad, antipatía, rencor, aversión* (Kaul, 2017: 7).

Aparentemente, existe cierta prototipicidad en estos actos de habla descorteses; sin embargo, advertimos que la descortesía verbal carece de un carácter convencional, como podría ocurrir con la cortesía verbal. Bien es cierto que se observa cierta ritualidad en insultos, frases hechas o clichés (Kaul, 2017: 10) o, como exponía Culpeper (2010), hay contextos que son más propicios a la aparición de descortesía. En español encontramos claros ejemplos en partidos de fútbol, conversaciones o tertulias sobre política, programas televisivos de exposición de la vida privada –*extimidad* según Tisseron (2001)–, colas de espera en supermercados, administraciones, etc., relaciones sociales estrechas entre amigos donde la

relación fluida y de confianza se antoja como concurso de improperios que contrasta con el ambiente de cordialidad,... Podría ser, en la lengua española, por un aumento de las relaciones horizontales y la cercanía, que las situaciones de poder donde pueda surgir la descortesía tienen menor rango de aparición. A pesar de ello, esa imagen de superioridad y de poder absoluto la concibe el hablante para sí mismo en el momento en el que utiliza la descortesía:

[Al hablante] Sólo le interesa arrogarse poder en una ilusión de omnipotencia, a menudo impelido por un sentimiento de frustración o por su impericia en el manejo de la situación comunicativa o por un sentimiento de inferioridad que lo lleva a desplegar emociones violentas y, de ese modo, al menos disminuir las desventajas de la situación o hasta sacar ventaja de ella. Es un comportamiento que manifiesta individualidad en el quebrantamiento de los parámetros de cortesía y puede ocurrir por una de dos actitudes netamente distintas: prescindencia de cortesía o deseo de lesionar la imagen del oyente (Kaul, 2017: 9).

### **2.8.3 Manifestaciones de la descortesía verbal en español**

Siguiendo a Kaul (2017: 11), presentamos su esquema donde analiza la gradación de cortesía- descortesía verbal a descortesía según lo que definió como *continuum*.

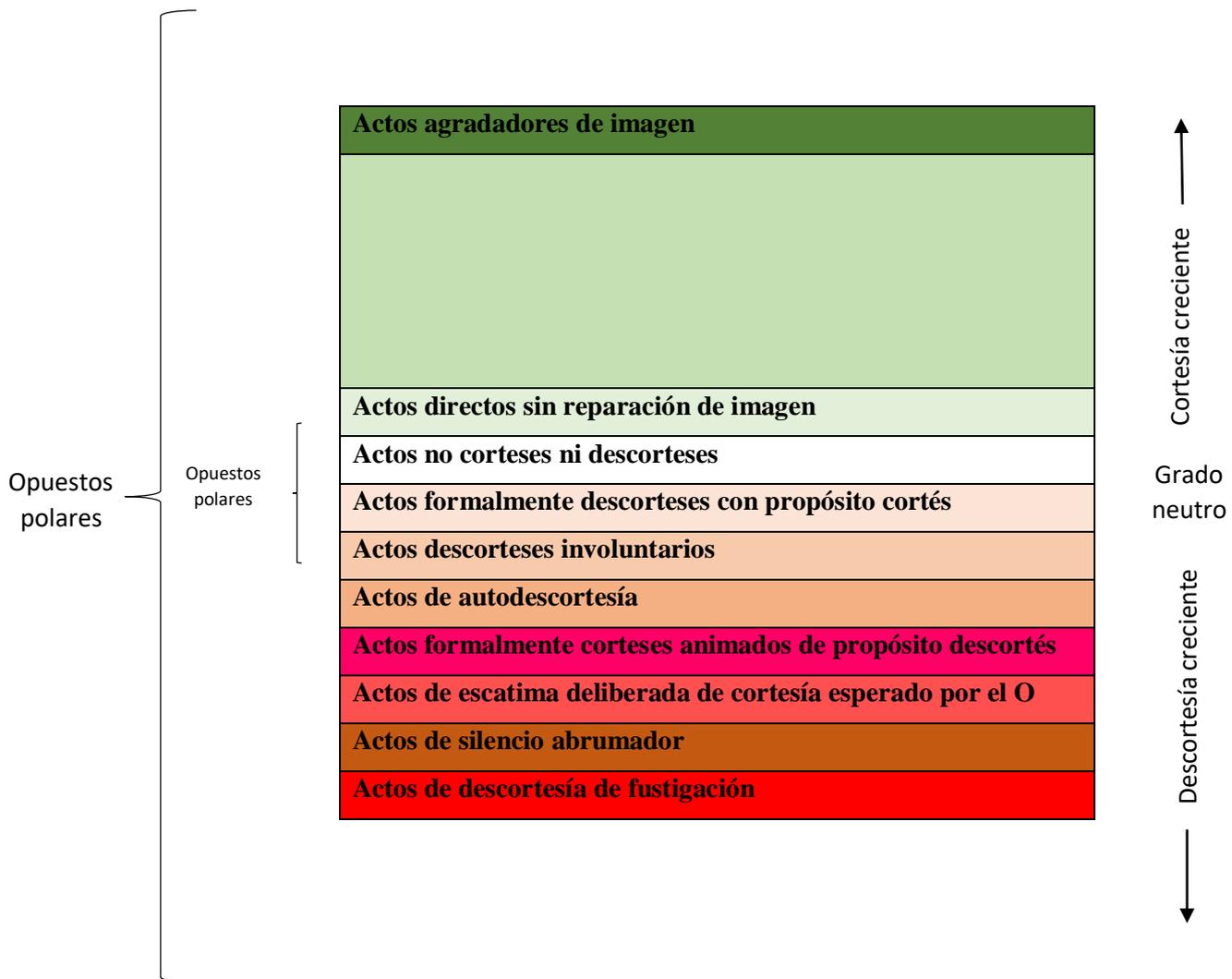


Figura 3. Continuo cortesía-decortesía según el enfoque discursivo social del Kaul (2017:11)

Junto con la carga emocional mencionada más arriba, Kaul expone el paso de cortesía a descortesía de forma gradual, pues dependiendo de la propia emoción del hablante y de la forma de gestionar los posibles conflictos, en una misma situación o conversación puede pasar fácilmente de un acto cortés a otro descortés. A partir de aquí, nos centramos exclusivamente en la mitad inferior del cuadro para analizar expresiones que pertenecen al campo de la descortesía verbal más ritualizada, donde se incluyen actos de habla expresivos con palabras soeces o disfemismos, así como una descortesía verbal más estratégica donde también pueden utilizarse actos expresivos y directivos.

son los actos de habla expresivos, sin lugar a dudas, los que más a propósito dan cabida a disfemismos. El hablante expresa sus sentimientos y puede recurrir al taco, la imprecación o la blasfemia con fórmulas interjectivas, tan proclives al lenguaje malsonante, que utiliza como alivio de su ira o tensión (Díaz Pérez, 2012: 71).

A continuación, exponemos algunas de las expresiones más habituales que aparecen en el habla coloquial y vulgar recogidas, en su mayoría, por Vera y Blanco (2014: 150-151).

TEMA	INTERJECCIÓN
<b>Religioso (blasfemias)</b>	<i>¡Me cago en Dios! ¡Me cago en la Virgen!</i> <i>¡Ostias!</i>
<b>Familiar (relacionado con lo escatológico o sexual)</b>	<i>¡Tu puta madre!, ¡La concha de tu madre!, ¡La puta que te parió!</i> Con gran fuerza expresiva e insultante se interpreta <i>¡Vete a tomar por culo!, ¡me cago en tus muertos! o ¡Me cago en tu padre/madre!</i>
<b>Sexual (con variaciones eufemísticas)</b>	<i>¡coño!, ¡carajo!, ¡joder!, ¡leches!, ¡cojones! Sus variantes en ¡concho!, ¡corcho!, ¡cócholis!, ¡jolin!, ¡jo!, ¡jope!, ¡güevos!</i> Como negación fuerte: <i>¡y un huevo!, ¡y una polla!, ¡y una leche!, ¡naranjas!, ¡naranjas de la china!, ¡narices!, ¡nones!, ¡pamplinas!, ¡cuernos, ¡porras!, ¡puñetas!</i> , que han perdido vinculación con su sentido original.
<b>Escatológico</b>	<i>¡mierda!, ¡y una mierda!, ¡vete a la mierda!</i> Cuyos eufemismos son <i>¡vete a freír leches/espárragos!, ¡vete a tomar viento!, ¡mierda!</i> , su eufemismo en <i>¡me cago!, ¡me cago en la mar!</i> o su eufemismo en <i>¡mecachis!</i>

Tabla 7. Expresiones disfémicas en español, a partir de Vera y Blanco (2014)

En ocasiones, ciertas expresiones que aparecen en la tabla anterior pueden ser utilizadas en el discurso a modo de muletillas o para transmitir enfado en un acto de *autodescortesía*, por

lo que no aparece intención del hablante de atacar la imagen del receptor para poder posicionarse en un estatus de poder. Contrariamente, la descortesía verbal con una clara intención de zaherir, ofender y, en definitiva, perjudicar al interlocutor es la que se identifica como estratégica. Aquí se incluyen los actos de habla expresivos, con términos no gramaticalizados como otras unidades lingüísticas sí sistematizadas. Exponemos en primer lugar algunos de los insultos más comunes en español:

TEMA	INSULTO
<b>Capacidad cognitiva del oyente o como enjuiciamiento a su comportamiento</b>	<i>Tonto, idiota, subnormal, pardillo, imbécil, lerdo, capullo, degenerado, pinche, pendejo, boludo.</i>
<b>Sexual</b>	<i>Hijo de puta (hijoputa), cabrón, gilipollas, tontolaba, maricón, cornudo, huevón.</i>
<b>Posición socioeconómica</b>	<i>Desgraciado, malnacido, podrido (podrío)</i>
<b>Oficios</b>	<i>Matasanos, picapleitos, loquero, madero, chupatintas.</i>
<b>Actitud molesta</b>	<i>Llorica, quejica, brasas, plasta.</i>
<b>Condición física</b>	<i>Aborto, engendro, caraescombros, ballena, foca, carapán, caraculo, bocachancla.</i>
<b>Que saca provecho</b>	<i>Trepa, senguijuela, enchufado, chupóptero, chupasangre.</i>
<b>Falta de valentía</b>	<i>Cagao, cagueta.</i>

Tabla 8. Tipología de algunos insultos en español

Aquí solo quedan expuestos algunos insultos en lengua española, puesto que la lista de insultos en español podría ser interminable en cuanto a palabras, expresiones, frases hechas o modismos, a lo que se unen las variantes dialectales de las distintas zonas geográficas del español peninsular, así como de Canarias e Hispanoamérica.

Como actos de habla expresivos, además de utilizar difemismos en su expresión de enfado, rabia o disconformidad, el hablante puede utilizar otros más complejos para mostrar su malestar hacia la situación o el interlocutor a través de la maldición, la acusación, el desprecio o el desgradecimiento, la queja, el reproche, y, por supuesto, la burla, la ironía y el sarcasmo. Exponemos, a continuación, enunciados como ejemplos de estos actos de habla expresivos:

- (1) *¡Maldita sea! ¡Ya la has vuelto a liar!* Muy parecida en uso, así como en entonación sería la expresión mucho más común: *¡Me cago en la leche!* Con sus variantes.
- (2) *¡Has sido tú, desgraciado, el que me ha roto el coche!*
- (3) *Ni siquiera te has dignado a llamarme.*
- (4) *¡Ya estás otra vez ensuciando el suelo!*
- (5) *No hacía falta que me trajeras nada, ya me las apaño yo.*
- (6) *¡Qué asco de comida!*
- (7) *Todo esto no habría pasado si no fuese por tu irresponsabilidad.*
- (8) *Claro, y ahora esto ¿quién me lo arregla? ¿Tú, el experto?*
- (9) *Mira cómo vas, si parece salido del circo.*
- (10) *Vaya madrugón te has pegado* (hacia una persona que se ha levantado cerca del mediodía).

Los recursos lingüísticos de los que se valen los actos de habla expresivos son variados y no hemos encontrado aquellos que resulten característicos de estos tipos de actos para la expresión de descortesía; quizá podríamos clasificar como prototípicos los citados disfemismos, así como la comparación, la ironía y el sarcasmo, propiamente dichos como figuras retóricas. Además, es característica la modalidad exclamativa e incluso la interrogativa para preguntas que se vuelven retóricas y con tono de burla o desprecio, como en el ejemplo (4). Evidentemente, un rasgo propio es la aparición del pronombre de segunda persona *tú/vosotros/ usted* para dar más énfasis al enunciado e influir directamente en el receptor.

Más arriba, hemos definido la descortesía estratégica como aquella que se orienta a perjudicar la imagen del receptor de forma intencional y con algún fin específico, ya sea la obtención de un objetivo, experimentar la sensación de superioridad en la interacción verbal o simplemente dañar al oyente. Para ello, el hablante puede encontrar apoyo en las expresiones e insultos arriba expuestos de actos expresivos y también hacer uso de actos de habla directos que dañen la imagen del oyente en cuanto a su capacidad de acción.

En la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, recordaremos la existencia de los actos directivos formulados principalmente mediante órdenes, peticiones o mandatos. Son aquellos que presentan una amenaza la imagen negativa del oyente, es decir, los que atentan contra su libertad de actuación, ya que se presentan como la necesidad de que la voluntad

del hablante sea complacida por parte del oyente. Estos tipos de actos, además, pueden provocar que el oyente manifieste desobediencia para el cumplimiento de tales órdenes y verse, de esta forma, amezada la imagen de hablante (Binti Ismail, 2013: 50); es aquí cuando se ven necesitados de mitigar o atenuar el acto de habla directo para transformarlo en indirecto y, por tanto, recurrir a la cortesía verbal. A este respecto, de nuevo se hace necesario conocer la relación entre los participantes para determinar si existe un vínculo vertical donde el hablante tiene el poder suficiente como para expresar una orden y saber de antemano que debe ser cumplida; a lo que se añaden igualmente relaciones de distancia social corta, donde la confianza permite dirigirse al oyente sin hacer uso de la cortesía y el oyente puede permitirse no cumplir con las expectativas de mandato del hablante, y que esto no suponga un gran conflicto. Ridao (2020) reconoce la dificultad que entraña establecer una diferencia clara entre orden, petición y mandato, donde tendrían que revisarse cuestiones que describan la relación de los participantes y establecer una correspondencia entre los tipos de actos de habla directivos. Tsui (1994: 134) realiza una taxonomía en lengua inglesa de los actos de habla, interpretada por Ballesteros Martín (1999: 124), entre ellos los directivos, que nos parece de gran interés:

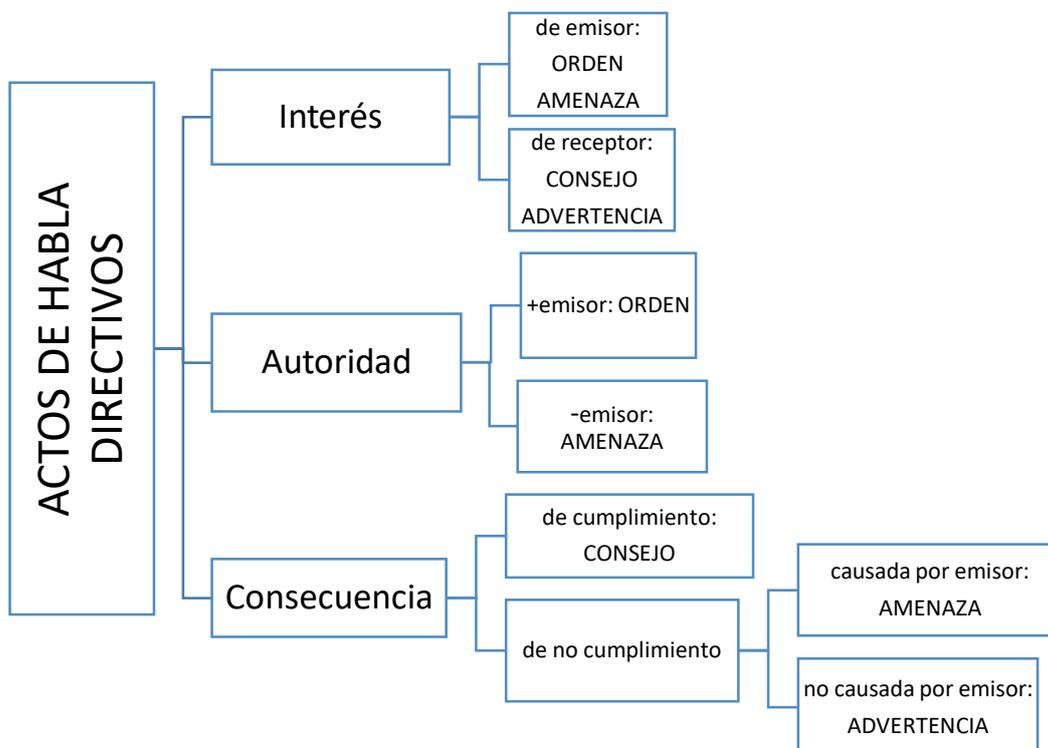


Figura 4. Esquema de actos de habla directivos en Ballesteros Marín (1999: 124, a partir de Tsui [1994: 134])

A partir de este esquema, observamos que los actos de habla directos aparecen en forma o amenazada cuando el resultado de la acción del oyente resultará beneficiosa para el habante; en cambio, si el beneficiario es el oyente, se convierte en un consejo o advertencia (sugerencia cuanto más próximo está al continuo de cortesía verbal). En los actos de habla directos en los que mayor autoridad tiene el emisor y, por consiguiente, mayor poder y distancia en la relación con el receptor, la orden tendrá mucha más eficacia; pero si el emisor posee menos autoridad, puede recurrir a la amenaza para que el interlocutor cumpla con su orden. Por último, si el acto de habla directo se centra en la consecuencia que puede tener, resulta ser un consejo para el receptor, y si este no culmina el acto con la acción deseada por el emisor, aparece la amenaza o la advertencia, donde el emisor ya no es el que toma represalias, sino algún agente externo.

Veamos los siguientes ejemplos.

- (1) *Dame ese libro.*
- (2) *Si no me das ese libro, tendré que tomar otras medidas.*
- (3) *En clase debes estar callado.*
- (4) *¡Cállate!*
- (5) *No arrojar basura.*
- (6) *En caso de arrojar escombros, se impondrá una multa de 300 euros.*
- (7) *Deberías limpiarlo.*
- (8) *Límpialo o de lo contrario te quedarás sin salir.*
- (9) *Evite su uso durante la conducción.*

Los ejemplos propuestos siguen el esquema de los actos directivos, en ellos podemos observar que algunos poseen una carga emocional mucho más intensa que otros: aquellos enunciados que muestran la subjetividad del hablante y que además, aparentemente, comparten la situación comunicativa con el oyente en cuanto a tiempo y espacio, son actos de habla en los que la sincronía les da una mayor fuerza a la directividad. Mientras que en los otros enunciados que se muestran como consejos, recomendaciones (3) y (7), advertencias y prohibiciones (5) y (9), aparecen unidades gramaticales cuyas carga de descortesía queda en cierta manera atenuada.

A diferencia de los actos de habla expresivos, en los directivos sí encontramos recursos gramaticales que caracterizan y definen a estos tipos de actos. Elaboramos en esta ocasión

una lista con los elementos gramaticales –siguiendo las observaciones y explicaciones de Gutiérrez Araus (2004) además de las unidades inventariadas en el PCIC (2006)<sup>5</sup>– que sirven de apoyo en la lengua española a los actos de habla directos (donde añadimos el *reproche*, cuyo límite entre ser acto de habla expresivo o directivo es difuso), con los que podemos incluso constatar su grado de descortesía, teniendo en cuenta la importancia de las características contextuales y la intención del hablante para perjudicar la imagen del receptor y mostrar superioridad:

Unidad gramatical	Ejemplo	Tipo de acto de habla directivo	Grado de descortesía
<b>Imperativo</b>	<i>¡Cierra la puerta!</i>	Orden	+++ descortesía
<b>Presente de subjuntivo</b>	Oraciones de modalidad apelativa negativas: <i>No tardes.</i>	Orden	+++descortesía
	Uso de <i>Que</i> para insistencia: <i>Que vengas pronto.</i>		+++descortesía
	Uso de usted: <i>Dígale que pase.</i>		++descortesía
<b>Presente de indicativo</b>	<i>Subes a casa y coges mis llaves.</i>	Orden	+descortesía
<b>Infinitivo precedido por la preposición A</b>	<i>¡A callar todo el mundo!</i>	Orden o mandato	+++descortesía
<b>Infinitivo</b>	<i>Echar todo el sofrito en la olla.</i>  <i>Evitar el uso del móvil durante la conducción.</i>	Orden, advertencia (instrucciones)	∅ descortesía
<b>Futuro de indiativo</b>	<i>Honrarás a tu padre y a tu madre.</i>  <i>Quien no respete las normas, será expulsado.</i>	Mandato, advertencia.	++descortesía
<b>Pretérito imperfecto de indicativo (llamado imperfecto de reproche en oraciones)</b>	<i>¿Qué te pensabas? ¿Que te ibas a salir con la tuya?</i>	Reproche	+++descortesía

<sup>5</sup> En los *Niveles de Referencia* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, seguimos el inventario de *Gramática* para su aplicación en el aula de ELE.

<b>con modalidad interrogativa exclamativa).</b>			
<b>Pretérito imperfecto de indicativo lúdico (uso desplazado).</b>	<i>Tú venías en tu nave y yo hacía de marciano.</i>	Orden	∅ descortesía
<b>Pretérito imperfecto de indicativo hipotético (uso desplazado).</b>	<i>Tú eras la que se encargaba de comprar.</i>  En construcciones con <i>yo</i> (atenuación): <i>Yo que vosotros, no iba sin invitación.</i>	Suposición con reproche.  Recomendación	++descortesía  +descortesía
<b>Perífrasis verbal de obligación:</b>  <i>Tener que+infinitivo</i> <i>Deber+infinitivo</i> <i>Haber +infinitivo</i>	<i>Tienes que venir antes.</i>  <i>Debes limpiar más a menudo.</i>  <i>Hay que cerrar con llave.</i>	Orden o mandato, especialmente en el uso de segunda persona (pueden atenuarse con el uso de condicional: <i>tendrías que venir, deberías limpiar, habría que cerrar</i> )	++descortesía
<b>Gerundio</b>	<i>¡Andando!</i>	Orden o mandato	++descortesía
<b>Oración subordinada condicional</b>	<i>Si no vienes a tiempo, me iré sin ti.</i>	Amenaza	+++descortesía
<b>Oración coordinada disyuntiva</b>	<i>O vienes o voy yo.</i>	Amenaza	+++ descortesía
<b>Modalidad interrogativa</b>	<i>¿Quieres cerrar la puerta?</i>	Orden	+++descortesía

Tabla 9. Unidades gramaticales en actos de habla directivos

Los mecanismos gramaticales que se utilizan para la elaboración tanto de actos de habla directos como expresivos no quedan exentos de una gran carga emotiva y se sirven, por tanto, de recursos para enfatizar; entre ellos destacamos, por supuesto, el tipo de entonación: la pronunciación de actos de habla descorteses suele caracterizarse por una entonación en zigzag, siendo un rasgo propio del énfasis en el habla espontánea:

Lo más común es encontrar un zigzag levemente descendente donde observamos la declinación en dientes de sierra que se resitúa ligeramente con el énfasis de la palabra “cojones”, a partir del cual se establece la inflexión final descendente. El efecto conseguido a nivel pragmático es el de provocación e incitación a la confrontación (Devís y Bartolí, 2014: 252).

A continuación exponemos un esquema resumen de todo este apartado anterior, donde incluimos la distintas formas de expresión de descortesía en español:

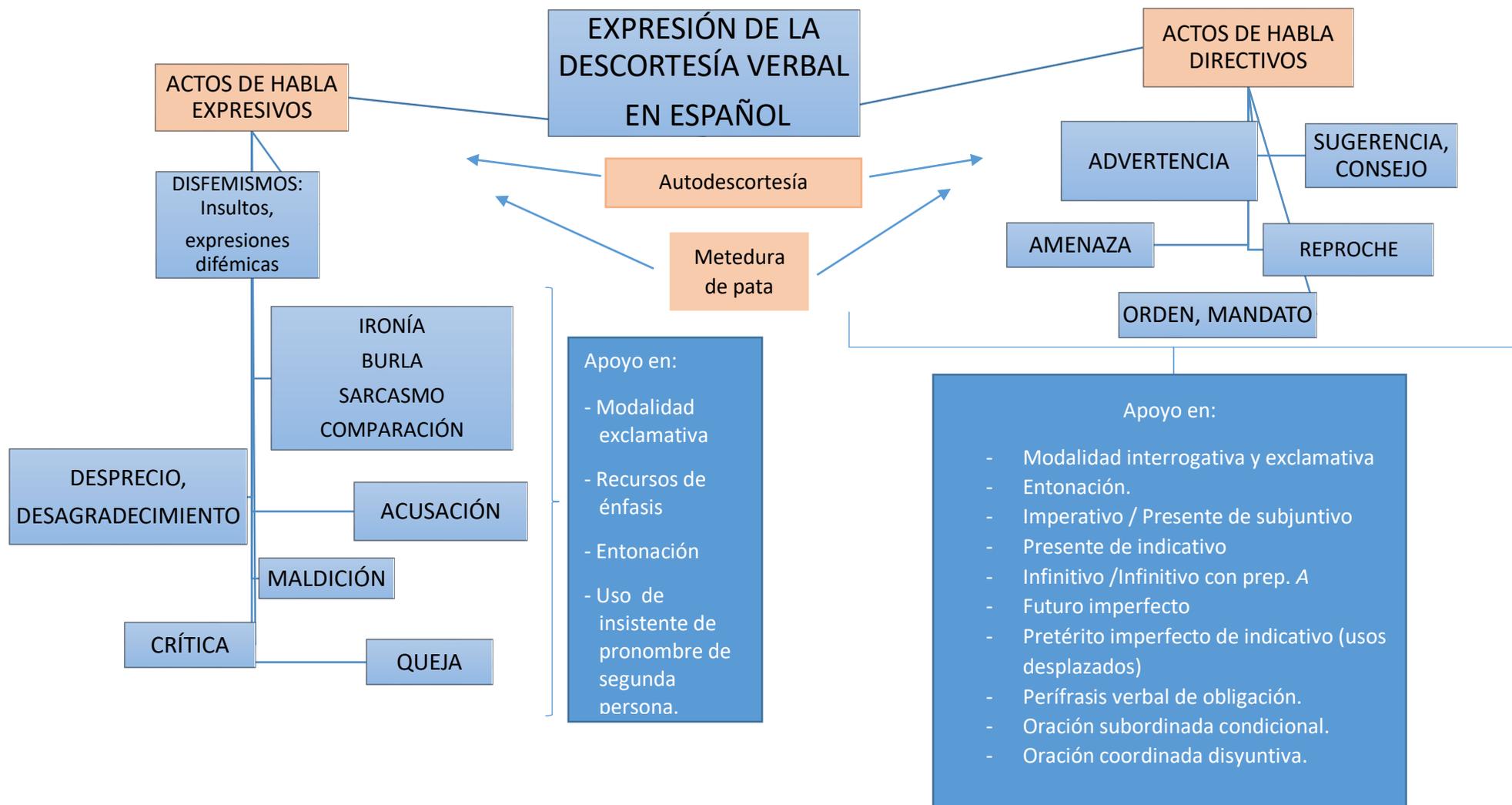


Figura 5. Esquema resumen de la expresión de la cortesía verbal en español

En definitiva, la descortesía verbal en español no ha ocupado un lugar tan prominente como el estudio de la cortesía verbal, tanto en el ámbito académico de lengua materna como en el de lengua extranjera. Una de las razones es la predominancia de lo políticamente correcto y el entrenamiento en cuestiones de saber expresar asertividad, empatía o acuerdo en situaciones donde se propicie la cooperación. No obstante, tras el análisis de las teorías de descortesía, consideramos necesario el abordaje de este tema e incluir no solo la cortesía verbal, sino también la descortesía. De esta manera, facilitaríamos que los estudiantes puedan manejarse en situaciones comunicativas y mostrar la competencia suficiente como para reconocer una amenaza y saber responder a la misma. Un aprendiz de una lengua que reconozca actos corteses y descorteses puede identificar en qué momento se puede elaborar o aceptar una orden y cuáles son las expresiones soeces o disfemismos de los hablantes de español. Se trata de una forma más de entrenar la competencia sociopragmática y el componente sociocultural en la enseñanza y aprendizaje de una L2.

Las programaciones didácticas de ELE se despliegan teniendo como fundamento tanto el *Marco Común Europeo de las Lenguas* (2002) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). En los siguientes capítulos nos centraremos en estos dos documentos para analizar cómo se trabajan desde sus páginas con el desarrollo de las competencias (especialmente la comunicativa, pragmática y estratégica), así como la cortesía verbal, con especial interés en la descortesía.

### **CAPÍTULO 3:**

#### **3. La (des)cortesía verbal en los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje de ELE**

Al igual que las últimas tendencias en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas que presentan su principal punto de apoyo en el desarrollo de la competencia comunicativa (formulada por Hymes y revisada por los autores expuestos en el apartado correspondiente), así como el desarrollo de programas y currículos desde el enfoque comunicativo, nuestro trabajo es evidente que encuentra sus cimientos en los componentes pragmático y sociocultural. En consecuencia, hemos considerado un eje esencial el estudio y tratamiento de la interacción verbal, como fuente de donde observar el comportamiento de los hablantes y el reflejo que de ello tienen los usos lingüísticos y las estrategias que escogen según el tipo de relación entre los participantes, las características contextuales, etc.

Anteriormente, constatamos que a partir del abandono de posturas estructuralistas que encorsetaban la investigación lingüística en sistemas cerrados y paradigmas que se alejaban de la realidad de la lengua, en lugar de observarla como instrumento de relación social, surgen propuestas de diversos ámbitos. La Antropología, la Psicología o la Sociología definen la lengua como instrumento de vínculo y relación entre los miembros de una comunidad, además abren nuevas posibilidades que permiten conocer de forma más profunda las características de una comunidad en concreto y sus sistema de interrelación, es decir, su lengua. Todo esto, unido a una visión humanista en la enseñanza por la que el alumno se convierte en el pilar básico de su formación –promoviendo de esta forma su autonomía y el protagonismo que se merece en su propio proceso de aprendizaje–, se convirtió en la esencia misma del *Marco Común Europeo de Referencia* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

### **3.1 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y su tratamiento de la cortesía con respecto a la descortesía verbal**

Este documento nace de la necesidad de unificar los criterios aplicables a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas entre los países pertenecientes a la Unión Europea. Se crea, por tanto, de un proyecto común en el Año Europeo de las Lenguas, 2001. En él se describen tres niveles de desarrollo: *Nivel Umbral*, *Nivel Plataforma* y *Nivel Avanzado*, cada uno de ellos con escalas de descriptores concretados en A1, A2/ B1, B2/ C1, C2. En España, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se hace responsable de difundir este trabajo en el ámbito de la enseñanza de idiomas gracias a la traducción y adaptación realizada por el Instituto Cervantes.

En sus páginas, se determina el desarrollo de unas pautas de enseñanza y aprendizaje a partir de dos objetivos fundamentales:

<p><b>1. Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos la reflexión sobre las siguientes preguntas:</b></p>	<p><b>2. Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y sobre cómo alcanzarlos.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?</li> <li>● ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?</li> </ul>	

- ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
- ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
- ¿Qué podemos hacer para ayudarnos nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?

Tabla 10. Objetivos propuestos por el MECR (2002: XI)

A estos objetivos, se une otra propuesta de gran interés y avance en la enseñanza como es que los docentes centren su atención en las *necesidades, motivaciones, características y recursos de los estudiantes*. Para lo cual se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
- ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?
- ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?
- ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?
- ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?

Tabla 11. Preguntas de los docentes sobre sus estudiantes según el MECR (2002, XII)

Vistas las cuestiones preliminares que nos ha parecido importante reseñar, nos centramos de forma más concisa en el tratamiento que hace el documento sobre el desarrollo de las competencias en los estudiantes y cómo han de abordarlo los docentes; con especial interés por la aparición de la cortesía verbal y descortesía en los descriptores propuestos.

En primer lugar, el *Marco Común Europeo de Referencia* se centra en dar orientaciones claras y concisas para la elaboración de programas cuyo centro sea el aprendizaje del alumno, teniendo en cuenta sus necesidades y partiendo de los rasgos sociolingüísticos de

comunicación; de tal manera que se busque el enfoque en la comprensión y producción de enunciados, adecuados al contexto comunicativo y que demuestren habilidad para participar en los intercambios comunicativos (García Santa-Cecilia, 2003: 12-13). En el MCER, siguiendo a este mismo autor, además se incluyen los siguientes aspectos en el aprendizaje de la lengua meta:

- Características sociales y culturales del país y zonas donde se habla la L2, por lo que se introducen las variedades geográficas y sociales.
- Elementos del Análisis de la Conversación que rigen la interacción verbal: los turnos de palabra, la relación entre los participantes, etc.
- Consideraciones políticas, económicas, sociales, históricas, relativas a la organización social y necesarias para saber sobre normas y convenciones.
- Desde el punto de vista del alumnado, con base en la Psicolingüística y la Pedagogía, se analizan los distintos estilos de aprendizaje y se observa al alumno en su individualidad, procurando tener en cuenta sus necesidades específicas. Se potencia su autonomía mediante prácticas como la autocomprobación y la autoevaluación.
- El profesor, por su parte, posee una visión aperturista ante las características de sus alumnos y sobre la lengua que enseña, motivando y promoviendo el progreso en el aprendizaje de la lengua y su cultura.

Como expone García Santa-Cecilia, una de las características que más nos interesa del texto del MCER para nuestra investigación es la siguiente:

Para comprender en toda su dimensión el modelo descriptivo que propone el *Marco de referencia* en relación con el uso y el aprendizaje de la lengua, es esencial partir de la descripción del enfoque que adopta y que, al inicio del documento, presenta definido como “un enfoque centrado en la acción”. Este enfoque considera, tanto a los usuarios de la lengua en general como a los alumnos que aprenden una lengua, principalmente como “agentes sociales”, es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas –no solo relacionadas con la lengua– que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y en un campo de acción concreto (2003: 20).

Esto es, el MCER atiende a la demanda intrínseca de cualquier aprendiz de una lengua de poder utilizarla en situaciones comunicativas reales conociendo los condicionamientos sociales que la caracterizan. Se proponen, por tanto, siete categorías sobre las que se sustentan *a posteriori* los descriptores de aplicación a los niveles de adquisición y aprendizaje:

<b>Contexto</b>	Contextos de uso Ámbitos: educativo, profesional, público, personal.
<b>Actividades comunicativas de lengua</b>	Para ejercitar la competencia lingüística comunicativa.
<b>Estrategia</b>	Actuación escogida para afrontar una tarea.
<b>Competencias</b>	Conocimientos, destrezas y características individuales. Competencias generales: cualquier tipo de acción y especialmente las de lengua. Competencias comunicativas: a través de la lengua.
<b>Procesos</b>	Cómo se enfrenta el estudiante con sus mecanismos cognitivos a la expresión y comprensión tanto oral como escrita.
<b>Texto</b>	Esencial en el aprendizaje de una lengua, ya sea como medio o producto final.
<b>Tarea</b>	Acción para conseguir un resultado y cumplir con objetivos.

Tabla 12. A partir del MCER y García Santa-Cecilia (2003)

A este respecto, vamos a detenernos en observar el tratamiento de las competencias. Dentro de las llamadas *competencias generales*, incluye el conocimiento declarativo y aquí, a su vez, el conocimiento de mundo: el ser humano –a través de su experiencia, de la educación que ha recibido o de las fuentes de información–, enriquece desde su infancia la visión particular de aquello que le rodea. Como parte de este conocimiento de mundo, se encuentra el conocimiento sociocultural como *el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma* (MECR, 2002: 100), y es aquí desde donde se analizan las características de ambientes cotidianos, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Además de todo esto, se tiene en cuenta la *conciencia intercultural* como factor que promueve la tolerancia en el estudio de una cultura distinta a la de origen. En las *destrezas y habilidades* se establece la diferencia entre las *prácticas*: destrezas sociales, destrezas sobre la vida, destrezas profesionales y destrezas de ocio; y las *destrezas y habilidades interculturales*, de donde nos interesa especialmente el cuarto punto: la capacidad (del alumno) de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas (MCER, 2002: 102). En el texto se expone también la llamada *competencia existencial (saber ser)*, con la que se tratan los factores

individuales que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua: las actitudes, las motivaciones, sus valores, creencias y estilos cognitivos, así como los factores de personalidad. Este apartado queda cerrado con un análisis sobre la capacidad de aprender y las distintas destrezas que se ponen a disposición del aprendizaje.

A continuación, se presenta la *competencia lingüística* que queda desglosada según los niveles de la lengua: competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Tras esta competencia, se detalla la *competencia sociolingüística*. Esta última nos resulta de especial interés para nuestro estudio por el tratamiento que en ella se hace para que los aprendices de una L2 desarrollen comportamientos sociales y culturales de acuerdo con las convenciones que rigen las relaciones sociales, las normas de cortesía de la lengua, las variedades de registro, los elementos lingüísticos tradicionales (frases hechas, refranes, etc.), los dialectos y los acentos (MCER 2002:116). De entre todos estos, veamos cómo introduce el documento que estamos analizando los dos aspectos esenciales que vertebran nuestro trabajo, esto es, las relaciones sociales y la (des)cortesía verbal. Incluimos también el registro por ser importante en la descripción de la interacción con respecto al tipo de situación comunicativa. En la siguiente tabla representamos el tratamiento de estos conceptos que hemos escogido y su correspondencia con los descriptores, dependiendo del nivel de aprendizaje.

<b>DESCRITORES SEGÚN LOS NIVELES</b>									
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;"><b>Marcadores lingüísticos de las relaciones sociales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso y elección del saludo (al llegar a un sitio, presentaciones y despedidas).</li> <li>- Uso y elección de formas de tratamiento: solemne, formal, informal, familiar, perentorio, insulto ritual.</li> <li>- Convenciones en los turnos de palabra.</li> <li>- Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas.</li> </ul> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Normas de cortesía: importante conocerlas para evitar malentendidos interétnicos.</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p><b>Cortesía positiva</b></p> </div> <div style="width: 50%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mostrar interés por el bienestar de una persona.</li> <li>-Compartir experiencias y preocupaciones.</li> <li>-Expresar admiración, afecto, gratitud, etc.</li> <li>-Ofrecer regalos, prometer favores, hospitalidad.</li> </ul> </div> </div>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center; vertical-align: top;">C2</td> <td>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">C1</td> <td>Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">B2</td> <td>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que se adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente [...].</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">B1</td> <td>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</td> </tr> </table>	C2	Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.	C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.	B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que se adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente [...].	B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.
C2	Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.								
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.								
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que se adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente [...].								
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.								

<p><b>Uso apropiado de <i>por favor</i>, <i>gracias</i>, etc.</b></p> <p><b>Cortesía negativa</b></p> <p><b>Descortesía</b></p>	<p>-Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.).</p> <p>-Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.).</p> <p>-Utilizar enunciados evasivos, etc.</p>		Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.
		A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.
		A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a los saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.
	<p>-Brusquedad, franqueza.</p> <p>-Expresión de desprecio, antipatía.</p> <p>-Queja fuerte y reprimenda.</p> <p>-Descarga de ira, impaciencia.</p> <p>-Afirmación de la superioridad.</p>		

Tabla 13. Descripción de las relaciones sociales, la (des)cortesía verbal y el registro en el MCER (2002) según los niveles

En la parte izquierda de la tabla se encuentran los aspectos que aparecen en el MCER según los propósitos de nuestro trabajo y su eje principal, la descortesía verbal. Igualmente se tienen en cuenta cuestiones adyacentes que se encuentran en nuestros objetivos de estudio: la competencia comunicativa (y sociopragmática), la interacción verbal, la cooperación y la cortesía verbal.

Se advierte, en el tratamiento del MCER, la descripción de un tipo de cortesía verbal convencional propia de cada cultura, y su aparición según el grado de formalidad de la situación (aquí incluimos la importancia del registro), así como fórmulas de saludo, despedida o agradecimiento, que se encuentran institucionalizados y que corresponde al estudiante conocer para poder evitar *malentendidos interétnicos*. Seguidamente, se incluye la cortesía verbal, entendida como estratégica en sus dos facetas: sobre la imagen positiva del receptor (su respeto y su valía como persona) o la imagen negativa (su libertad de acción y la no

coacción). A este respecto, llama la atención el énfasis que se pone en la evitación del comportamiento amenazante mediante ciertas estrategias de atenuación y mecanismos reparadores, como son las disculpas, el arrepentimiento o la evitación. Podemos interpretar que realmente se le da mayor importancia a mantener una relación cordial con el interlocutor, por lo que prevalece el entrenamiento en saber reconocer los tipos de situaciones comunicativas y enfocarlas a la cooperación. Esto se constata con la breve descripción presentada sobre la descortesía verbal: *brusquedad, desprecio, queja, reprimenda, descarga de ira, impaciencia*, etc. Resulta llamativa la inclusión de una actitud que aparentemente debería aparecer dentro de actos verbales que se enfocan al buen entendimiento, como es la *franqueza*.

En la parte derecha de la tabla arriba expuesta, se ha procedido a observar en qué medida los descriptores, según el nivel, recogen el grado de aprendizaje y entrenamiento desde el punto de vista de la competencia sociopragmática y cultural. Llama especialmente la atención cómo queda expuesto el grado de adquisición de los registros idiomáticos y el saber distinguir, en este sentido, entre situaciones formales e informales para poder adecuar la lengua; esto hace que los contenidos que deban mostrarse a los alumnos, a nuestro entender, queden orientados hacia un tipo de cortesía más ritual y convencional. Con lo que constatamos lo expuesto por Landone (2009: 8) que observa la complejidad de enseñar la cortesía entendida como estratégica debido a la *variación intercultural, intracultural e individual*, siendo más proclive a la enseñanza la cortesía convencional por no atender a estos rasgos de variación, debido a su grado de previsibilidad y a estar fuertemente ligada a las características contextuales. Sobre la descortesía verbal se constata en los descriptores que no aparece referencia directa a saber reconocer y formular actos de habla expresivos o directivos con la clara intención de dañar la imagen del receptor.

### **3.2 El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)**

El trabajo realizado por el Instituto Cervantes se fundamenta en las investigaciones y conclusiones propuestas por el Consejo de Europa para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. A partir sobre todo del *Threshold Level* de los años 70 y del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, esta institución (cuyo principal objetivo es promover la lengua española, así como las culturas española e hispanoamericana), crea una extensa obra en la que aparecen los distintos niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En el *Plan Curricular del Insitituto Cervantes* (2006), PCIC (publicado en tres volúmenes en el año 2006), pueden basarse los distintos planes de estudio, y su concreción en programaciones y unidades didácticas, de todas aquellas instituciones de carácter público o privado destinadas a la enseñanza del español como segunda lengua, con las adaptaciones particulares de los contextos de aprendizaje.

En sus páginas<sup>6</sup> observamos de forma pormenorizada cada uno de los niveles desglosados en parámetros gramaticales, nocionales, pragmático-discursivos, culturales y de aprendizaje que deben ser objeto de trabajo por parte de la comunidad educativa. Como es característico del enfoque comunicativo y humanista, el PCIC tiene en cuenta que el estudiante de español es ante todo un *agente social*, así como un *hablante intercultural* capaz de valorar su propia cultura y establecer nexos de relación con la cultura hispana que aprende, además de valerse de forma autónoma y ser el portagonista de los conceptos y conocimientos que adquiere (Chacón, 2016).

El Plan Curricular se divide en un total de doce inventarios en los que se incluye material para la abordar actividades de tipo comunicativo, teniendo siempre presente la escala de descriptores del MCER. En cuanto a las competencias, se establece una clasificación de las competencias lingüísticas, donde se incluyen aspectos propiamente gramaticales, léxicos, fonéticos, ortográficos..., y las no lingüísticas (*competencias generales* del MCER): materia cultural y sobre los estilos de aprendizaje (García Santa-Cecilia, 2007).

De forma más concreta, el PCIC se divide en los siguientes apartados aplicados a cada uno de los niveles de referencia: *Objetivos Generales, Gramática, Pronunciación, Ortografía, Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas, Géneros discursivos y Productos textuales, Nociones Generales, Nociones Específicas, Referentes Culturales, Saberes y Comportamientos Socioculturales, Habilidades y Actitudes interculturales y Procedimientos de Aprendizaje*. Tras su revisión, intentaremos determinar en qué manera quedan plasmadas la cortesía y la descortesía verbal, sobre todo, para su aplicación en el aula de ELE.

Inicialmente, podemos decir que es en el apartado de *Tácticas y estrategias pragmáticas* donde encontramos una respuesta más directa a nuestra investigación, ya que se incluyen aspectos propios de la interacción verbal: recursos para la elaboración e interpretación de enunciados, entre los que encontramos inferencias e implicaturas que explican el uso de la

---

<sup>6</sup> Para nuestro trabajo, hemos utilizado la versión digital incluida en la página web del Instituto Cervantes.

modalidad interrogativa en actos de habla indirectos y, por extensión, la atenuación como estrategia de cortesía verbal; se incluyen además elementos para expresar acuerdo o desacuerdo y otros mecanismos en el apartado llamado *conducta interaccional*, donde se especifica de forma más concreta las estrategias propias de la cortesía verbal.

En un primer momento, analizaremos la aparición de la cortesía verbal en los distintos niveles de referencia, centrándonos especialmente en el inventario ya mencionado de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, ello no quiere decir que no exista una remisión a otros inventarios (sobre todo al gramatical), como el propio texto indica, con los que se encuentra un apoyo importante desde el punto de vista del docente y del estudiante, para una aplicación mucho más exhaustiva y adecuada. Además, a pesar de que este apartado cobra un especial protagonismo para los objetivos de nuestro trabajo, observamos de interés otros que iremos señalando en nuestro análisis.

### 3.2.1 La cortesía verbal en los niveles de referencia del PCIC

Como se explicó en el apartado correspondiente, la cortesía verbal se entiende tanto en su vertiente de convenciones sociales como en su modalidad estratégica. En el primer caso, se encuentran patrones de conducta aprendidos y fijados según los rasgos propios de la situación comunicativa, y que poseen su correlato lingüístico. En el inventario *Saberes y comportamientos socioculturales*, se encuentra un apartado: *Relaciones interpersonales*, que, a su vez, se divide en *En el ámbito personal y público*, *En el ámbito profesional* y *En el ámbito educativo*, donde se exponen formulismos propios de la cortesía convencional:

#### 2.1. En el ámbito personal y público

Fase de aproximación: 2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad

- Convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares, según la edad, el sexo y la relación establecida
- Convenciones sociales y fórmulas en encuentros y saludos *fórmulas para saludar (dar la mano, besar), tratamiento, tono empleado, registro, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...* (PCIC, 2006).

Tanto en esta fase como en las demás, *de profundización* y *de consolidación*, se detallan distintos tipos de relaciones sociales en el *ámbito personal* o *público*: *familiares* y *de amistad*, *entre clases sociales, generaciones* y *sexos*, *entre vecinos*, *con la autoridad* y *la Administración* o *con desconocidos*, en el *ámbito profesional*: *relaciones con compañeros de trabajo*, *relaciones con clientes*; o en el *ámbito educativo*, haciendo hincapié en la

relación profesor-alumno. En todas ellas se detallan modelos de comportamiento que hacen alusión tanto a acciones lingüísticas como corporales o proxémicas consensuadas y prefijadas culturalmente. Llama igualmente la atención el apartado 3. *Identidad colectiva y estilo de vida* de este mismo inventario, en el que se introducen fórmulas de comportamiento en el punto 3.5 *Fiestas, cremonias y celebraciones*, como:

3.5.3. Ceremonias y ritos funerarios: Concepto de pésame / dar el pésame

- Fórmulas y rituales para dar el pésame (PCIC, 2006)

En cada uno de estos puntos se hace remisión al inventario *Funciones*, «entendidas como el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc.» (PCIC, 2006: *Introducción Funciones*). De este inventario nos interesan algunos de los mecanismos lingüísticos descritos en el punto cuarto: *Influir en la imagen del otro* (como pedir, sugerir, dar permiso); y en el punto quinto, sobre cómo expresar aspectos mencionados anteriormente relativos a la cortesía convencional o formulaica (saludar, despedirse, hacer un brindis, dar el pésame, etc.). Del capítulo 4 se especifica lo siguiente:

En el capítulo cuarto se presentan epígrafes (4.1., 4.2., 4.3., 4.4.) ordenados según los criterios de cortesía de Brown y Levinson, si bien se ha intentado utilizar una terminología más transparente. Así, los exponentes de estos apartados se ordenan según supongan el uso de estrategias *directas* («abiertas y directas», en la terminología de Brown y Levinson), *atenuadas* («abiertas e indirectas» en la terminología de dichos autores), tanto si se realizan con recursos tendentes a reforzar la cortesía positiva como la negativa, o *encubiertas*, y no según el efecto cortés o no que su realización implique, dado que tal efecto viene determinado por factores contextuales (relación con el interlocutor, etc.). En otros casos, en cambio, se ha preferido utilizar menciones como «con reservas», «sin reservas», «de forma cortés», cuando se ha considerado pertinente. (PCIC: *Introducción Funciones*). (PCIC, 2006)

Como hemos expresado anteriormente, merece un interés especial el inventario *Tácticas y estrategias pragmáticas*, donde aparecen alusiones a estas estrategias de cortesía verbal en distintos apartados. Incluimos algunos de ellos a continuación:

- 1.2.5 *Controladores de contacto*, perteneciente a los *Marcadores del discurso*: *oiga, mire, oye, mira, ¿sabes?, ¿entiendes?* que consideramos como reguladores del contacto inicial dentro de la cortesía verbal (niveles A2, B1).
- Dentro del apartado 1.6 *Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos*: en el punto 1.6.1 *Interrogativos neutros*, actos de habla indirectos mediante preguntas

para pedir permiso, ofrecer, exhortar o mandar, sugerir (niveles A2, B1, B2, C1 y C2).

- Apartado 1.7 *Expresión de la negación*, encontramos como estrategias corteses de atenuación la llamada *negación velada* (niveles B1 y C1): *Es que no puedo quedarme*; o artificiosa: *Que yo sepa, no* (niveles B2 y C2).

Más adelante, se le dedica un espacio propio a la cortesía verbal estratégica (clasificada en atenuadora y valorizante –esta última aparece a partir del nivel B1–): en el punto 3.

*Conducta interaccional*, de cada uno de los niveles de referencia agrupados por parejas: *A1-A2, B1-B2, C1-C2*, que pasamos a resumir:

#### Cortesía verbal atenuadora

<b>Nivel A1</b>	<b>Atenuación del papel del hablante o del oyente:</b> desplazamiento pronominal de 1ª y 2ª persona.  <b>Atenuación del acto amenazador</b> mediante el verbo creer en oraciones afirmativas y para atenuar valoraciones o información; uso de formas rituales: <i>Por favor</i> .
<b>Nivel A2</b>	<b>Atenuación del papel del hablante o del oyente:</b> desplazamiento pronominal de la 1ª persona: estructuras impersonales con <i>se</i> o con <i>hay</i> para minimizar la amenaza a la propia imagen.  <b>Atenuación del acto amenazado:</b> mediante actos de habla indirectos para expresar exhortaciones o mandatos, aseveraciones que encierran peticiones u órdenes. Imperativos lexicalizados de función fáctica y valor de cortesía.

Tabla 14. La cortesía verbal según el PCIC, nivel inicial

<b>Cortesía verbal atenuadora</b>	
<b>Nivel B1</b>	<b>Atenuación del papel del hablante o del oyente:</b> desplazamiento pronominal de la 2ª persona a 1ª persona de singular como atenuación a la intromisión en el espacio del destinatario.  <b>Atenuación del acto amenazador:</b> a través de los distintos significados tiempos y modos verbales: imperfecto de cortesía, condicional de cortesía, condicional de modestia o perífrasis de futuro. Uso de actos de habla indirectos; verbos performativos para atenuar opiniones; reparaciones (excusas o justificaciones).  <b>Atenuación dialógica para acuerdo parcial.</b>
<b>Nivel B2</b>	<b>Atenuación del papel del hablante o del oyente:</b> desplazamiento pronominal de la 1ª persona: a 2ª persona de singular como forma de generalizar e incluir al oyente, o para salvaguardar la imagen del yo; a 3ª persona del singular: con <i>uno</i> , con <i>este +sustantivo</i> ; o en el uso en español de Hispanoamérica en las presentaciones de conversaciones telefónicas. Estructuras impersonales con el pronombre <i>se</i> para eludir responsabilidad o para atenuar.

	<p>Desplazamiento pronominal de la 2ª persona: a 1ª persona de plural mediante plural inclusivo de complicidad o con valor universal; a 2ª persona de plural para incluir al oyente en un grupo. A estructuras impersonales con <i>se</i>.</p> <p><b>Atenuación del acto amenazador:</b> uso de tiempos verbales (desplazamiento de perspectiva temporal): condicional de cortesía, imperfecto de cortesía, futuro simple, imperfecto de subjuntivo de cortesía; verbos performativos para atenuar; preguntas preliminares que anuncian un posible acto amenazador; formas rituales (si no es molestia); reparaciones; minimizadores; infinitivo con <i>a</i>, con valor de mandato general <i>¡A callar!</i><sup>7</sup></p> <p><b>Atenuación dialógica:</b> que expresa desacuerdo con lo expuesto por el interlocutor o lo impersonaliza.</p>
	<b>Cortesía valorizante</b>
<b>Nivel B1</b>	Halagos, cumplidos, piropos. Intensificación (colaboración con el otro).
<b>Nivel B2</b>	Halagos, cumplidos, piropos. Intensificación (rechazo intensificado).

Tabla 15. La cortesía verbal según el PCIC, nivel intermedio

	<b>Cortesía verbal atenuadora</b>
<b>Nivel C1</b>	<p><b>Atenuación del papel del hablante o del oyente:</b> desplazamiento pronominal de la 1ª persona: a 1ª persona de plural (mitigación de la responsabilidad del hablante); a 2ª persona (mitigar del acto que atenta contra la imagen negativa del hablante); a 3ª persona (impersonalización cortés).</p> <p>Desplazamiento pronominal de la 2ª persona: a 1ª persona de plural (plural inclusivo); a 3ª persona (usted/ustedes en usos asimétricos); a estructuras con valor impersonal; a estructuras pasivas sin explicitar el agente (mitigación hacia el acto que atenta contra la imagen del destinatario).</p> <p><b>Atenuación del acto amenazador:</b> usos verbales (desplazamiento temporal): futuro de cortesía, futuro de modestia. Actos de habla indirectos: presente de indicativo (aseveraciones para mandatos<sup>8</sup>); interrogaciones con verbos: <i>querer</i>, <i>poder</i> (<i>¿Quieres callarte?</i>)<sup>9</sup>; formas rituales; eufemismos; enunciados suspensivos atenuantes; elipsis; gerundio (con valor de mandato).</p> <p><b>Atenuación dialógica:</b> acuerdo parcial, como preludeo a un movimiento contraargumentativo; expresar incertidumbre, ignorancia o incompetencia ante lo dicho por el interlocutor; minimización del desacuerdo; para introducir un acto de habla como disculpa.</p>
<b>Nivel C2</b>	<b>Atenuación del papel del hablante o del oyente:</b> a 1ª persona de plural (plural mayestático, de modestia); a 3ª persona de singular (impersonalización cortés para despersonalizar al propio enunciadore). Desplazamiento pronominal de la 2ª

<sup>7</sup> En el PCIC, como puede verse, se incluye como estrategia de cortesía verbal. Desde nuestro punto de vista, lo consideramos más apropiado en la descortesía verbal por el valor de orden y mandato de forma abierta.

<sup>8</sup> Creemos que este recurso es más propio de descortesía verbal, pues el mandato es demasiado explícito y la mitigación poco marcada.

<sup>9</sup> Al igual que la anterior, este tipo de interrogaciones también quedan muy próximas a actos de habla descortesés.

persona: 2<sup>a</sup> persona de plural (fórmulas de tratamiento).

**Atenuación del acto amenazador:** usos verbales pluscuamperfecto de cortesía; desarmadores; cameladores.

**Atenuación dialógica:** negación para repetir una idea.

#### **Cortesía valorizante**

**Nivel C1** Halagos, cumplidos, piropos.

**Nivel C2** Halagos, cumplidos, piropos. Intensificación cortés (registro coloquial y registro coloquial familiar).

Tabla 16. La cortesía verbal según el PCIC, nivel avanzado

Tras el análisis y exposición de la cortesía verbal en el PCIC, se puede constatar que el tratamiento que de ella se hace es realmente pormenorizado, lo cual conlleva la necesidad de un exhaustivo trabajo por parte del docente para la elaboración de materiales con los que se puedan trabajar todos los aspectos incluidos en cada uno de los niveles de referencia. El estudiante, por su parte, cuenta con un inventario muy completo de recursos y ejemplos para el entrenamiento de estrategias y el consecuente desarrollo de la competencia sociopragmática.

### 3.2.2 La descortesía verbal en el PCIC

Sobre este tipo de estrategias que se orientan directamente a dañar la imagen del oyente y que, además, perjudican de alguna manera la imagen positiva del hablante, no se encuentra en el Plan Curricular un apartado específico, como era el caso de la cortesía verbal. El procedimiento utilizado para descubrir de qué forma es tratado y puede mostrarse al alumnado de español como L2 ha sido rastrear en los distintos inventarios aquellas fórmulas y mecanismos que pueden ser usados o interpretados para ofrecer una idea o profundización, en su caso, sobre los actos de habla descorteses. Comenzamos para ello con el inventario cinco referido a las *Funciones*. Recordemos que aquí se exponen construcciones y fórmulas para realizar con la lengua acciones que, en el caso de la descortesía verbal podrían ser: expresar desacuerdo (punto 2. *Expresar opiniones, actitudes y conocimientos*), expresar enfado e indignación, o decepción –donde la queja queda incluida– (punto 3. *Expresar gustos, deseos y sentimientos*); dar una orden o instrucción, reptir una orden previa propuesta, amenazar (punto 4. *Influir en el interlocutor*). Veamos dichas construcciones de forma más detallada<sup>10</sup>:

<sup>10</sup> Incluimos ejemplos reformulados y propios.

Funciones	Niveles y Ejemplos	
<b>Expresar [aprobación y] desaprobación (2.5)</b>	nivel A1	<i>¡Muy mal!</i>
	nivel A2	<i>Esto está fatal</i>
	Nivel B1	<i>Me parece muy mal tu actitud. No me parece bien tu pregunta.</i>
	Nivel B2	<i>Me pareció horrible su presencia. ¡Qué mal tu discurso! No deberías habérselo dicho.</i>
	Nivel C1	<i>Me opongo a tu decisión Me parece lamentable su actitud.</i>
	Nivel C2	<i>Me pareció pésima su intervención. No consiento tu tono de voz.</i>
<b>Posicionarse [a favor] en contra (2.6)</b>	nivel A2	<i>No estoy de acuerdo</i>
	Nivel B1	<i>No estoy a favor de sus ideas. No estoy de acuerdo con que reduzcan el sueldo a los trabajadores.</i>
	Nivel C1	<i>Estoy totalmente en contra de que te dirijas a mí en esos términos.</i>
<b>Expresar desacuerdo (2.10)</b>	nivel A1	<i>No, es fácil.</i>
	nivel A2	<i>No estoy de acuerdo.</i>
	Nivel B1	<i>No pienso como tú. No es cierto que yo haya dicho eso. ¡Qué va! (desacuerdo rotundo)</i>
	Nivel B2	<i>No tienes razón. Te equivocas. Yo no estoy de acuerdo con que me dejes sola limpiando la casa. ¡En absoluto! (desacuerdo rotundo) No tienes ninguna razón en lo que dices (desacuerdo rotundo)</i>
	Nivel C1	<i>Yo no comparto tu postura. No coincido contigo en lo de que te vayas con tus padres. Expresiones de desacuerdo rotundo: ¡Para nada!, ¿Pero qué dices?, ¡No digas memeces! ¡No tiene ningún sentido!</i>
	Nivel C2	<i>No soy de la misma opinión. Discrepo de los que dices. Expresiones de desacuerdo rotundo: ¡Qué va a ser mejor que te quedes aquí! ¡Eso lo dirás tú que no te mueves de tu casa! ¿De dónde has sacado esa idiotez? ¡Venga hombre! ¡Anda que no!</i>
<b>Expresar obligación o necesidad: perífrasis verbales y expresión de obligación (2.17)</b>	nivel A2	<i>Tienes que venir antes. Hay que comer más.</i>
	Nivel B1	<i>No debes hablarme así.</i>
	Nivel B2	<i>No hace falta que me hables así.</i>
	Nivel C1	<i>Tienes la obligación de obedecer. Basta con que te calles.</i>
	Nivel C2	<i>Es preciso que me traiga los documentos inmediatamente. Está sujeto a las normas de la empresa.</i>

<b>Expresar aversión (3.3)</b>	nivel A2	<i>Odio tu forma de hablar.</i>
	Nivel B1	<i>Odio que me hables así. Me molesta tu olor. ¡Qué horror!</i>
	Nivel B2	<i>Me horroriza que hables así de tu abuela. ¡Cómo odio que me pidas dinero! Me da asco ver cómo te comportas.</i>
	Nivel C1	<i>Me espanta saber que ha vuelto. Aborrezco que haya tanto desprecio. Es repugnante que hayas tratado así a tu hermano. Me da náuseas que me vengas con esas.</i>
	Nivel C2	<i>Me repatea que no te des cuenta. Me repele su homofobia. No puedo verte ni en pintura.</i>
<b>Expresar indiferencia o ausencia de preferencia (3.6)</b>	Nivel B1	<i>No me importa tu opinión.</i>
	Nivel B2	<i>No me importa que no quieras acompañarme. Me da igual que vayas hablando así de mí.</i>
	Nivel C1	<i>¡Y qué me importa! ¡Me importa un pimiento!</i>
	Nivel C2	<i>Me tiene sin cuidado que no vengas a mi casa. Por mí, como si te atropella un tren. Me importa un comino, un bledo, un rábano que no me ayudes.</i>
<b>Expresar hartazgo (3.16)</b>	Nivel B1	<i>Estoy harto de ti. Estoy harta de que vengas tarde.</i>
	Nivel B2	<i>Estoy harto de que me repitas siempre lo mismo. Me cansa que estés continuamente quejándote. Expresiones: ¡Me tienes hasta el moño!, ¡No te aguanto más!, ¡Ya está bien de tanto hablar!, ¡Basta ya de que me grites!</i>
	Nivel C1	<i>Expresiones: ¡Estoy hasta las narices!, Hasta aquí hemos llegado. Ya está bien, por ahí no paso.</i>
	Nivel C2	<i>Expresiones: ¡Esto es el colmo!, ¡Estás siendo ya la gota que colma el vaso!, Me traes frito.</i>
<b>Expresar enfado o indignación (3.17)</b>	nivel A2	<i>Estoy muy enfadado</i>
	Nivel B1	<i>Estoy muy enfadado. Me molestan tus gritos. No soporto que me interrumpas.</i>
	Nivel B2	<i>Estoy indignado del trato que me han dado. Me enfada que desperdicies la comida. Me fastidia que no lo tenga preparado. ¡Qué rabia!</i>
	Nivel C1	<i>Me irrita, me enfada, me cabrea (coloquial) que no me escuches. Es indignante que tan pequeño hable así. Me pone enfermo tu forma de hablar. ¡Maldita sea!</i>
	Nivel C2	<i>Me revienta que cojas las cosas sin permiso. Expresiones: Me llevan los demonios, Estoy que trino, me hierva la sangre, me sale humo por las orejas. ¡Te vas a enterar de quién soy yo!</i>

<b>Expresar decepción</b> (3.23)	Nivel B2	<i>Me decepciona tu forma de hablar.</i>
	Nivel C1	<i>No me imaginaba que fueses a hacer eso.</i>
	Nivel C2	<i>Toda la vida preocupada por ti para que luego me hagas esto.</i>
<b>Expresar arrepentimiento</b> (3.24) <sup>11</sup>	Nivel C1	<i>Seré tonto, no tendría que haberte llamado.</i>
	Nivel C2	<i>No me perdono habértelo dicho, me repugno.</i>
<b>Dar una orden o instrucción</b> (4.1) <sup>12</sup>	Nivel A1	<i>¡Silencio!</i> (de forma directa)
	Nivel A2	Imperativo: <i>¡Cállate!</i> Perífrasis verbal de obligación: <i>Tienes que salir de aquí.</i> <i>Hay que quedarse quieto.</i>
	Nivel B1	Imperativo: <i>¡Dame eso!</i> Imperativo duplicado: <i>¡Dame, dame!</i> Perífrasis verbal: <i>Debe sentarse aquí.</i> Infinitivo: <i>Permanecer tras la línea.</i>
	Nivel B2	Imperativo con intensificador: <i>¡Cállate ahora mismo!</i> Imperativo lexicalizados: <i>¡Ya está bien!</i> , <i>¡Basta ya!</i> A+Infinitivo: <i>¡A callar!</i>
	Nivel C1	<i>Le ordeno que se marche inmediatamente.</i> Pronombre de segunda persona+presente de indicativo: <i>Tú te callas.</i> (Incluimos la expresión <i>Tú te callas la boca</i> ). <i>Hágame el favor de salir de aquí.</i> <sup>13</sup> Gerundio: <i>¡Andando!</i>
	Nivel C2	Verbo omitido: <i>¡Antonio, a mi mesa!</i> <i>¡Fuera ahora mismo!</i> <i>Esto, para ya.</i> Expresión con gerundio <sup>14</sup> : <i>Ya te estás yendo.</i> Oración disyuntiva: <i>¿O sales o te quedas?</i> Construcción en interrogativa: <i>¿Me tengo que enfadar para que me escuches?</i> , <i>¿Qué pasa?</i> <i>¿Te lo tengo que hacer todo?</i> 2ª persona del singular con presente: <i>Abres el coche, sales despacio y me das las llaves.</i>
<b>Repetir una orden previa o presupuesta</b> (4.6)	Nivel B2	<i>Que te calles.</i> <i>Te he dicho que no hables.</i>
	Nivel C1	Expresiones: <i>¿Cómo tengo que decirte que vengas?</i> <i>¿Cuántas veces tengo que repetirme que no molestes?</i> Por última vez: <i>vístete de una vez.</i> <i>Que apagues la tele, te he dicho.</i>

<sup>11</sup> Merece la pena reseñarlo en los niveles C1 y C2 por su relación con la Autodescortesía.

<sup>12</sup> En el inventario se incluyen fórmulas atenuadas para dar órdenes que no incorporamos en esta tabla por quedar seleccionados solo los mecanismos que se orientan a la descortesía verbal. A este respecto, aclaramos que la construcción *a+infinitivo* de nivel B2 aparece dentro de las formas atenuadas de imperativo; sin embargo, creemos que puede ser utilizada en actos de descortesía verbal.

<sup>13</sup> Tanto este enunciado, *Hágame el favor...*, como el siguiente de gerundio quedan descritos como formas atenuadoras. Pueden aparecer también en actos de habla descorteses.

<sup>14</sup> Igual que en casos anteriores, a partir de esta construcción y las siguientes de C2 se consideran formas atenuadas, cuya interpretación, según el contexto (y la entonación), puede ser también como órdenes descorteses.

	Nivel C2	Expresiones: <i>¿Pero es que estás sordo?, ¿Es que no me estás oyendo?</i> <i>¡Que salgas de aquí!</i> <i>Por enésima vez, déjame en paz.</i>
<b>Responder a una orden, petición o ruego (4.7). Negarse de forma tajante al cumplimiento de una orden (4.7.3)<sup>15</sup></b>	Nivel A1	<i>¡No!</i>
	Nivel A2	<i>No quiero salir.</i>
	Nivel B1	<i>No pienso ayudarte.</i>
	Nivel B2	<i>Me niego a escucharte.</i> <i>No tengo ninguna obligación de asistir.</i> <i>Me niego a hablar contigo con esas formas.</i> <i>No me da la gana.</i> <i>De ninguna manera. Vas a escucharme ahora mismo.</i>
	Nivel C1	Oración concesiva: <i>Hagas lo que hagas, no lo pienso hacer.</i> <i>No tengo la menor intención de hablar con él.</i> <i>Ni loco / Ni lo sueñes, no voy a prestarte más dinero.</i> <i>¿Cómo que no vienes?</i>
	Nivel C2	<i>No estoy dispuesto a que me obligues.</i> <i>Por ahí no paso, eso sí que no, lo haces tú.</i> <i>De eso nada, lo coges tú.</i> <i>Vas arreglado, listo, si piensas que estoy aquí para servirte.</i> Expresión de ironía/ sarcasmo: <i>Sí, hombre...claro, y también un masaje, lo que quiera el señor.</i> <i>Lo llevas claro.</i> <i>¡Y un cuerno!</i> <i>Espérate sentado si crees que voy a hacerlo.</i> <i>Por encima de mi cadáver.</i>
<b>Aconsejar (4.18)</b>	nivel A2	Con perífrasis verbales: <i>Tienes que salir menos.</i> <i>Hay que comer más verduras.</i> Imperativo: <i>Haz más ejercicio.</i>
	Nivel B1	<i>Lo mejor es que no mientas.</i> <i>Intenta no molestarme mucho.</i>
	Nivel B2	<i>Si yo fuera tú, ni me lo pensaba.</i> <i>Te aconsejo que no te acerques a él.</i>
	Nivel C1	<i>Ni se te ocurra acercarte a él.</i>
	Nivel C2	<i>Yo que tú, no le decía nada.</i> <i>Yo me cambiaba de puesto de trabajo.</i>
<b>Advertir (4.19)<sup>16</sup></b>	nivel A2	<i>¡Cuidado!</i>
	Nivel B1	<i>Cuidado con lo que dices.</i> <i>No me hables así.</i>
	Nivel B2	<i>Te advierto que por ese camino te equivocas.</i> <i>¡Ojo con lo que dices!</i>
	Nivel C1	<i>Luego no digas que no te avisé.</i> <i>Tú sabrás lo que haces.</i> <i>Allá tú.</i>
	Nivel C2	<i>Le pongo en antecedentes para que sea consciente de lo que hay.</i> <i>La que te espera cuando termines.</i>
<b>Amenazar (4.20)</b>	Nivel B2	<i>Te advierto que pueden ser muy graves las consecuencias.</i>

<sup>15</sup> Muchas de las construcciones aquí expuestas son coincidentes con el punto 4.10 del mismo inventario, *Denegar permiso*, y el 4.12 *Rechazar una prohibición*.

<sup>16</sup> En este punto, se han escogido enunciados en los que se aprecian advertencias que tienen, de alguna forma, la fuerza ilocutiva próxima a amenazas y reproches.

		<i>Si no te callas, te sales fuera. Que sea la última vez que me hablas así.</i>
	Nivel C1	<i>Como te dejes el plato, no tomarás postre. Te juro que te las verás conmigo si sigues así. Vale, vete, pero luego no me llames.</i>
	Nivel C2	<i>Les advertimos que si no cumplen las normas, serán despedidos. Tú inténtalo, ya verás lo que pasa. O haces lo que te digo o nunca vuelves a esta casa. Expresiones: Esto no quedará así. Me las pagarás. Nos veremos las caras.</i>
<b>Reprochar (4.21)</b>	Nivel B1	<i>Me parece muy mal que nunca me llames. No está bien que no ayudes.</i>
	Nivel B2	<i>Me parece fatal que me digas eso. Me sienta mal cómo me has hablado. ¿A qué esperas para limpiarlo?</i>
	Nivel C1	<i>Me parece vergonzoso lo que hiciste. ¿Se puede saber por qué no me llamaste? ¿Qué haces ahí quieto? No te da vergüenza salir así a la calle. La culpa es tuya. Tú tienes la culpa de todo.</i>
	Nivel C2	<i>Te reprocho tu forma de hablar. ¿Cómo que aún no estás vestido?</i>

Tabla 17. Funciones y descortesía en el PCIC

Hasta aquí se exponen las funciones que pueden formar parte de actos de habla propios de la descortesía verbal. Algunos de ellos, como se ha ido señalando, pueden encontrarse muy próximos a estrategias de atenuación de la cortesía verbal, pues no olvidemos que cortesía y descortesía forman parte del mismo continuo y no son más que extremos de una misma gradación (Kaul, 2008: 256). Asimismo, en la tabla de funciones no observamos que se haga referencia a expresiones o construcciones que en el apartado dedicado a la descortesía definimos como propias de este tipo de uso lingüístico; es decir, a pesar de la exhaustividad en el inventario, no aparece alusión alguna a difemismos ni insultos, siendo estos muy proclives a su aparición en algunas de ellas como por ejemplo:

3.3 Expresar aversión: *¡Qué puto asco!*

3.6 Expresar indiferencia o ausencia de preferencia: *Me importa una mierda.*

3.16 Expresar hartazgo: *¡Estoy hasta los huevos de este trabajo de mierda!*

4.6 Repetir una orden previa o presupuesta: *¡Qué cierras la puerta, coño ya!*

4.7 Responder a una orden, petición o ruego: *No lo hago porque no me sale del coño.*

4.20 Amenazar: *Como no te calles, te reviento a palos, me cago en to.*

En el inventario 6 de *Tácticas y estrategias pragmáticas* se hace mención a otros tipos de estructuras (algunas de ellas remiten a algunas de las funciones arriba señaladas), expuestas desde la perspectiva pragmática y el desarrollo de la competencia comunicativa y sociopragmática. Las presentamos a continuación, y además adaptamos los ejemplos a nuestros propósitos de mostrar de qué forma la descortesía verbal puede estar presente en la clase de ELE:

<b>Interrogativos neutros (1.6.1)</b>	Nivel B2	Sorpresa o rechazo mediante interrogativos enfáticos y entonación: <i>¿Quéee? ¿Cóoomo? ¿Qué me estás contando?</i> Enunciados fático-apelativos: <i>¿Me quieres escuchar de una vez?</i>
	Nivel C1	Mostrar crítica con entonación descendente, intensidad elevada y mayor velocidad de habla: <i>¿Cómo te las arreglas para estar siempre hasta el cuello? ↓</i>
	Nivel C2	Mostrar crítica con entonación ascendente, intensidad elevada y mayor velocidad de habla: <i>¿Quién estuvo toda la noche de fiesta ↑?</i> <i>¿Pero qué narices [leches, mierda, coño, cojones] estás haciendo ↑?</i>
<b>Interrogativos orientados (1.6.2)</b>	Nivel C1	Con valor de desacuerdo ante una opinión o una orden: <i>¿Cómo que me vaya?</i> <i>¿Me estás diciendo que me calle?</i>
	Nivel C2	Interrogativas retóricas: irónicas (implican respuesta negativa) <i>¿No podías haber hecho tú mi parte?</i> <i>¿Qué ha hecho él por ti?</i> <i>¿Quién te ha mandado hablar?</i> <i>¿Acaso crees que me he caído de un guindo?</i>
<b>La expresión de la negación (1.7: 1.7.1, 1.7.2)</b>	Nivel B2	Reiterada: <i>¡Que no, hombre [joder], que no!</i> Enfática: <i>No me da la gana.</i> Estresada (exclamando): <i>Por supuesto que no, ¿te crees que soy tonto?</i>
	Nivel C1	Expresiones del tipo: <i>En mi vida me han hablado así. Nunca antes me han insultado así.</i> <i>De ningún modo voy a permitir esa actitud.</i>  Superlativos: <i>No tengo la menor idea de lo que me habla.</i>  Estructuras con <i>ni</i> : <i>Ni hablar, ni falta que hace, ni pensarlo, ni lo sueñes, ni hartos vino...</i>
	Nivel C2	Artificiosa: irónica (afirmando lo contrario), <i>con sí, ya...</i> <i>Sí, seguro.</i> <i>Ya, claro.</i>

		<p><i>Sí, sí/ ya, ya</i> <i>Que sí, que sí, lo que tú digas.</i></p> <p>La negación con refuerzo: Expresiones negativas indirectas: <i>lo llevas claro, que te crees tú eso, espérate sentado...</i> Expresiones: <i>un bledo, un comino, un pimiento, un jamón...</i> y otros difemismos: <i>¡Me importa un pimiento [una mierda]!</i></p>
<b>Metáforas (1.8.1)</b>	Nivel B2	<p>Estructuras comparativas: <i>Es feo como él solo, Es torpe como un cerrojo, Está como un tonel.</i> Expresiones con verbos de cambio: <i>Me dejas de piedra.</i></p>
	Nivel C1	<p>Nominales: <i>Ana es un peñazo.</i></p> <p>Nombres de animales como atributo: <i>Es un gallina. O en la construcción está hecho...: Está hecha una foca, Está hecho un toro<sup>17</sup>.</i></p> <p>Oracionales: comparaciones con <i>como si</i> +subjuntivo: <i>Míralo, como si no hubiera hecho nada.</i></p> <p>Enunciados exclamativos (puede ir con difemismos): <i>¡Qué rollo!, ¡vaya mierda!</i></p> <p>Expresiones metafóricas: <i>Palmarla, echar un polvo, plantar un pino<sup>18</sup>.</i></p>
	Nivel C2	<p>Nominales: <i>Es una rebientabraguetas, Eres un zampabollos. Esto es una auténtica mierda.</i></p> <p>Oracionales: estructuras comparativas <i>Está más tieso que la mojama, Me aburro como una ostra, Ve menos que Pepeleches.</i></p> <p>Estructuras negativas: <i>No entiendes ni papa, no dice ni mu.</i></p> <p>Estar: <i>Estoy que me salgo por la tangente, Estoy que muerdo.</i></p> <p>Expresiones metafóricas: <i>echar un casquete, dar un braguetazo, tirar de la lengua.</i></p>
<b>Indicadores de ironía (1.8.2)</b>	Nivel C1	<p>Entonación irónica en enunciados exclamativos: <i>-¡Pues vaya limpieza has hecho!</i></p> <p><i>Contradictio in terminis: No te preocupes, si no ha tardado nada, solo cinco horas.</i> Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar. Con sarcasmo: <i>Nada, nada, muchas gracias, no sé qué habría hecho sin ti. Perfecto, contigo lo tenemos todo solucionado.</i></p>

<sup>17</sup> Nótese que en este tipo de construcciones suele ser más despectiva la metáfora de animales hacia el sexo femenino.

<sup>18</sup> Hemos incluido ejemplos con difemismos para el uso de metáforas.

	Nivel C2	<p>Diminutivos irónicos: <i>¡Vaya semanita!</i></p> <p>Perífrasis incoativas (ir a + infinitivo): <i>¡Ahora me viene con esas!</i></p> <p>Anteposición de adverbio cuantificador: <i>¡Bastante has hecho ya, anda vete!</i></p> <p>Anteposición de adjetivo: <i>¡Valiente embustero!</i></p> <p>Uso del posesivo en posición postnominal: <i>Este traje tuyo es muy nuevo, ¿no?</i></p> <p>Estructuras coordinadas (sentido de amenaza): <i>Tú sal a la calle y ya verás qué pasa.</i></p> <p>Interrogativas retóricas que expresan una queja o reproche: <i>¿Podrías haberte levantado aún más tarde?</i></p> <p>Ecos irónicos: -Antonio es un manitas. -¿Antonio? Si te descuidas te arregla la casa entera.</p> <p>Entonación irónica en enunciados exclamativos: <i>¡Pero qué gracioso eres!</i></p> <p>Indicadores léxico-semánticos, como <i>Contradictio in terminis: Es más limpio que las ratas.</i> Con fórmulas fijas: <i>pues no faltaba más, mira quién habla, qué más quisieras tú.</i></p> <p>Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar: <i>Sí, es listísima, no se entera de nada. ¡Pues no es ella nadie!</i></p> <p>Doble sentido con valor de sorpresa y humorístico: <i>¡No eres tú listo ni nada!</i></p>
<b>Intensificación de los elementos del discurso (2.1.1)</b>	Nivel B1	<p><u>Recursos gramaticales</u> Superlativo: <i>Eres lo más asqueroso que he visto nunca. Eres guarrísimo.</i></p> <p>Enumeraciones: <i>Te hago la cama, te limpio, te doy la comida, ¡Estoy harta de ser tu esclava!</i></p> <p>Estructuras coordinadas: <i>Llevo años y años con la misma historia.</i></p>
	Nivel B2	<p><u>Recursos gramaticales</u> Superlativo: <i>Eres súper cerdo.</i> Con repetición: <i>Es tonto tonto.</i> Operadores discursivos: <i>Eres imbécil, hasta durmiendo.</i></p>

	<p><u>Verbos y fórmulas performativas:</u> <i>Te aseguro que no vas a pisar la calle.</i> <i>Te juro que esta me la pagar.</i></p> <p>Estructuras con <i>ni</i>: <i>No tienes ni idea.</i> <i>Que</i> modalizador: <i>¡Que me olvides!, ¡Que te calles!</i></p> <p><u>Recursos léxico-semánticos</u> Intensificación con adverbio: <i>Fuiste tremendamente grosero.</i></p> <p><u>Recursos suprasegmentales</u> <i>Está asquerosíiiiiisismo.</i> <i>Te repito que YO-NO-LO-TEN-GO.</i></p>	
Nivel C1	<p>Uso de sufijos diminutivos: <i>¡Qué calladita estás ahora!</i></p> <p>Estructuras con artículo determinado: <i>¡El morro que le echa el tío!</i></p> <p>Estructuras cuantificadoras con indeterminado: <i>Un lío de celebración.</i></p> <p>Estructuras consecutivas: <i>Con tal de que me dejes tranquilo, haz lo que quieras.</i></p> <p>Enunciados con tonema suspendido: <i>Se le ocurre cada cosa...</i></p> <p>Estructuras comparativas suspendidas: <i>Silvia es más lista...</i></p> <p>Estructuras condicionales suspendidas (amenaza): <i>Como me vuelvas a interrumpir...</i></p> <p>Metáforas e indicadores de ironía: <i>¡Vaya bocadillo me ha hecho!</i></p> <p>Enunciados exclamativos: <i>¡Cómo está hoy la niña!</i></p> <p>Enunciados exclamativo-interrogativos: <i>¿¡Cómo tengo que decirte que no me molestes!?</i></p>	
Nivel C2	<p>Desorden sintáctico: <i>Vaya lío has montado.</i></p> <p>Expresiones con <i>ser</i>: <i>Es más feo que pegar a un padre.</i></p> <p>Expresiones con <i>estar</i>: <i>¡Estoy que reviento ya!</i></p> <p>Estructuras con artículo determinado: <i>¡La de mentiras que sueltas, niño!</i></p> <p>Estructuras introducidas por <i>pero que</i>: <i>Eres tonto, pero que muy tonto.</i></p>	

		<p>Estructuras consecutivas: <i>Tienes un morro que te lo pisas.</i></p> <p>Estructuras causales introducidas por <i>de</i>: <i>De lo tonto que es revienta.</i></p> <p>Fórmulas fático-apelativas de contacto, para intensificar el acto aseverativo o exhortativo: <i>¡Venga ya hombre!</i></p> <p>Fórmulas fijas con valor intensificador :<sup>19</sup> <i>¡madre mía! ¡Joderrr! ¡Me cago en la leche!</i></p>	
<b>Intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor (2.1.2)</b>	Nivel B2	<p><u>Recursos gramaticales</u> Con vocativos y refuerzos de la afirmación: <i>Eres un imbécil, te lo digo yo.</i></p> <p>Interrogativas-exclamativas: <i>¿ ¡Te estás riendo de mí!?</i></p> <p>Entonación: <i>¿De verdad crees que no sé lo que hiciste?</i></p>	
	Nivel C1	<p>Interrogativas-exclamativas repetitivas o de eco: <i>¿ ¡Me estás diciendo que no vendrás!?</i></p> <p>Intensificación: <i>Tú, vete ya</i> <i>Tú te callas.</i></p> <p><u>Recursos léxico-semánticos</u> Intensificación por oposición no atenuada: <i>Ni se te ocurra volver a hacerlo.</i></p> <p>Indicadores de ironía: <i>¡Qué listo que soy!</i><sup>20</sup></p> <p>Fórmulas exclamativo-interrogativos: <i>¡Lo que hay que oír!</i> <i>Pero, ¿ ¡qué dices!?</i></p>	
	Nivel C2	<p><u>Recursos gramaticales</u> Vocativos y refuerzos de la afirmación: <i>¡Sí, claro!</i> [desacuerdo rotundo].</p> <p><u>Afirmaciones y negaciones enfáticas</u>: <i>¿ Queréis salir ya de una vez?</i> <i>¡Qué va a estar bien!</i></p> <p><u>Recursos léxico-semánticos</u> Fórmulas fijas con valor intensificador: <i>¡de eso nada!, ¡ni hablar!...</i></p>	

<sup>19</sup> Donde podrían incluirse disfemismos, por su gran carga enfática.

<sup>20</sup> Ejemplo de autodescortésia.

		<p>Indicadores de ironía: <i>¡Qué mono el niño!</i></p> <p><u>Recursos suprasegmentales</u> con enunciados exclamativos o exclamativo-interrogativos: <i>¡Venga ya! ¡Eso lo dirás tú!</i></p>	
<b>Focalización (2.3)</b>	Nivel B1	<p><u>Recursos suprasegmentales</u> FUISTE TÚ, no yo.</p>	
	Nivel B2	<p>Interrogativas repetitivas o de eco: <i>¿Que le has contado qué?</i></p>	
	Nivel C1	<p><u>Recursos gramaticales</u> Neutro lo con adjetivo o adverbio: <i>Lo imbécil que eres.</i></p> <p>Con indeterminado: <i>Es un idiota de cuidado.</i></p> <p>Exclamación: <i>¡Cuánto tonto suelto!</i></p>	
	Nivel C2	<p>Anteposición del adjetivo con valor irónico: <i>Bonito discurso les diste.</i></p> <p>Interrogativos <i>por qué</i> y <i>cómo que</i>: <i>¿Cómo que te han dejado salir?</i></p> <p>Perífrasis de relativo: <i>Lo que tú eres es un sinvergüenza.</i></p> <p>Estructuras comparativas o metafóricas: <i>Es más tonto...</i></p>	
<b>Los valores modales de la entonación y de otros elementos suprasegmentales (2.4)</b>	Nivel B1	<p>Entonación para expresar exhortación <i>¡Calla ya ↓!</i></p> <p>Pronunciación enfática: <i>ES TÚ CULPA.</i></p> <p>Intensificación de una valoración negativa: <i>Es TONTO.</i></p>	
	Nivel B2	<p><u>Alargamientos fónicos</u> Para reforzar la recriminación: <i>Que te calleeee.</i></p> <p><u>Pronunciación silabeada</u> Intensificación de una orden dada con anterioridad: <i>Te he dicho que NO-LO-TO-QUES.</i></p> <p><u>Entonación</u> Tonema suspendido (→) para reforzar la actitud (amenaza, advertencia): <i>Cuando no te des cuenta →[sucede lo peor].</i> <i>Mejor que me lo traigas YA.</i></p>	
<b>Desplazamiento de la perspectiva temporal (2.5: 2.5.2, 2.5.3)</b>	Nivel C1	<p>Futuro en las concesiones: <i>Será todo lo generoso que quieras, pero estúpido es un rato.</i> <i>A ti no te importará, pero a mí sí.</i></p>	

		Imperfecto de sorpresa: <i>¿Tú no te ibas?</i> [con censura o desaprobación]	
	Nivel C2	Futuro de sorpresa o reprobación. <i>¡Será asqueroso!</i> <i>¿No habrás podido hacerme eso?</i>  Afirmación tajante con futuro imperfecto: <i>Le diré yo lo que es: usted es un sinvergüenza.</i>	

Tabla 18. Recopilación de las *Tácticas y estrategias* del PCIC para la expresión la descortesía verbal según niveles de referencia

Tras el estudio del inventario que acabamos de exponer basado en estrategias lingüísticas, ya sea a través de mecanismos gramaticales, fónico, léxicos o puramente pragmáticos, introducimos una apreciación similar con respecto al inventario *Funciones*: en el PCIC se realiza un recuento de recursos tremendamente minucioso; a pesar de ello, no se encuentran aspectos propios de la descortesía verbal calificados como tal, sino que, como hemos señalado al inicio de este análisis, en nuestro trabajo hemos procedido a la clasificación de los mismos para poder adaptarlos a la clase de ELE, considerando, además el posible uso de disfemismos en insultos o expresiones enfáticas. Todo ello nos hace pensar que el material preparado para la elaboración del profesorado, bien con un tema o unidad específica, bien con añadidos improvisados por la inesperada aparición de algún elemento relacionado con la descortesía verbal.

### 3.3 Valoración global sobre el análisis de la (des)cortesía en el MCER y el PCIC

Concluimos este capítulo de revisión de los dos documentos principales, en los que se fundamentan los currículos y planes de estudio de la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera, mediante una evaluación de ambos y una comparativa cualitativa del tratamiento de la cortesía y la descortesía verbal.

La enseñanza de las variedades de registro es un aspecto fundamental en el aprendizaje de una lengua de la que tanto docente como alumno deben tomar conciencia. En concreto, el desarrollo de la competencia comunicativa, en su concreción sociopragmática, ha de pasar por conocer los rasgos propios tanto del registro formal como del informal. Sobre esto, advertimos que del segundo tipo de registro hay, desde nuestro entender, un tratamiento escaso tanto en el MCER como en el PCIC.

Trasladamos esta valoración sobre los registros a la cortesía y descortesía verbal. La primera, la encontramos más relacionada con el registro formal, especialmente la cortesía formulaica y determinados recursos para establecer contacto cooperativamente, fomentando el acuerdo. Mientras que la descortesía está en el límite entre lo formal y lo informal: una situación formal donde surja el desacuerdo fomenta la aparición de emociones como la ira que, a su vez, propicia fácilmente el paso para utilizar rasgos propios de la descortesía que se clasifican dentro del registro informal (e incluso de nivel vulgar). Ello no quiere decir que la cortesía verbal no pueda aparecer en situaciones informales, todo lo contrario, puesto que es incluso en estos contextos de menor formalidad donde se aprecia la competencia de los interlocutores en la búsqueda de la armonía interaccional.

A este respecto el MCER expone la cortesía verbal convencional relacionada con fórmulas fijas ligadas a contextos determinados donde su uso es norma social. Desde el punto de vista estratégico, plantea la cortesía sobre todo vinculada a la conversación y a tipos de texto; especifica el conocimiento de estrategias, así como saber utilizarlas en situaciones formales e informales en los distintos niveles de referencia. Además, aunque de manera exigua, dedica un espacio al tratamiento de la descortesía centrándose en la relación entre los participantes (de superioridad o asimétrica) o en emociones propias del emisor (queja, ira, desprecio) que se traducen en mecanismos que dañan la imagen del receptor.

En el PCIC, por su parte, como ya se ha descrito en lugares anteriores, encontramos explicaciones bien detalladas en cuanto a ejemplos de uso, es decir, se orienta directamente a usos lingüísticos en los que pueden encontrarse enunciados de la cortesía formulaica y, con mucho más análisis, la cortesía estratégica en su vertiente atenuadora y valorizante. Esta última, como hemos comprobado, posee un apartado específico en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, y aquí los ejemplos son clarificadores para que el alumno de español pueda reconocerlos y atreverse a llevarlos a la práctica, especialmente a partir de nivel B1. Por el contrario, no hemos encontrado una alusión directa a la descortesía verbal: carece de un apartado y un tratamiento exclusivo, por lo que para nuestro estudio hemos ido examinando el Plan Curricular en sus distintos inventarios hasta dar con aquellos enunciados, recursos o estrategias con las que se puede expresar en español la descortesía verbal: desacuerdo, rechazo, amenazas, repoche, etc., y su correlato en recursos pragmáticos a través de la interrogación, metáfora, ironía, modalización, desplazamiento de tiempos verbales... que poseen, a su vez, una relación en unidades gramaticales, léxicas o fonéticas.

No hemos encontrado, por tanto, en el PCIC mención explícita a la descortesía, y menos aún a expresiones soeces o disfemismos.

Así, el tratamiento que se le da a la descortesía verbal tanto en MCER como en el PCIC nos lleva a pensar que este tipo de estrategias no es digno de ser incluido en currículos y programaciones. Sin embargo, a partir de este trabajo nos planteamos varias cuestiones: en primer lugar, el porqué de la aparición de actos de habla propiamente descorteses, como pueden ser la amenaza o la crítica, (cuya carga expresiva para perjudicar la imagen del receptor puede ser de gran embergadura), sin estar clasificados en la descortesía verbal; a lo que se une la nula referencia a disfemismos o expresiones tabú que llenan los usos lingüísticos de los hablantes de español, y de cualquier otra lengua. También nos cuestionamos la posición del docente ante el desarrollo de la competencia sociopragmática del alumnado sin incluir aspectos de este tipo, de gran importancia para que el aprendiente de español pueda identificarlos e incorporarlos tanto en el conocimiento de la lengua como del componente sociocultural. Y en tercer lugar, nos preguntamos cómo pueden los estudiantes conocer los actos de habla descorteses de una conversación desahogada, plagada de descalificativos, críticas y reproches, si la realidad del aula se mueve en torno a la cortesía, el trato positivo y el ambiente cooperativo, además de que en los materiales didácticos (especialmente en los libros de texto, en referencia tanto al MCER y el PCIC) no aparecen estos recursos.

Estas tres cuestiones tienen una respuesta parcial, a partir de cómo interpretamos los resultados de nuestro estudio. Para la primera cuestión, podemos responder a través de la presuposición de que a la hora de elaborar los documentos oficiales que regulan la enseñanza y aprendizaje de idiomas se crea un cierto sentido de *responsabilidad lingüística*, entendida como la promoción de la cooperación y de las adecuadas pautas de conducta en la relación interpersonal con el uso de la lengua; teniendo presente el sentido de lo políticamente correcto. Sobre la segunda cuestión, existen dos posturas para el profesorado de español: una de ellas es la más tradicional, es decir, obviar la existencia de la descortesía verbal, ya *per se* relegada en cierto grado en el *currículum nulo* (Eisner, 1979) –conjunto de contenidos eliminados o anulados del currículum oficial–, y seguir exhaustivamente con lo fijado en la programación; o bien, ir más allá de los contenidos explícitos de materiales, programaciones y currículos para ahondar en el enfoque comunicativo de la lengua y exponer todas las vertientes del uso de la lengua; esto es, tanto la cooperativa como la del desacuerdo, tanto la

más estrictamente formal y adecuada como la vulgar y chabacana. Por último, la respuesta de la tercera cuestión va de la mano del propio interés del estudiante por profundizar en el conocimiento de la lengua en sus distintas manifestaciones, ya sea siguiendo pautas académicas: en el desarrollo de un curso de español como lengua extranjera buscar materiales alternativos donde se den manifestaciones reales de la lengua (películas, canciones, conversaciones reales); ya sea por inmersión lingüística en alguno de los países donde se habla español (Mayo, 14: 2017) y, de este modo, gracias al contacto directo con los hablantes, aprender y adquirir de una forma natural todos los usos y recursos tanto para la cortesía como para la descortesía verbal.

Concluimos este apartado advirtiendo la importancia de incorporar en el aula de ELE la descortesía verbal explícitamente, por la razón principal del enriquecimiento de la competencia lingüística, comunicativa, sociopragmática o estratégica. Para ello, procedemos a la última parte de nuestra investigación que consiste en la elaboración de una unidad didáctica donde se trabaje específicamente la descortesía verbal.

## **CAPÍTULO 4:**

### **4. Unidad didáctica**

A continuación, se presenta una propuesta en la que se introduce la descortesía verbal con actividades (desarrolladas en el anexo correspondiente) para su puesta en práctica en el aula.



UNIDAD DIDÁCTICA <i>¡Qué poca educación!</i>				
NIVEL	B2/C1	JUSTIFICACIÓN	Como parte del entrenamiento de la competencia sociopragmática, esta unidad didáctica va destinada a dar conocimiento y permitir la puesta en práctica, por parte del alumnado, de actos de habla expresivos (crítica, burla, difemismos) y directivos (amenazas, advertencias) que se incluyen en la descortesía verbal.	
DESTINATARIOS	Alumnado de español como lengua española: adultos de diferente procedencia.			
TEMPORALIZACIÓN (SESIONES)	8 sesiones aproximadamente de 50 minutos aproximadamente cada una.			
COMPETENCIAS		OBJETIVOS		
Competencia comunicativa (sociolingüística y sociopragmática)	ACADÉMICOS	GRUPALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorecer la inteligencia emocional mediante la negociación y el acuerdo entre compañeros.</li> <li>▪ Practicar la destreza oral, tanto en expresión como en comprensión, en el intercambio comunicativo cara a cara (contexto de clase o videoconferencia).</li> <li>▪ Entrenar la destreza escrita, tanto en comprensión como en expresión, de forma grupal (contexto de clase o mediante documentos compartidos en línea).</li> <li>▪ Fomentar el trabajo en grupo, cooperativo o colaborativo.</li> <li>▪ Conocer y practicar dinámicas de trabajo cooperativo.</li> </ul>	
Competencia gramatical, léxica, semántica, fonológica y ortoépica.				<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenar la competencia sociopragmática.</li> <li>▪ Mostrar actos de habla de descortesía verbal en español.</li> <li>▪ Dar a conocer expresiones en español para mostrar enfado, desacuerdo, amenaza...</li> </ul>
DESTREZAS				<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Practicar y estudiar determinadas estructuras gramaticales.</li> </ul>
Comprensión oral				<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Potenciar el uso del léxico a través de nuevas unidades, así como con metáforas e ironías.</li> </ul>
Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajar las distintas destrezas para la mejora del uso del español.</li> <li>▪ Desarrollar las competencias TIC.</li> </ul>			
Comprensión escrita				
Expresión escrita				

CONTENIDOS

<b>FUNCIONALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresar desacuerdo</li> <li>▪ Expresar obligación</li> <li>▪ Expresar hartazgo</li> <li>▪ Dar una orden o instrucción</li> <li>▪ Negarse al cumplimiento de una orden.</li> <li>▪ Advertir</li> <li>▪ Amenazar</li> </ul>	<b>GRAMATICALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Usos desplazados de pretérito imperfecto y de futuro imperfecto.</li> <li>▪ Perífrasis verbales de obligación.</li> <li>▪ Imperativo e indefinido.</li> <li>▪ Otros valores de la modalidad exclamativa e interrogativa.</li> </ul>	<b>LÉXICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciones sociales: laborales y personales.</li> <li>▪ El cómic y la tira cómica.</li> <li>▪ Léxico relativo a la interacción en un restaurante.</li> </ul>	<b>CULTURALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Restaurante</li> <li>▪ Profesiones y cargos.</li> <li>▪ Conducta social.</li> <li>▪ El cómic y la tira cómica.</li> </ul>
<b>METODOLOGÍA</b>		<b>RECURSOS</b>		<b>DINÁMICAS Y ESPACIOS</b>			
<p>Uso de tareas para potenciar la autonomía del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Trabajo individual junto con dinámicas grupales de aprendizaje cooperativo y colaborativo: actividades para el desarrollo de clase presencial y <i>online</i>. Estas poseen un orden que puede alterarse según las necesidades, así como también se les puede dedicar el tiempo que se estime oportuno (en caso de clase no presencial se ha de tener en cuenta el margen de entrega del trabajo). La primera y última actividad son inalterables debido a que la primera es de presentación y activación, y la última se fundamenta en la elaboración de un producto.</p>		<p>Materiales elaborados por el profesor.</p> <p>Pantalla y cañón con proyector (conectados a un ordenador con conexión a internet y salida de audio) para proyección de vídeo (clase presencial).</p> <p>Ordenador o tableta con conexión a internet (en caso <i>online</i>).</p>		<p>Trabajo individual</p> <p>Trabajo en grupos:</p> <p>Dinámicas cooperativas: <i>1-2-4, Mesa redonda, Lápices al centro, Rompecabezas (Jigsaw)</i>.</p> <p>Clase presencial en el aula (última actividad en el aula de informática si se dispone de ella).</p> <p>No presencial: <i>online</i></p>			

ACTIVIDADES	SECUENCIACIÓN (ACTIVIDADES /SESIONES)					
1. <i>Pero, ¿qué me estás contando?</i> Activación de conocimientos. Ejercicio de expresión escrita y expresión oral.	1	Una sesión	2	Dos sesiones	3	Una sesión
2. <i>Sin insultar ¿eh?</i> Ejercicios de comprensión y expresión escrita.	4	Dos sesiones	5	Una sesión	6	Dos sesiones
3. <i>Camarero, mi sopa está fría</i> Ejercicio de comprensión y expresión oral, junto con actividades de gramática, léxico, aspectos pragmático-comunicativos y componente cultural  4. <i>¡Como vaya...!</i> Ejercicios de funciones pragmático-comunicativas, expresión escrita y gramática.  5. <i>¡Me tienes hasta...!</i> Ejercicios de expresión oral, léxico y de componente sociocultural relacionado con las variedades del español.	<b>EVALUACIÓN</b>					
6. <i>Producto final: Recopilemos</i> Recogida del aprendizaje de toda la unidad. (ANEXO I)	La evaluación es continua a lo largo de toda la unidad. Se fundamenta en la observación de las necesidades de los alumnos y en la atención a sus necesidades y características particulares. Se aplican criterios para la evaluación individual y grupal.  Para el final de esta unidad, es importante la autoevaluación del profesor y de los alumnos.					
<b>CRITERIOS</b>			<b>INSTRUMENTOS</b>			
Ligados a los objetivos de la unidad. Se resumen en:  <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ha hecho un adecuado entrenamiento de la competencia sociopragmática.</li> <li>▪ Reconoce actos de habla descorteses y es capaz de reproducirlos.</li> </ul>			Individual: Observación directa en el transcurso de la clase y en las aportaciones de foros ( <i>online</i> ). Ejercicios de la posible prueba final que contengan los aspectos aquí estudiados. Producciones individuales (orales y escritas) que el profesor recoge en las distintas dinámicas.  Grupal: Reflexión sobre la dificultad en la comprensión de conceptos y/o actividades (autoevaluación). El grado de implicación de los alumnos (coevaluación).			

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es participativo tanto en el trabajo individual como en grupo.</li> </ul>	<p>Valoración entre los miembros del desarrollo del trabajo en equipo (coevaluación). Evaluación del grupo clase sobre el trabajo final (coevaluación).</p> <p>Para ello, se elaborarán rúbricas de evaluación, autoevaluación y coevaluación. (Anexo II)</p>
--	--	---

## CAPÍTULO 5:

### 5. Conclusiones

A lo largo de la nuestra investigación, se ha querido constatar que la lengua es un medio de comunicación social; y como tal, ha de ser analizada en la relación entre los participantes y en el vínculo que ellos mismos contraen con el mundo que les rodea. La enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua (e incluso de la lengua materna), no debe quedar al margen de los usuarios como *agentes sociales*. Así lo hemos querido mostrar en las páginas de este trabajo.

En primera instancia, hemos podido deducir, al terminar la revisión teórica y la concreción práctica, que existe una clara orientación en las relaciones sociales para la obtención de un beneficio, ya sea común o propio; para ello, el individuo se vale lingüísticamente de estrategias que elabora sobre la marcha (en algunas ocasiones existe preparación previa), realizando un análisis exhaustivo y continuo de la situación comunicativa, donde se incluyen las intervenciones de su interlocutor a partir de las cuales improvisa y genera las suyas. En estos movimientos, se espera un comportamiento socialmente adecuado de respeto y concordia. Es precisamente este tipo de interacciones las que se muestran en la clase de español para extranjeros; sin embargo, queda muy alejado de la realidad si negamos u obviamos la existencia de ambientes crispados en los que los participantes utilizan actos de habla expresivos para mostrar su disconformidad, por ejemplo, o actos de habla directos con los que influir negativamente en la conducta de su interlocutor.

Por consiguiente, partiendo de los objetivos propuestos al inicio y a la luz de los datos obtenidos de la revisión teórica, del análisis del MCER y del PCIC, así como de nuestra propuesta práctica, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. En primer lugar, constatamos que existe una relación entre el desarrollo de la competencia comunicativa y la inclusión de la descortesía verbal en el aula de ELE; gracias al entrenamiento del alumnado en diferentes situaciones comunicativas en las que se puede encontrar con actos de habla descorteses.
  - 1.a En el estudio de las diferentes investigaciones y aportaciones del concepto de competencia comunicativa, observamos la relevancia del término aplicado a la

enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas; así como de las distintos tipos y subtipos de competencias, ligados a aspectos pragmáticos y comunicativos.

1.b A lo largo de la historia, ha habido distintas aproximaciones metodológicas aplicadas a la enseñanza de lenguas, algunas de ellas más rigurosas que otras. En todo ese proceso, llama especialmente la atención el modelo en el que, precisamente, se toma como punto de partida la competencia comunicativa y el papel del alumnado como motor de adaptación a los métodos de enseñanza del docente, según sus características y necesidades. Nos referimos al enfoque comunicativo y al enfoque por tareas.

1.c Además de las investigaciones realizadas en torno a la competencia comunicativa, nuestro trabajo, al poseer un fundamento pragmático, dedica un espacio a las unidades pragmáticas que inciden en el funcionamiento de la (des)cortesía verbal. Por ello, se han estudiado la interacción verbal –como núcleo lingüístico de la relación entre los participantes–, las máximas de cooperación y los actos de habla, hasta llegar a la (des)cortesía verbal.

1.d Tras profundizar en el estudio de la cortesía verbal, nos hemos podido percatar de la extensa bibliografía referente al conjunto de estrategias con las que se desprende un esfuerzo por parte del emisor para que su imagen sea respetada, del mismo modo que intenta mantener indemne la de su interlocutor. En cambio, con respecto a la descortesía verbal, los trabajos existentes aparecen en menor número, especialmente en el ámbito hispano. Por lo que consideramos que nuestro trabajo puede resultar de interés por la aportación específica a este campo de investigación en torno al descuerdo y a la expresión de estados de ánimo como el enfado, el asco, la decepción, etc.

1.e La lengua española resulta realmente rica para el uso de estrategias de descortesía verbal, por la existencia de disfemismos, estructuras sintácticas, elementos fónicos o recursos léxico-semánticos, como la ironía o la metáfora, con los que expresar amenazas, reproches o críticas, por ejemplo. Lo cual nos ha parecido conveniente recoger en un esquema cuya clasificación parte de los actos de habla expresivos y directos.

2. Al investigar el tratamiento de la (des)cortesía verbal en el documento para la enseñanza de lenguas, el MCER, y para la enseñanza del español, PCIC, confirmamos la prevalencia de la cortesía verbal sobre la descortesía.

2.a Tanto en el MCER como en el PCIC, se deduce una tendencia a obviar comportamientos desagradables que también forman parte de la actividad comunicativa del individuo. En el apartado correspondiente, concretamos que en las páginas del Marco se nombra como tal a la descortesía y hace una breve relación de las posibles formas de expresión. En el Plan Curricular, en cambio, ni siquiera aparece nombrada, sino que hemos hecho una labor de rastreo para determinar en qué inventarios podemos encontrar, de forma más destacada, elementos que pertenezcan a la descortesía verbal.

2.b Teniendo en cuenta el punto anterior, concluimos que es el docente el que ha de introducir aspectos específicos de descortesía verbal que se encuentran en el currículum oculto, como pueden ser expresiones soeces o insultos.

2.c Advertimos, además, que la inclusión de actos de habla descorteses ha de hacerse de forma progresiva en todos los niveles de referencia de la enseñanza de español como lengua extranjera, adaptando los contenidos según el nivel y las características de los alumnos. Este proceso se ha de llevar a cabo con la exposición de situaciones comunicativas sencillas en los primeros niveles, donde se observe cómo los participantes pueden expresar desacuerdo o enfado a través de enunciados descorteses, hasta llegar a una lengua más elaborada en la formulación de críticas, reproches o amenazas, para niveles superiores.

3. A partir de nuestra unidad didáctica, abrimos la posibilidad a los teóricos de enseñanza de lenguas, y sobre todo a los docentes, de introducir y profundizar en las estrategias de descortesía verbal; a través de dinámicas –principalmente cooperativas– que favorezcan la participación del alumnado y la comunicación activa por medio de actividades de comprensión y expresión oral tanto en espacios presenciales como virtuales.

Para finalizar, con nuestra investigación hemos querido constatar que la descortesía verbal forma parte de un conjunto de estrategias que merecen ser tenidas en cuenta en la enseñanza

y aprendizaje de lenguas extranjeras. Los aprendientes las incorporan a su saber y conocimiento individual; de esta manera, pueden asimilar situaciones comunicativas en las que desenvolverse *a posteriori* por el reconocimiento de la constitución intrínseca de una relación de poder por parte del interlocutor o por su intención de mostrar desacuerdo, discrepancia o malestar valiéndose de expresiones relegadas (socialmente consideradas tabú) a relaciones de excesiva confianza. Por todo ello, nos ha surgido la necesidad de perseguir y profundizar las conclusiones aquí tratadas a futuros trabajos de investigación que sirvan de aportación a la descortesía verbal y, por extensión, a la Pragmática Lingüística.

## Referencias bibliográficas

- Adler, A. (1929/1963). *La educación del niño*. Madrid: Losada.
- Andión Herrero, M. A. y Casado Fresnillo, A.(2014). *Variación y variedad del español aplicado a la LE/L2*. Madrid: UNED Publicaciones.
- Austin, J. (1962/1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. y Palmer, A.(1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Test*. Oxford: Oxford University Press.
- Ballesteros Marín, F. (1999). *La cortesía verbal: Análisis pragmático lingüístico en las exhortaciones impositivas en inglés y en español: el ruego y el mandato*. Madrid: Tesis doctoral, Universidad Complutense.
- Binti Ismail, R. (2013). *Análisis contrastivo de la cortesía verbal en Español y Malayo en la realización de tres actos de habla; petición, mandato y rechazo*. Valladolid: Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- Bousfield, D. (2007). Beginnings, middles and ends: A biopsy of the dynamics of impolite exchanges. *Journal of Pragmatics*, 39, 12, 2185-2216.
- Bousfield, D. (2008). Impoliteness in the struggle for power. En D. B. Locher (Ed.) , *Impoliteness in Language: Studies on the interplay with Power in Theory and Practice*. (págs. 127-154). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Bousfield, D. (2010). Researching impoliteness and rudeness: Issues and definition. *Interpersonal Pragmatics*, 6, 101-134.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa'? *Oralia*, 2, 155-184.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen, social y contextos socioculturales. En D. Bravo (Ed.), *Actas del I Coloquio del programa EDICE: La perspectiva no etnocéntrica de la Lengua: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (págs. 98-108). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Briz, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada. En A. B. Bravo, *Pragmática sociocultural: estudios sobre el estudio de descortesía en español* (págs. 67-93). Madrid: Ariel.
- Bravo, D. (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y sus aplicaciones a corpus orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken.
- Briz, A. (2007). La cortesía verbal. En C. Hernández Alonso y L. Castañeda (Eds.), *Actas del IV Congreso Internacional "el Español en América"* (págs. 31-66). Tordesillas.
- Briz, A. (2010). La cortesía al hablar en español. *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE*,3, 1-22.

- Brown, P. y. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bühler, K. (1934/1967). *Teoría del Lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of Language acquisition. En J. Lyons (Ed.), *New Horizon in Linguistics* (págs. 242-260). Harmondsworth: Penguin Books.
- Canale, M. (1983/1995). De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa del lenguaje. En M. Llobera et al. (Eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (págs. 63-83). Madrid: Edelsa.
- Casado Fresnillo, C., Marrero Aguiar, V. y Gutiérrez Rodríguez E. (2014). Variación y cambio lingüístico. En M.V. Escandell Vidal (Coord.), *Claves del lenguaje humano* (págs. 249-294). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, UNED.
- Celce-Murcia, M., & Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specification. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En V. Lara Casado (Ed.), *Vademécum para la enseñanza de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (págs. 449-465). Madrid: SGEL.
- Chacón García, C. (2016). El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos. *MarcoELE. Revista de didáctica español Lengua Extranjera*, 1, n. 22, en línea. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153510004/html/index.html> [Consulta: 4/4/2020].
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya y Consejo de Europa (adaptado y traducido por el Instituto Cervantes) Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [Consulta: 4/4/2020]
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8, 93-98.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25, 349-367.
- Culpeper, J. (2003). Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics*, 35, 1545-1579.
- Culpeper, J. (2005). Impoliteness and entertainment in the television quiz show: "The weakest link". *Journal of Politeness Research*, 1 (1), 35-72.
- Culpeper, J. (2008). Reflection on impoliteness, relational work and power. En M. A. Locher y D. Bousfield (Ed.), *Impoliteness in Language. Studies on its interplay with Power in Theory and Practice*. (págs. 17-43). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Culpeper, J. (2010). Conventionalised impoliteness formulae. *Journal of Pragmatics*, 42, 3232-3245.
- Curran, C. A. (1961). Counselling skills adapted to the learning of foreign languages. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 25/2, 78-93.
- Devís Herrai, E. y. (2014). El aprendizaje de la entonación (des)cortés en español como lengua extranjera (ELE). *Porta Linguarum*, 21, 245-263.

- Díaz Pérez, J. C. (2012). *Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía. Los actos de habla hostiles en los medios de comunicación virtual*. Madrid: Tesis doctoral, Universidad Carlos III.
- Dreikurs, R. (1963/2000). *Encouraging children to learn*. New York: Brunner-Routledge.
- Escandell Vidal, M.V. (1993/1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Escandell Vidal, M. V. (2004). Aportaciones de la Pragmática. Textos en línea. Disponible en: <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones%20de%20la%20pragmatica.pdf> [Consulta: 5/04/20]
- Escandell Vidal, M.V. (2009). La comunicación intercultural: aspectos cognitivos y sociales. *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ ELE y la Literatura Española Contemporánea* (págs. 7-24). Sofía, 2008. Madrid: Ministerio de Educación.
- Escandell Vidal, M. V. (2009). La comunicación intercultural: aspectos cognitivos y sociales. En J. F. Barrio Barrio y S. J. García Tocino (Eds.), *Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea. Universidad de Sofía "San Clemente de Ojrid" 10-12 de abril de 2008*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/90936/00820113013671.pdf?sequence=1> [Consulta: 17/4/ 2020]
- Escandell Vidal, M.V. (2014). Lengua y comunicación: la Pragmática. En M. V. Escandell Vidal (Coord.), *Claves del lenguaje humano* (págs. 227-247). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, UNED.
- Esiner, E. W. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Fraser, B. (1990). Perspective on Politeness. *Journal of Pragmatics*, 14, 219-236.
- García Santa-Cecilia, A. (2003). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Tarbiya*, 33, 5-48.
- García Santa-Cecilia, A. (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. *MarcoELE: Revista de Didáctica del Español como Lengua extranjera*, 7, 1885-1898. Disponible en: <https://marcoele.com/plan-curricular-del-instituto-cervantes-niveles-de-referencia-para-el-espanol/> [Consulta: 5/4/2020].
- Goffman, E. (1964/1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.
- Grice, H. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, 3, *Speech Acts* (págs. 41-58). New York: Academic Press.
- Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistic: A Personal Perspective. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (págs. 215-228). Malden: Blackwell.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como L2*. Madrid : Arco/Libro.
- Halliday, M. (1978/1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Haverkate, H. (1990). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.

- Hernández Flores, N. (2006). Cortesía y oscilación de la imagen social en un debate televisivo. En J. Murillo Medrano (Ed.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas* (págs. 37-54). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Hernández Flores, N. (2013). Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *Pragmática Sociocultural*, 1(2), 175-198.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (págs. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Edelsa. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) [Consulta: 7/4/2020]
- Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) [Consulta: 3/4/2020]
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistic and Poetics. En A. T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (págs. 350-377). Cambridge: MIT Press.
- Kasper, G. (1990). Linguistic politeness: Current research issues. *Journal of Pragmatics*, 14, 193-218.
- Kasper, G. (1997). Can Pragmatic Competence be taught?. *University of Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center*, Disponible en: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>. [Consulta: 11/3/ 2020]
- Kaul de Marlangeon, S. (2005). Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (págs. 299-318). Buenos Aires: Programa EDICE-Dunken.
- Kaul de Marlangeon, S. (2008). Tipología del comportamiento verbal descortés en español. En A. Briz et al. (Eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Tercer Coloquio Internacional del programa EDICE* (págs. 254-266). Valencia/Estocolmo: Universidad de Valencia, Programa Edice.
- Kaul de Marlangeon, S. (2017). Tipos de descortesía verbal y emociones en contextos de cultura hispanohablante. *Soprag*, 2017, 1-23. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/318191020\\_Tipos\\_de\\_descortesia\\_verbal\\_y\\_emociones\\_en\\_contextos\\_de\\_cultura\\_hispanohablante](https://www.researchgate.net/publication/318191020_Tipos_de_descortesia_verbal_y_emociones_en_contextos_de_cultura_hispanohablante) [Consulta: 15/4/2020]
- Kerbrat-Orecchioni, K. (1980/1993). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Kerbrat-Orechioni, K. (2004). ¿Es universal la cortesía? En D. Bravo y A. Briz (Ed.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (págs. 39-53). Barcelona: Ariel.
- Kienpointner, M. (1997). Varieties of rudeness: types and functions of impolite utterances. *Functions of Language*, 4 (2), 243-265.
- Kienpointner, M. (2008). Impoliteness and emotional arguments. *Journal of Politeness Research*, 4, 243-265.

- Labov, W. (1972/1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lakoff, R. (1973/1998). La lógica de la cortesía o acuérdate de dar las gracias. En M. Julio y R. Muñoz (Eds.), *Textos clásicos de Pragmática* (págs. 259-280). Madrid: Arco/Libro.
- Landone, E. (2009). Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje de ELE. *Revista de Didáctica del español como Lengua Extranjera, marco ELE*, 81-23 Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/8/landone\\_cortesia.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/landone_cortesia.pdf) [Consulta: 30/3/2020]
- Leech, G. N. (1983/1997). *Principios de Pragmática*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Levinson, C. S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Locher M. A. y Bausfield, D. (2003). *Impoliteness in Language: Studies on Its Interplay with Power in Theory and Practice*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Maati Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Orán*, (págs. 112-120).
- Marina, J. A. (2012). El diálogo entre neurociencia y educación. *Participación educativa. Número extraordinario: La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación*, 1, 7-13.
- Mayo Marín, P. (2017). *Estudio sobre expresiones metafóricas tabú de uso frecuente para su aplicación a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Alcalá de Henares: E-elando ELE en red, Universidad de Alcalá de Henares. Disponible en: [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34639/estudio\\_mayo\\_eleando\\_2017\\_N5.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34639/estudio_mayo_eleando_2017_N5.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Consulta: 7/4/2020]
- Mayor Sánchez, J. (2004). Aportaciones de la Psicolingüística. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. (págs. 43-69). Madrid: SGEL.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas Lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pérez García, E. (2014). *Deixis social y (des)cortesía verbal como estrategias argumentativas: análisis discursivo del debate político desde un enfoque sociopragmático*. Murcia: Universidad de Murcia, Tesis doctoral.
- Reinoso, F. L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Reyes, G. (2002). *Metapragmática, lenguaje sobre lenguaje, ficciones y figuras*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e intercambio Editorial Universidad de Valladolid.
- Richards, J. C. (1986/1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Oxford University Press.
- Ridao Rodrigo, S. (2020). "Perdona/ Termine": Los actos de habla directivos en las mediaciones laborales. *Verba*, 47, en prensa.
- Searle, J. (1969/1989). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Slatger, P. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

- Spenser-Oatey, H. y Jiang, W.(2003). Explaining cross-cultural pragmatics findings: moving from politeness maxims to sociopragmaticinteractional principles (SIPs). *Journal of Pragmatics*, 35, 1633-1650.
- Sperber, D. y Wilson, D. (2004). The Theory of Relevance. En L. H. Horn y G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (págs. 607-632). Oxford: Blackwell.
- Terkourafi, M. (2008). Toward a unified theory of politeness, impoliteness, and rudeness. En D. B. (Eds.), *Impoliteness in Language: Studies on its interplay in theory andpractice* (pp. 45-74) (págs. 45-74). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Terkourafi, M. (2008). Toward an unified theory of politeness, impoliteness, and rudeness. En D. Bosufield y M. A. Locher, *Impoliteness in Language. Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice* (págs. 45-75). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Tisseron, S. (2001). *L'intimité superexposé*. París: Ramsay.
- Tsui, A. B. (1994). *English Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Van Ek, J. A.(1976). *Significance of the Threshold level in the early teaching of modern language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objective of foreign language learning I*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vera Luján, A. y Blanco Rodríguez, M. (2014). *Cuestiones de Pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Versucheren, J. (1999). Whose discipline? Some critical reflections on linguistics pragmatics. *Journal of Pragmatics* (31) 7, 869-879.
- Vivas, J. y Ridao, S. (2015). "Lo siento pero me parecen horribles!!!": Análisis pragmlingüístico de la descortesía en la red social Facebook. *Revista de Filología*, 33, 217-236.
- Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

# ANEXOS

## ANEXO I: Descripción de las actividades de la Unidad Didáctica

### Actividad 1: *Pero, ¿qué me estás contando?*

Al inicio de la unidad, el profesor plantea una reflexión a partir de las siguientes situaciones:

Dinámica: Individual

Presencial/ *online* a través de Foros de debate

Reflexiona sobre cómo expresar enfado, desacuerdo u órdenes en español.

► Llevas una hora esperando a tu amigo y cuando llega te dice que se entretuvo haciendo unas compras. ¿Cómo reaccionas? ¿Cómo expresas enfado o desacuerdo? (100 palabras)

► Al empleado de una empresa su jefe le encarga la tarde de antes un proyecto para el día siguiente. Redacta brevemente cómo sería la conversación (100 palabras).

A partir de aquí, el profesor les pregunta si, en alguna de las situaciones anteriores, han introducido alguna expresión de enfado o desacuerdo rotundo con insultos o difemismos. Después, en cada una de ellas plantea cómo podrían haberse desarrollado con actos de habla, expresivos o directivos, donde se refleja descortesía verbal.

### Actividad 2: *Sin insultar, ¿eh?*

A partir de la actividad anterior, se presenta un trabajo en grupo. A partir de las tiras y viñetas siguientes, los alumnos deben reflexionar sobre la situación e indicar aquellas expresiones que les parecen más groseras y descorteses.

Dinámica: 1-2-4. Aprendizaje cooperativo a partir de un trabajo inicialmente individual (1) se analizan las imágenes propuestas. Después se comentan las conclusiones a las que se ha llegado por parejas (2) y, finalmente, se reúnen los cuatro miembros para abordar conjuntamente un texto que recoja las reflexiones de todo el grupo.

Presencial: en el aula distribuida en grupos.

Online: a través de documento compartido en WORD o blog de trabajo (en caso de que se utilice una plataforma que proporcione la opción).

IMAGEN 1: ¿Has oído algunos de los insultos siguientes? ¿Qué opinas del insulto *la Justicia en España es igual para todos*?



IMAGEN 2: Análisis del proceso inferencial de Susanita (si se considera necesario se aporta material para explicar la inferencia) en esta tira cómica de Mafalda, ¿por qué se siente insultada?



IMAGEN 3: Observa los insultos que se presentan en la viñeta siguiente. ¿Qué opinas con respecto a la primera intervención y desarrollo de la conversación?



### Actividad 3: *Camarero, mi sopa está fría...*

A partir del visionado del siguiente vídeo de la película de *Torrente, el brazo tonto de la ley*, se plantea un análisis del uso de imperativo, identificación de la ironía, el tipo de relación establecida entre los participantes.

[https://www.youtube.com/watch?v=J0H4\\_4ft7Fo](https://www.youtube.com/watch?v=J0H4_4ft7Fo)

Se puede ofrecer a los alumnos (dependiendo del nivel) algunas de las siguientes claves:

- Uso de imperativo en actos de habla directivos: *Llévate esto... Trae pan, Que venga el encargao.*
- Uso de actos de habla expresivos para mostrar disconformidad: *disfemismos e ironía.*
- Actitud del comensal con respecto a la camarera: ¿relación horizontal o vertical? (uso de diminutivo: *chinita*, uso de *disfemismos*, el tipo de entonación y el lenguaje no verbal).

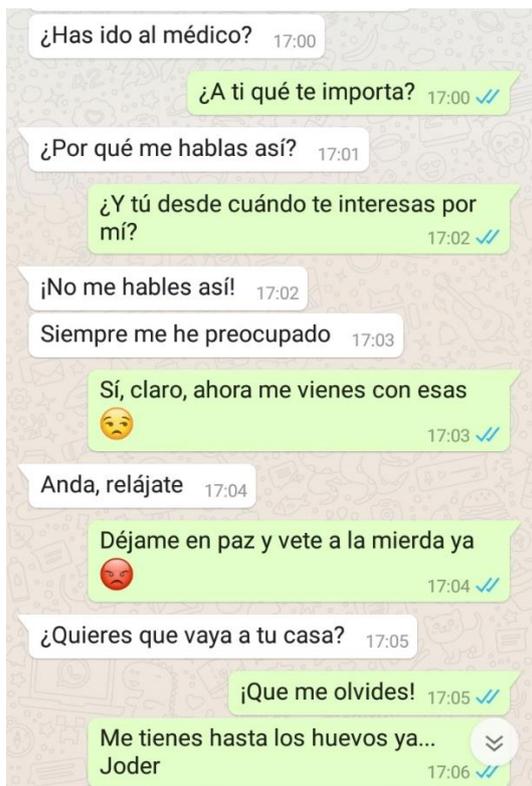
Dinámica: *mesa redonda* (los alumnos comparten sus impresiones y conclusiones en grupo, para ello se les sugiere que antes de empezar nombre a uno de ellos *coordinador* para controlar los tiempos de intervención, y a otro *secretario* para recoger las principales ideas y puntos en común a los que han llegado).

Presencial: desarrollo en el aula. Grupos y gran grupo para la puesta en común y participación del profesor.

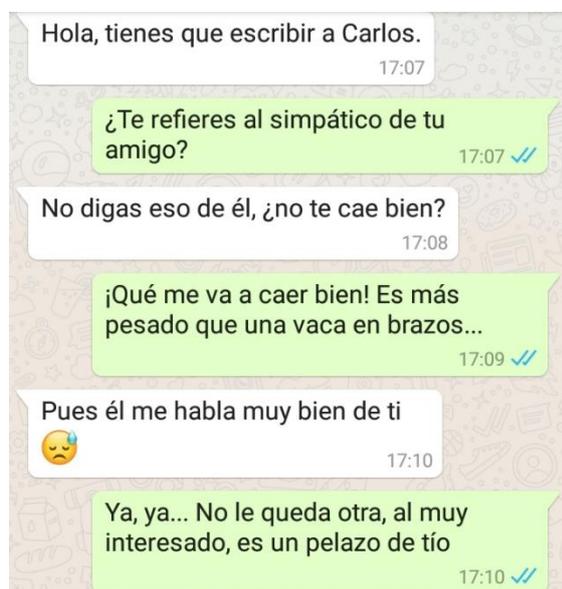
Online: Videoconferencia para la puesta en común en mesa de redonda. Foro de debate para compartir con el profesor y el resto de los grupos las conclusiones grupales.

#### Actividad 4: ¡Como vaya...!

1



2



3



Se plantean tres conversaciones de *chat* con las siguientes actividades:

A) Identificad los enunciados de cada conversación con las siguientes funciones:



B) Escoged continuación uno de los *chats* y lo continuálo, en por lo menos cinco intervenciones, introduciendo difemismos o cualquier tipo de acto de habla descortés.

C) Observad los siguientes enunciados de las conversaciones y agrupad las formas verbales de imperativo y de perífrasis verbales de obligación.

*Debes ir ¿eh?*

*No me hables así.*

*¡Déjame en paz! ¡Vete a la mierda!*

*Que me olvides.*

*Tienes que escribir a Carlos*

*No debes decir eso de él.*

*¡Ven a casa!*



D) Tomad las oraciones del ejercicio anterior y convertid aquellas con verbo en infinitivo en oraciones con perífrasis verbal de obligación y viceversa.

Dinámica: *Lápices al centro* del forma presencial, en el grupo uno de los componentes del grupo toma el rol de coordinador y, una vez, que se han leído, las actividades se asegura de que todos los miembros han entendido lo que hay que hacer. Resuelven los ejercicios, intentado que todos lleguen a las mismas soluciones en cada actividad. Si hay alguien que no lo entiende, deben detenerse hasta que llegue a su comprensión. Este procedimiento se lleva a cabo en cada actividad.

Para la modalidad *online*, pueden realizarse las actividades con la dinámica *lápices al centro* por videoconferencia o *chat*, o bien puede elaborarse de forma colaborativa a través de un documento compartido de Word y después hacer autocorrección de todos los ejercicios para llegar a la misma solución.

Presencial: desarrollo en el aula por grupos.

Online: Videoconferencia o *chat*, documento compartido de WORD.

## Actividad 5: ¡Me tienes hasta...!

Leed las siguientes viñetas del cómic *Mortadelo y Filemón*. Mortadelo muestra hartazgo. Anotad en grupo las expresiones con las que expresa *estar harto*.



En español existen otras expresiones para decir *estoy harto*, y varían según el lugar de habla española:

*Me tienes hasta las narices / los huevos / los cojones / el coño*



*Hasta las bolas / el orto*



*Hasta la madre. Me da hueva*



*Me la tienes pelada*



*Me tienes hasta las huevas*



*¡Me tiene ladillao!*



Escoged una expresión soez o difemismo en español para expresar enfado o desacuerdo. Buscad por la web o en las fuentes que consideréis cómo se dice en otros cuatro países de habla hispana.

Dinámica: *Mesa redonda* para la primera parte de la actividad (cómico). Para la versión online puede hacerse individual o grupal (a través de chat o videoconferencia). Adaptación breve de *Rompecabezas (Jigsaw)*: cada miembro busca la expresión en un país y después lo anotan en un documento conjunto.

Presencial: en clase distribuida en grupos.

Online: videoconferencia o chat / documento compartido de WORD

### Actividad 6: *Producto final...Recopilemos*

Cada grupo debe registrarse en la página [www.boomwriter.com](http://www.boomwriter.com) de escritura compartida colaborativa.

Cread un resumen con los aspectos más interesantes y llamativos de esta unidad sobre descortesía verbal divididos en: Gramática, Funciones, Estrategias Comunicativas y Léxico. Además, se puede incluir aportaciones no tratadas en la unidad pero que el alumno considera de interés relacionadas con el tema. Cada miembro del grupo se puede dedicar a una de las partes y después unir las (opción *ProjectWriter* para proyectos y encargos de )

El siguiente paso es escoger una de las expresiones de descortesía verbal aprendidas y crear un *meme*. Se puede usar la página [www.memegenerator.es](http://www.memegenerator.es). Pueden servir de ejemplo:



Dinámica: *Escritura colaborativa* y adaptación de *Rompecabezas* para el reparto de tareas.

Presencial: la escritura colaborativa por partes se hará en la plataforma (teniendo en cuenta si el centro educativo dispone de aula de informática o puede incluso hacerse cada una desde su ordenador personal a distancia. En caso de que no hubiese posibilidad de usar medios informáticos, se puede hacer la actividad presencial en sesión de clase, teniendo en cuenta los tiempos.

Online: escritura colaborativa a través de *Boomwriter* para la elaboración del proyecto. En caso de que se use una plataforma de EVA, puede ser útil realizar esta actividad final con la creación de una *wiki*.

## ANEXO II: Rúbricas de evaluación

RÚBRICA para la Evaluación de los resultados: actividades y producto final						
Unidad <i>¡Que poca educación!</i> La descortesía verbal en la clase de ELE			Alumno: .....			
	EXCELENTE (9-10)	BUENO (7-8)	ADECUADO (5-6)	MEJORABLE (1-4)	PONDERACIÓN	VALORACIÓN
REALIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE ACTIVIDADES Y PRODUCTO FINAL	Ha realizado las actividades y ha seguido todas las instrucciones en cuanto a formato y presentación.	Ha realizado casi todas las actividades y ha seguido la mayoría de las instrucciones en cuanto a formato y presentación.	Ha realizado algunas actividades y ha seguido algunas de las instrucciones en cuanto a formato y presentación.	Ha realizado pocas actividades y apenas respeta las instrucciones en cuanto a formato y presentación.		
CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y ORTOÉPICA	Conoce e intenta, en la medida de su nivel, el respeto por las normas ortográficas y la pronunciación española.	Conoce e intenta, la mayor parte del tiempo y según su nivel, el respeto por las normas ortográficas y la pronunciación española.	Comete algunos errores ortográficos y ortoépicos que no son propios de su nivel.	Comete un número importante de errores ortográficos y ortoépicos que no son propios de su nivel.		
VOCABULARIO EMPLEADO	Utiliza un léxico variado, acorde con su nivel, haciendo especial uso del trabajado en esta unidad.	Utiliza un léxico algo repetitivo y poco variado, aunque con palabras específicas de la unidad.	Utiliza un léxico algo repetitivo y con pocas palabras específicas de la unidad.	Utiliza un léxico pobre y repetitivo, sin palabras específicas de la unidad.		
COMPETENCIAS	En el producto final se demuestra el esfuerzo por el desarrollo de las competencias: sociopragmática, cultural y lingüística.	En el producto final se demuestra cierto desarrollo de las competencias: sociopragmática, cultural y lingüística.	En el producto final demuestra escaso desarrollo de las competencias sociopragmática, cultural y lingüística.	En el producto final demuestra un desarrollo bajo de las competencias sociopragmática, cultural y lingüística.		
<b>VALORACIÓN FINAL</b>						

RÚBRICA para la Autoevaluación y Coevaluación <sup>21</sup> de la implicación del alumno						
Unidad <i>¡Qué poca educación!</i> La descortesía verbal en la clase de ELE					Alumno: .....	
	EXCELENTE (9-10)	BUENO (7-8)	ADECUADO (5-6)	MEJORABLE (1-4)	PONDERACIÓN	VALORACIÓN
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO	Tiene en cuenta los materiales disponibles para la elaboración de las tareas propuestas y se coordina de forma adecuada con el resto de miembros del grupo para llegar a un fin común. Tiene presente el tiempo establecido	Conoce los materiales y las tareas, se coordina con sus compañeros y tiene en cuenta los tiempos de entrega.	Conoce los materiales y las tareas, se coordina con sus compañeros y conoce los tiempos aunque con cierta dificultad.	Conoce poco o desconoce los materiales y las tareas. Se coordina con dificultad con sus compañeros y no se ajusta a los tiempos.		
PARTICIPACIÓN	Asume su papel en el grupo y participa activamente desde el inicio en las dinámicas, además de que resuelve dificultades y favorece la cooperación.	Asume su papel en el grupo y participa en las dinámicas, resuelve parte de las dificultades y favorece la cooperación.	Asume su papel en el grupo y participa en las dinámicas, introduce alguna propuesta para mejorar la cooperación.	Asume su papel en el grupo y participa con dificultad en las dinámicas.		
HABILIDADES SOCIALES	Contribuye a la cohesión de grupo y favorece el respeto, la tolerancia y la empatía, sobre todo con los miembros que pertenecen a culturas diferentes y con especial interés hacia la cultura de países de habla hispana.	Contribuye a la cohesión de grupo y favorece el respeto y la tolerancia, sobre todo de otras culturas, especialmente la cultura de países de habla hispana	Participa en el grupo y tiene una actitud respetuosa hacia sus miembros.	Participa con dificultades en el grupo y necesita ayuda para comprender aspectos de otras culturas.		
BÚSQUEDA Y OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN	Se vale de recursos y medios para la búsqueda y obtención de información, ajustándose a los contenidos trabajados.	Se vale de algún recurso y/o medio para la búsqueda y obtención de información, ajustándose a los contenidos trabajados.	Se vale de algún recurso y/o medio para la búsqueda y obtención de información.	Se vale de algún recurso y/o medio para la búsqueda y obtención de información con la ayuda del docente o de otro alumno/a.		

<sup>21</sup> Esta rúbrica nos sirve para que el propio alumno tome conciencia de su aprendizaje implicación en la unidad propuesta, para ello tendrá que completar una rúbrica en una copia. Después, evaluará individualmente a sus compañeros de grupo. Finalmente, harán una valoración conjunta de los resultados.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	Emite juicios fundamentados en su trabajo de una forma rigurosa.	Emite juicios sobre el trabajo realizado.	Interpreta sobre el trabajo realizado.	Interpreta sobre el trabajo realizado con la ayuda del docente o de otro alumno/a.		
EXPOSICIÓN DE CONCLUSIONES	Expone los resultados del aprendizaje con un adecuado uso del español, valorando la participación de sus compañeros en el proceso.	Expone los resultados del aprendizaje usando el español como lengua de comunicación.	Expone los resultados del aprendizaje con algunas dificultades en el uso del español.	Expone los resultados con dificultad, así como también presenta dificultades en el uso de español.		
<b>VALORACIÓN FINAL</b>						