

LA ANTICORTESÍA VERBAL EN ELE: USO DE PALABRAS Y EXPRESIONES MALSONANTES COMO HERRAMIENTA DE AFILIACIÓN Y DE COHESIÓN IDENTITARIA. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Trabajo Fin de Máster

Noelia Martín Luna

Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza

Curso académico: 2019-20

Tutora: María Ester Brenes Peña



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

RESUMEN

La anticortesía verbal se define como una herramienta de afiliación y de cohesión. Es el uso de palabras y expresiones malsonantes en una situación comunicativa de familiaridad y confianza. Partiendo de esta premisa, nuestro objetivo es demostrar que la anticortesía verbal, como rasgo caracterizador del español coloquial, debe formar parte de la enseñanza de ELE, tanto en los niveles intermedios como en los avanzados, si se pretende que los aprendientes se conviertan en usuarios de la lengua.

Con este motivo, estudiaremos y delimitaremos la anticortesía verbal dentro de la teoría de la (des)cortesía verbal. Posteriormente, propondremos dos unidades didácticas que puedan servir como punto de referencia para futuras investigaciones, atendiendo siempre a las particularidades y a las necesidades de cada nivel de enseñanza. Por último, con los resultados obtenidos, extraeremos las conclusiones pertinentes.

PALABRAS CLAVE: anticortesía verbal, teoría de la (des)cortesía verbal, enseñanza de ELE, pragmática, unidades didácticas, PCIC, MCERL.

ABSTRACT

Verbal anticortesy works in Spanish culture as a tool for affiliation and cohesion. To be precise, it is defined as the use of bad words and expressions in a communicative situation of familiarity and trust. Based on this premise, our objective is to demonstrate that verbal anticortesy, as a characteristic feature of colloquial Spanish, must be part of the teaching Spanish as a Foreign Language, both in the intermediate and advanced levels, if it is intended that the learners become users of the language.

For this reason, we will study and delimit verbal anticortesy within the theory of politeness and impoliteness. Subsequently, we will propose two didactic units that can serve as a point of reference for future research, always attending to the particularities and needs of each level of education. Finally, with the results obtained, we will extract the pertinent conclusions.

KEY WORDS: verbal anticortesy, theory of politeness and impoliteness, teaching Spanish as a Foreign Language, didactic units, PCIC, CEFR.

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN	1
OBJETIVOS	2
MARCO TEÓRICO	3
1. PRINCIPIOS TEÓRICOS DE LA (DES)CORTESÍA VERBAL	3
1.1. <i>Teoría de los actos de habla</i>	4
1.2. <i>Principio de Cooperación y máximas conversacionales</i>	5
1.3. <i>El concepto de imagen social. La teoría de Brown y Levinson</i>	7
1.4. <i>Inicio de la descortesía</i>	9
2. ESTUDIOS DE LA (DES)CORTESÍA VERBAL EN ESPAÑOL	11
2.1. <i>¿Universal o cultural? Etnocentrismo de las teorías fundadoras</i>	11
2.2. <i>Revisión y reformulación del modelo de Brown y Levinson</i>	13
2.3. <i>(Des)cortesía verbal. Tipología y aproximación variacionista.</i>	15
3. LA (DES)CORTESÍA VERBAL EN EL <i>MCERL</i> Y <i>PCIC</i>	18
4. ¿QUÉ ES LA ANTICORTESÍA? ORIGEN Y PANORAMA ACTUAL	22
4.1. <i>Inicios de la anticortesía: una visión parcial y estereotipada</i>	22
4.2. <i>El concepto de anticortesía en la actualidad</i>	24
5. LA ANTICORTESÍA EN EL AULA DE ELE: EL INSULTO EN LA CULTURA ESPAÑOLA	25
5.1. <i>¿Es conveniente enseñar los insultos y las expresiones malsonantes?</i>	25
5.2. <i>¿Cómo enseñar la anticortesía?</i>	27
5.3. <i>La anticortesía en los manuales: enfoques y posibilidades</i>	29
CONTENIDOS Y RESULTADOS	33
6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS	33
6.1. <i>Metodología</i>	33
6.2. <i>Contextualización</i>	36
6.3. <i>Propuesta didáctica nivel intermedio (B1-B2)</i>	37
6.3.1. Elementos curriculares	37
6.3.2. Elementos metodológicos	39
6.4. <i>Propuesta didáctica nivel avanzado (C1-C2)</i>	45
6.4.1. Elementos curriculares	45
6.4.2. Elementos metodológicos	46
6.5. <i>Evaluación</i>	53
CONCLUSIONES	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

JUSTIFICACIÓN

La anticortesía verbal se define como el uso de elementos descorteses para crear un ambiente de familiaridad y cooperación. Para ello, debe existir una proximidad afectiva y social previa. Se sitúa dentro de la teoría de la (des)cortesía verbal en español. El término fue acuñado por Zimmerman (2003), pero su origen se remonta a años atrás (Labov, 1972; Culpeper, 1996 y Kienpointner, 1997), con conceptos como «insulto ritual», que después el *MCERL* incluyó como marcador lingüístico, y «descortesía burlesca». En ambos, nos referimos al uso de palabras y expresiones malsonantes sin intención de ofender al interlocutor. Posteriormente, autores como Briz Gómez (2002; 2007), Albelda Marco (2004) y Bernal Linnersand (2007), entre otros, profundizan en este concepto y actualizan la idea de anticortesía. Mientras Zimmerman (2003) consideraba que se trataba de una característica de los jóvenes masculinos para rebelarse contra el sistema, Briz Gómez (2007) prefiere hablar de rasgo caracterizador del español coloquial que no distingue ni edad ni género ni nivel socioeconómico (Albelda Marco, 2004). En nuestro trabajo, teniendo en cuenta estas aportaciones y partiendo de las palabras de Bernal Linnersand (2007), la anticortesía verbal sería el uso de elementos descorteses como herramienta de afiliación al grupo y de cohesión identitaria en una situación comunicativa de familiaridad en la que prima la sinceridad y en la que el interlocutor, así como la intención comunicativa y el contexto, juegan un papel clave.

El *MCERL* señala que para que un aprendiente se convierta en usuario de la lengua y agente social debe desarrollar una serie de competencias (generales y comunicativas). En esta última, destacamos la competencia sociolingüística, en la que encontramos el insulto ritual y las normas de cortesía. Asimismo, el *PCIC* afirma que el aprendiente debe desarrollar unas herramientas sociopragmáticas, entre otros recursos, para emplear la lengua, no solo de forma adecuada, sino también de forma afectiva y social.

En nuestra investigación, pretendemos demostrar que la anticortesía verbal debe formar parte de la enseñanza de ELE. Para llevar a cabo esta tarea, y para alcanzar los objetivos planteados, hemos estructurado nuestro Trabajo Fin de Máster de la siguiente forma. En primer lugar, para introducir nuestro objeto de estudio, hemos tenido en cuenta la Teoría de los actos de habla, el Principio de Cooperación y el modelo de Brown y Levinson. Asimismo, hemos profundizado en el concepto de anticortesía verbal, como parte de la teoría de la (des)cortesía verbal, en general, y como parte de la enseñanza de ELE, en particular. También hemos analizado qué se dice al respecto en el *MCERL* y en

el *PCIC*, como la presencia de esta herramienta en algunos manuales. Por último, a partir de esta fundamentación teórica y de las carencias detectadas en el análisis de los materiales didácticos, hemos diseñado dos unidades didácticas.

En líneas generales, y como podrá comprobarse posteriormente, puede decirse que, en el ámbito de ELE, la enseñanza de la anticortesía brilla por su ausencia. Sin embargo, al constatarse como un rasgo caracterizador del español coloquial, consideramos que es necesaria su presencia en las programaciones didácticas. Para ello, proponemos que aparezca en los recursos visuales y/o audiovisuales. En este sentido, se favorecerá la comprensión por encima de la producción, debido a las connotaciones socioculturales, pero, sobre todo, porque un uso indebido de esta herramienta puede suponer una ruptura de la comunicación.

Ahora bien, consideramos que, en función del nivel, deben plantearse unas posibilidades didácticas u otras. Para los niveles inferiores, la anticortesía puede integrarse a modo de premio o de *input* inconsciente. Para los intermedios, la anticortesía formaría parte de casi todas las unidades, aunque esta no se enseñara explícitamente, sino con alguna actividad puntual. Por último, para los niveles avanzados, se propone una enseñanza explícita, a lo largo de todas las unidades, pero también, si fuera posible, por medio de una unidad didáctica dedicada al tema. En este caso, ya no solo atenderíamos a la comprensión, sino también a la práctica guiada y a la producción libre.

Nuestras propuestas de enseñanza se ilustran ofreciendo no unidades didácticas al uso, con su respectiva programación y contexto de aplicación, sino actividades que ejemplifiquen en mayor o en menor medida nuestras teorías. Para los niveles intermedios, optamos por actividades que se insertan dentro de una unidad didáctica, mientras que, para los avanzados, proponemos diseñar una unidad didáctica específica. Se trata, pues, de un TFM de aplicación práctica, que ofrece como resultados unos recursos didácticos que pueden ser empleados por cualquier docente de este ámbito. Asimismo, nuestra meta consiste también en allanar el camino a futuras investigaciones que versen tanto sobre la enseñanza de la anticortesía o estrategias de (des)cortesía verbal en ELE como sobre la adquisición de la competencia comunicativa en general.

OBJETIVOS

- 1) Manifestar que la anticortesía verbal (el uso de palabras y expresiones malsonantes como herramienta de afiliación al grupo y de cohesión identitaria) es

un rasgo caracterizador del español coloquial, que no distingue ni edad ni género ni clase social.

- 2) Demostrar que la anticortesía verbal, como característica del español coloquial, debe formar parte de la enseñanza de ELE, tanto en los niveles intermedios (B1-B2) como en los avanzados (C1-C2), si se pretende que los estudiantes se conviertan en usuarios de la lengua, capaces de defenderse en cualquier situación comunicativa.
- 3) Analizar la presencia o ausencia de la anticortesía verbal en los manuales de ELE, así como comprobar, siguiendo las indicaciones del *MCERL* y del *PCIC*, a partir de qué nivel —o niveles— sería adecuada su enseñanza explícita y consciente.
- 4) Proponer unidades didácticas o actividades sobre la enseñanza de la anticortesía verbal con el enfoque por tareas, que puedan servir como punto de referencia para futuros trabajos, atendiendo en todo momento a las particularidades y a las necesidades de cada nivel de enseñanza.

MARCO TEÓRICO

1. PRINCIPIOS TEÓRICOS DE LA (DES)CORTESÍA VERBAL

Para acercarnos a la (des)cortesía verbal como la entendemos hoy, debemos asentar las bases de sus principios teóricos. En su estudio, Bartol Martín (2017: 7) afirma que hemos pasado de una concepción tradicional de la cortesía a una funcional, al aceptar que «ser cortés» no implica exclusivamente memorizar y emplear una serie de normas o fórmulas de comportamiento, sino conocer y saber evitar los conflictos que se pueden generar en una situación comunicativa, utilizando un amplio abanico de estrategias. A partir de esta concepción funcional, recuperamos y desarrollamos brevemente aquellas teorías, o principios teóricos, que facilitaron el germen del estudio de la (des)cortesía verbal: Teoría de los actos del habla, Principio de Cooperación y el modelo de Brown y Levinson (1987).

1.1. Teoría de los actos de habla

En *Cómo hacer cosas con las palabras* (1962), John L. Austin establece los cimientos de la teoría de los actos de habla y modifica la perspectiva en el estudio de la lengua al oponerse a las ideas generales de la filosofía del lenguaje: minusvaloración del lenguaje coloquial, verificacionalismo¹ y falacia descriptiva². Austin defiende que el lenguaje posee una dimensión factual: hacemos cosas con las palabras; de ahí surge el concepto de «enunciados realizativos» o «performativos», aquellos cuya emisión implica realizar una determinada acción. Estos enunciados se oponen a los constatativos. No obstante, para que este enunciado sea válido o afortunado debe cumplir una serie de requisitos: propiedades y condiciones impuestas por la sociedad o comunidad de habla. Entre las propiedades, destacamos las siguientes: 1) oración declarativa y con sentido; 2) formulada en primera persona del singular del presente del indicativo; y 3) debe poder calificarse como adecuada/inadecuada y no como verdadera/falsa (Payrató, 2018: 32).

En trabajos posteriores, Austin reelabora la anterior concepción, pues la distinción performativos y constatativos no es del todo exacta³. Esta reelaboración, que entiende todo enunciado como acción, servirá de punto de partida del lenguaje entendido como teoría de la acción y se concretará en tres actos de habla complementarios, cuya distinción es exclusivamente teórica, porque los tres suceden al mismo tiempo: actos de habla locutivos (se realiza solo por emitir y combinar palabras), actos de habla ilocutivos (fuerza o intención que posee el acto) y actos de habla perlocutivos (efecto producido o que se pretende producir en el interlocutor) (Bartol Martín, 2017: 9). Sin embargo, y aunque su intención era clasificar los actos de habla, Austin no supo lidiar con la variabilidad contextual, esto es, con aquellos actos locutivos cuya fuerza ilocutiva variaba según la situación comunicativa. Este el aspecto que intenta explicar su discípulo, John R. Searle (1969).

Searle (1969) relaciona la fuerza ilocutiva de un acto de habla con su forma lingüística (acto proposicional o verbalización) y prioriza el papel que desempeña el contexto a la hora de comprender e interpretar un enunciado. Junto a la teoría de los actos de habla, esto supondrá el germen para los estudios de la pragmática. En un primer

¹ Todos los enunciados son verdaderos o falsos según su correspondencia con la realidad.

² La lengua sirve solo para describir la realidad y/o transmitir información.

³ Existen actos de habla performativos que no se formulan en primera persona del singular (*por la presente, se le autoriza a...*), y, desde la perspectiva contraria, se demuestra que verbos realizativos no transmiten este valor solo por formularse en esa persona (*yo apuesto si estoy seguro*).

momento, distingue hasta ocho actos ilocutivos que, al final, agrupa en cinco: asertivos o declarativos, expresivos, comisivos o compromisivos, directivos o instructivos y declarativos. Además, señala que un mismo verbo puede aparecer en distintos actos ilocutivos (Payrató, 2018: 33) y que, para medir el significado de un enunciado, debemos atender a los indicadores de fuerza ilocutiva: entonación, énfasis prosódico, predicados realizativos, orden de palabras, etc.

Pero la gran aportación de John R. Searle radica en su distinción entre actos de habla directos, aquellos donde existe una relación exacta entre forma lingüística e intención comunicativa, y actos de habla indirectos, en los que dicha relación se rompe y se requiere, por tanto, la intervención del interlocutor, que debe interpretar el mensaje (Bravo, 2017: 57). Para Searle (1975: 71), la cortesía verbal sería la razón principal para emplear estos actos de habla indirectos, lo que supone ya un aliciente para la investigación de este concepto. Estudios posteriores han demostrado que su concepción de los actos de habla indirectos como la excepción a la norma no se corresponde con la realidad, dada la alta frecuencia de estos actos de habla en la conversación cotidiana (Reyes, 1990). Sin embargo, no podemos restarle su valor como germen para el estudio de la (des)cortesía verbal, pues «[p]ara explicar esta discrepancia y, en general, para reinterpretar muchos aspectos de la comunicación verbal que todavía no se conocen bien, se hace entrar ahora en los análisis pragmáticos la noción de la cortesía» (Reyes, 1990: 23).

Además, a esto hay que añadir que los actos de habla se realizan de manera distinta en cada cultura, dificultando así la comunicación entre hablantes nativos y no nativos de una lengua. En consecuencia, la teoría de los actos de habla, pese a las múltiples críticas que ha recibido, sigue siendo clave en la descripción y explicación de los fenómenos pragmáticos (Payrató, 2018: 33), y objeto de estudio para la enseñanza de la cortesía en clase de lenguas extranjeras (Fuentes Rodríguez, 2010).

1.2. *Principio de Cooperación y máximas conversacionales*

En los años 60, siguiendo la teoría de los actos de habla, Herbert P. Grice plantea la existencia de una serie de máximas o principios que regulan el desarrollo de una conversación: máxima de calidad, de cantidad o informatividad, de relación o relevancia y de manera o de claridad (Payrató, 2018: 40-41). Su objetivo era describir cómo funciona el intercambio comunicativo. Esto le llevó, años más tarde, a acuñar el concepto de Principio de Cooperación. Para este autor, todo intercambio comunicativo es una práctica

de colaboración entre los interlocutores. Es un principio que rige la dimensión social. Además, sostiene que toda intervención o contribución debe ser la requerida para cada situación comunicativa.

Para explicar cómo se rigen los intercambios conversacionales, describe las cuatro máximas que hemos explicado al inicio, que son clave para interpretar los actos de habla y que nos permiten, a su vez, comprender aquello que no se dice explícitamente (las implicaturas), lo que él denomina «significado no natural». La comunicación tiene entonces una base inferencial «y, por tanto, las inferencias son básicas para poder entender correctamente un enunciado»⁴ (Payrató, 2018: 105-106).

Las máximas conversacionales tienen como propósito transmitir información. Según Sperber y Wilson (1986/1995), la información debe ser relevante para iniciar el proceso de interpretación. Sin embargo, como bien sabemos, la lengua se puede emplear con otros fines: dirigir y realizar acciones. Esto conlleva la existencia de otras máximas, que generan implicaturas no convencionales y cuya naturaleza es social, moral o estética, como «sé cortés» (Grice, 1975: 47). Dicho reconocimiento supone otro impulso para el estudio del fenómeno de la (des)cortesía verbal.

La aportación de Grice revoluciona el campo de la pragmática y supone el punto principal de discusión para nuevas propuestas (Payrató, 2018: 42-43). Estas han intentado corregir y/o ampliar sus máximas e incluso poner en duda su carácter universal. Robin T. Lakoff (1973), por ejemplo, recoge este planteamiento y lo amplía con las reglas de la adecuación y la competencia pragmática: sé claro y sé cortés. Por otra parte, Geoffrey N. Leech (1983) propone el principio de cortesía, como medio para regular el equilibrio social y distingue seis máximas interpersonales: de tacto, de generosidad, de aprobación, de modestia, de acuerdo y de solidaridad. Este planteamiento nace de la concepción de la pragmática «como dominio controlado por reglas» (págs. 136-138), concepción que se opone a la economía del lenguaje. Además, en cuanto a la (des)cortesía verbal, considera que existen actos inherentemente descorteses o corteses, independientemente del contexto. Por último, Fraser y Nolen (1981/1990), partiendo del principio de cooperación, hablan de contrato conversacional; al interactuar establecemos un contrato «mediante el cual los participantes [...] tienen unas expectativas y unas obligaciones» (Bernal Linnarsand, 2007: 59-60). A diferencia de Leech, aseguran que la (des)cortesía es una

⁴ Están las implicaturas convencionales, cuyo significado se acepta por convención, y las no convencionales o conversacionales, aquellas que «dependen [...] del principio de cooperación y de las máximas conversacionales» (Payrató, 2018: 105-107).

característica de los interlocutores, dependerá entonces de la situación comunicativa y del cumplimiento o no de los requisitos del contrato⁵.

No obstante, la teoría sobre la cortesía verbal que se nutre de estas mismas fuentes y que ha tenido una mayor repercusión en las investigaciones posteriores ha sido la formulada por Brown y Levinson (1987). A ella le dedicamos el siguiente apartado.

1.3. *El concepto de imagen social. La teoría de Brown y Levinson*

Según hemos explicado, los primeros estudios formales sobre la cortesía verbal pertenecen a la década de los setenta y de los ochenta, con las reglas de Lakoff (1973), el contrato conversacional de Fraser y Nolen (1981), el principio de cortesía de Leech (1983) y el modelo de Brown y Levinson (1987), que se nutren de los trabajos de la filosofía del lenguaje acerca de los actos de habla y del Principio de Cooperación. Estas teorías conciben la cortesía como una herramienta para evitar el conflicto interpersonal, por eso la descortesía estuvo al principio relegada a un segundo plano (Bravo, 2017: 55). A pesar de que para la crítica no existe ninguna aportación teórica satisfactoria, ni exenta de críticas, los estudios pospragmáticos parten de la teoría de Brown y Levinson (1987), porque la consideran la más completa y porque supuso un hito en el campo de la investigación de la pragmática (Bernard Linnensand, 2007: 57).

Para desarrollar su aportación teórica, Brown y Levinson (1987) reelaboran y reinterpretan el concepto de imagen social acuñado por Goffman (1967). Para este autor, la imagen o *face* es la representación que una persona muestra de sí misma durante la interacción. Esta imagen está sujeta a cambios y no coincide con la personalidad real. Para mantener y dar forma a esta imagen, realizamos actividades de imagen o *face works*. Brown y Levinson (1987) optan por hablar de imagen social positiva, aquella que se corresponde con el deseo «de ser aceptado y valorado por otros» y la imagen social negativa, «asociada al derecho a la libertad de acción y a la no imposición de la conducta de otros sobre la de uno mismo» (Payrató, 2018: 139-141). Se concibe la interacción como una actuación en la que los participantes intentan salvaguardar su propia imagen al

⁵ Esta vinculación de la cortesía verbal con el principio de cooperación está presente también en estudios más actuales. Fuentes Rodríguez (2010: 9) señala que la (des)cortesía verbal, como principio que controla y mantiene la comunicación, afecta al principio de cooperación. El estudio de la cortesía verbal nace en el seno de los estudios de la conversación siendo una máxima que dirige la interacción. La descortesía, al ir en contra del intercambio comunicativo, sería el incumplimiento o violación de esa máxima.

mismo tiempo que la de su interlocutor (Hernández Flores, 2004: 95). Es una relación de complementariedad.

En su propuesta, Brown y Levinson (1987) no tienen como objetivo desarrollar las reglas que regulan el fenómeno de la cortesía, sino explicar las estrategias de las que disponemos para mantener y ensalzar la imagen social. Para ellos, las manifestaciones de cortesía son estrategias propiamente dichas, porque todo acto de habla es conflictivo, amenazante o dañino. Somos descorteses por naturaleza. La cortesía verbal sería, pues, el mecanismo que empleamos para evitar el conflicto. Al considerar que la descortesía es parte de la interacción comunicativa, distinguen dos tipos de cortesía, la positiva, aquella que implica que el hablante le facilita opciones al oyente, dedicada pues a mitigar los actos amenazantes, y la negativa, que funciona por medio de halagos y elogios para realzar y preservar la imagen del receptor (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 41-42). Es una cortesía compensatoria. Estos autores consideran que su concepción de la cortesía tiene como eje «la relación que se establece entre los actos amenazantes [...] y el deseo de proteger las imágenes de estos, de manera que se establezca un equilibrio entre la potencial amenaza [...] y el deseo de preservación de la imagen» (Carrasco Santana, 1999: 8).

Asimismo, señalan que existen tres factores que nos permiten determinar la gravedad del acto de habla y el tipo de estrategia que podemos emplear: 1) la distancia interpersonal entre los interlocutores; 2) el poder relativo del hablante sobre el oyente y 3) el grado de imposición del acto de habla, que depende de factores contextuales (Payrató, 2018: 142). Para Bartol Martín (2007), «el riesgo de una acción que amenaza la imagen [...] será el resultado de la suma de estos tres factores». Con esta fórmula se pretende dar cabida a todos aquellos actos «que puedan dañar la imagen de los interlocutores y a las diferencias culturales que puedan existir» (pág. 34). En cuanto a las estrategias, estas se definirían como «un medio para cumplir el deseo de los interlocutores de preservar las imágenes [...]. Brown y Levinson agrupan las estrategias en cinco grupos»: 1) abierta y sin acción reparadora; 2) abierta con acción reparadora y con cortesía positiva; 2) abierta con acción reparadora y cortesía negativa; 3) encubierta y 4) no realizar el acto de habla amenazante para la imagen. Estas dos últimas, a su vez, presentan una serie de variedades de realización, dependiendo de la suma de los tres factores anteriores (Carrasco Santana, 1999: 3-4).

Como explicaremos posteriormente con más detalle, se trata de una propuesta teórica pesimista, ya que la comunicación se percibe como una amenaza constante hacia

las imágenes de los participantes y, a su vez, también etnocentrista, porque, aunque se concibe como una teoría de aplicación universal, al clasificar los actos de habla en corteses y en descorteses, no atiende a las diferencias socioculturales ni al efecto social que un acto de habla, amenazante o no, puede provocar en una situación comunicativa concreta. A pesar de que todos los actos pueden ser potencialmente conflictivos, la cortesía no solo se manifiesta para evitar dicha amenaza, también existe, o puede existir, una cortesía valorizante y una cortesía estratégica, supeditada a una intención comunicativa. Asimismo, en su concepción dual de la imagen social no se tienen en cuenta aspectos clave como la percepción del receptor ni la posible existencia de otras imágenes ni el hecho de que la separación, como la denominación, aquí marcada no se corresponde con la realidad o resulta muy ambigua.

Sin embargo, pese a sus defectos, sigue siendo el modelo más elaborado para desarrollar y profundizar en el fenómeno de la cortesía verbal en las distintas comunidades socioculturales, dado que proporciona elementos de carácter universal, como el concepto de imagen social, que pueden servir como punto de referencia para futuras investigaciones. Es la razón principal por la que se utiliza aquí, en nuestro trabajo, como la teoría que da pie al inicio de los estudios acerca de la (des)cortesía verbal o lingüística⁶ en español.

1.4. *Inicio de la descortesía*

El estudio de la descortesía verbal se ha desarrollado casi al mismo tiempo que el de la cortesía, pero en menor número de investigaciones. Si la cortesía verbal evita el conflicto interpersonal, la descortesía servirá para dañar a propósito la imagen positiva y/o negativa del receptor. Esta es la premisa de la que parte Jonathan Culpeper (1996) al proponer su análisis. En un primer momento, distingue entre «grosería» y «descortesía», definiendo esta última como ataque intencional al receptor. Más adelante, entre descortesía convencional y no convencional. En sí, a lo largo de su investigación, ha ofrecido varias taxonomías de clasificación. Payrató (2018: 146-147) se hace eco de la siguiente: 1) descortesía afectiva, donde «el receptor es presentado como el causante de un estado emocional negativo en el enunciador»; 2) descortesía coercitiva, «el emisor

⁶ Bravo (2017: 54) considera que es más apropiado hablar de cortesía lingüística o comunicativa que de cortesía verbal «para hacer hincapié en que no solo el aspecto verbal de los enunciados debe ser tenido en cuenta, sino también el no verbal».

suele estar en una situación que le permite ejercer su poder contra el [...] receptor»; y 3) descortesía de diversión, «la agresividad contra el receptor es objeto de “entretenimiento” [...] por parte del enunciador». En otras ocasiones, Culpeper habla de falsa cortesía o de ausencia de cortesía como marcas de descortesía.

Sin embargo, por más que quisiera desarrollar este concepto, de forma paralela a la teoría de Brown y Levinson, e incluso ofrecer una propuesta de clasificación (o varias), la descortesía verbal se nos presenta como una realidad aún más compleja y problemática que la propia cortesía. El contexto es clave para determinar si un acto de habla puede o no etiquetarse como descortés. Además, en numerosas ocasiones, se necesita de un cúmulo de actos probablemente descorteses para que el receptor decida interpretarlos como tal y reaccione en consecuencia (Fuentes Rodríguez, 2010: 13). Por tanto, la (des)cortesía actuaría como un proceso gradual o *continuum*, con una zona de inflexión en la que se situaría todo aquello que consideramos normal o neutral. Entonces, no podemos clasificar los actos de habla como corteses o descorteses, sino que debemos considerarlos e interpretarlos en su contexto (págs. 22-23), pues una acumulación de actos de habla corteses puede provocar descortesía (falsa cortesía o hipercortesía) y un exceso de actos descorteses puede interpretarse de una forma totalmente distinta (pág. 25).

En esta misma línea, Kienpointner (1997) explica la (des)cortesía verbal a través de un eje de cooperatividad y competitividad. Define la descortesía como un tipo de comportamiento no cooperativo que tiende a desestabilizar la relación interpersonal dificultando la interacción y crea, a su vez, un ambiente violento o de antipatía al servicio de unos intereses egoístas. Sin embargo, también señala que la descortesía cooperativa puede ser intencional o no, dependiendo de la motivación comunicativa del hablante. Estamos ante un *continuum*. Mientras Culpeper (1996) habla de descortesía burlesca, Kienpointner (1997) prefiere la idea de insultos rituales. En ambos casos, no son comportamientos descorteses, porque tienen como objetivo crear un ambiente relajado entre los interlocutores. Existe la confianza suficiente para ser «descorteses». Esto nos llevaría, como veremos más adelante, a la figura de Zimmerman (2003), quien ha analizado la función que desempeñan los insultos o las expresiones malsonantes en la construcción de la identidad en la interacción entre los jóvenes. No obstante, si ese acto de habla resulta ofensivo, no sería anticortés, sino descortés (Bernal Linnarsand, 2007: 76-77). Por último, Kaul de Marlangeon (2005), siguiendo ese *continuum*, distingue entre descortesía por quebrantamiento consciente de las normas, descortesía por

quebrantamiento inconsciente o descortesía que tiene como objeto ofender al interlocutor (pág. 84).

A modo de conclusión, cabe señalar que Bernal Linnersand (2007: 85) reelabora el concepto de descortesía de Culpeper invirtiendo las características de la definición de Bravo (2005) sobre la cortesía verbal:

Una actividad comunicativa a la que se le atribuye la finalidad de dañar la imagen del otro y que responde a códigos sociales supuestamente compartidos por los hablantes. En todos los contextos perjudica al interlocutor. El efecto emergente de esta actividad es interpersonalmente negativo, de lo cual se deduce que se ha producido una interpretación de la actividad como descortés en ese contexto.

Sin embargo, como bien hemos señalado antes, no se trata de un comportamiento que perjudique al interlocutor en todos los contextos. El efecto descortés dependerá del contexto situacional, sociocultural y funcional en el que se produce, porque, al igual que la cortesía verbal, la descortesía «no puede separarse del resto de la conducta comunicativa» (Payrató, 2018: 147). Por eso, se llegó a la conclusión de que el fenómeno de la (des)cortesía verbal, debido a su riqueza y complejidad, debe estudiarse en su contexto, atendiendo a las diferencias culturales.

2. ESTUDIOS DE LA (DES)CORTESÍA VERBAL EN ESPAÑOL

2.1. *¿Universal o cultural? Etnocentrismo de las teorías fundadoras*

Los estudios de la (des)cortesía verbal en español presentan dificultades para aplicar las propuestas teóricas anteriores, bien sea porque son muy generales (Fraser y Nolen (1981) y su teoría del contrato conversacional⁷) o por su marcado carácter etnocentrista. Al emplear la aportación de Brown y Levinson (1987) como punto de referencia, y teniendo en cuenta que concibieron su teoría como una de aplicación universal, los problemas están servidos. Entre ellos, destacaremos y esbozaremos los siguientes.

En primer lugar, la distinción entre imagen social positiva e imagen social negativa no es del todo exacta ni universal. Para ellos, el deseo de no imposición sería el núcleo de la cortesía. Sin embargo, tras numerosos estudios de campo, se llegó a la conclusión de que no sucede lo mismo en las culturas de acercamiento, como la española,

⁷ «La noción de la cortesía [...] como una propiedad [...] de los enunciados, por lo que fuera de contexto ninguna secuencia podría ser calificada como cortés ni descortés» (Brenes Peña, 2007: 202).

donde las actividades de imagen benefician por igual al emisor y al destinatario. Es decir, se busca crear un clima de cooperación y de confianza interpersonal (Bravo, 2017: 60). Además, mientras que esta propuesta atiende a las necesidades de imagen del individuo, se ha demostrado que en muchas variedades del español las necesidades de grupo prevalecen. No obstante, el concepto de imagen sin etiquetas sí puede ser de aplicación universal.

En segundo lugar, se ha criticado su consideración de todo acto de habla como potencialmente conflictivo, pues se ha demostrado la existencia de actos de habla que pueden realzar la imagen social sin que haya una agresión previa. Para Kerbrat-Orecchioni (2004: 39-40), se trata de una visión pesimista de la comunicación, porque esta se percibe siempre como una amenaza hacia las imágenes de los participantes.

Por último, la crítica más repetida radica en su clasificación de los actos de habla en corteses y en descorteses sin tener en cuenta el contexto sociocultural ni el efecto que puedan provocar en una situación comunicativa. Así, por ejemplo, se ha demostrado que el tratamiento excesivamente formal y el uso de actos de habla indirectos, en una situación de familiaridad y confianza, pueden ser interpretados como descorteses. Por tanto, realizar una clasificación *a priori* de los actos de habla, en una teoría que pretende ser universal, como mínimo es un error. Al final, «es el oyente quien tiene un papel decisivo en la clasificación de una emisión como cortés o descortés». Estas teorías resultan insuficientes para describir el fenómeno de la (des)cortesía en otras culturas (Brenes Peña, 2006: 202), pero aun así se parte de ellas, sobre todo de la teoría de Brown y Levinson, para realizar nuevos estudios y corregir ese etnocentrismo.

Tras demostrar que se trata de una teoría etnocentrista, se optó por el relativismo cultural propio de la antropología. Esta perspectiva también recibió numerosas críticas «por su carácter determinista e inflexible», ya que enfatiza en las particularidades de cada cultura para subrayar la importancia y el valor de todas las culturas, sin la posibilidad de utilizar esos nuevos estudios como base para otros. No obstante, a partir de esta postura, quizás no del todo acertada, surgen los estudios contrastivos o comparativos, que pretenden definir y describir algunas de las características propias de la (des)cortesía verbal en diferentes comunidades socioculturales⁸. Para llevar a cabo esta tarea, se parten de análisis socioculturales, tanto contextuales como cotextuales, atendiendo en todo

⁸ La lengua es un fenómeno social y forma parte de una cultura, por eso «sería más apropiado hablar de “comunidad sociocultural”, ya que aquí se incluyen las nociones de comunidad de lengua, identidad de grupo y pertenencia cultural» (Bravo, 2004: 18).

momento a los deseos de imagen de los hablantes, al efecto social, a la situación comunicativa y al conocimiento compartido. Es decir, pasamos de una cortesía aparentemente universal a una sociocultural.

Para concluir, a pesar de que podríamos continuar analizando, no solo esta propuesta teórica, sino otras más, podemos afirmar que el fenómeno de la (des)cortesía verbal es universal, en el sentido de que en todas las comunidades existen unas pautas o normas de comportamiento que rigen las interacciones sociales, pero, al mismo tiempo, no es universal, porque sus manifestaciones cambian de una comunidad a otra, por distintos factores. Para abordar correctamente su estudio, por tanto, no solo debemos partir de análisis socioculturales, o de estudios comparativos, sino que debemos adoptar una aproximación variacionista.

2.2. *Revisión y reformulación del modelo de Brown y Levinson*

A partir de los años 90, los estudios acerca de la (des)cortesía verbal «surgen vinculados a una o varias lenguas» (Bartol Martín, 2017: 47). Para estudiar este fenómeno en español debemos atender a dos figuras: Escandell (1993), quien dedica un capítulo en su obra para hablar de la cortesía verbal, y Haverkate (1994), cuya obra marcó un antes y un después en el estudio del español. «Desde ese momento, y hasta la actualidad, el estudio de la cortesía verbal en español ha gozado de mucho éxito y las publicaciones e investigaciones hechas al respecto han sido muy numerosas» (Bartol Martín, 2017: 48). En cuanto a los autores prolíficos, merecen especial atención el grupo Val.Es.Co., que estudian la cortesía desde la perspectiva de la conversación coloquial, y el programa EDICE, referencia obligatoria sobre los estudios de la cortesía en las comunidades hispanohablantes, dado que sus miembros tienen como objetivo resolver el etnocentrismo de las teorías fundadoras estudiando este fenómeno en España y llevando a cabo análisis contrastivos, atendiendo sobre todo a las variantes que ofrece nuestra lengua.

La propuesta teórica que se emplea como punto de partida es la de Brown y Levinson (1987). Son numerosos los autores que han planteado actualizaciones y reajustes. Haverkate (1997: 4) sugiere sustituir los adjetivos *positiva* y *negativa* por cortesía *de solidaridad* y *de distanciamiento*, porque son términos más claros y representativos. Por otro lado, Albelda Marco (2003: 299-300) prefiere hablar de imágenes positivas y negativas y utilizar las etiquetas *mitigadora* y *valorizante* para la cortesía.

No obstante, pese al interés que estas aportaciones pueden generar, la actualización que más éxito ha cosechado, por su flexibilidad para adaptarse a contextos socioculturales distintos, ha sido la de Diana Bravo. Ella propone sustituir el concepto de imagen social por el de *imagen de autonomía* e *imagen de afiliación*, porque son dos categorías «vacías» que cada comunidad debe «rellenar» a su antojo, atendiendo en todo momento a las peculiaridades culturales de su comunidad. Para ello, se utilizarían los test de hábitos sociales. En España, por ejemplo, al aplicar esta prueba, se llegó a la conclusión de que la *confianza* sería una de las características clave de la imagen de afiliación y la autoafirmación y la autoestima, de la imagen de autonomía Hernández Flores (2003: 123).

La autoafirmación (deseo de ser visto como alguien con buenas cualidades) no encaja en la idea de imagen social negativa («derecho a la libertad de acción y a la no imposición»), sino que se refiere al deseo de destacar en un grupo (Payrató, 2018: 139-141). Es decir, centra su atención en el individuo como miembro y no como alguien independiente, como sí hace la imagen negativa. En cuanto a la noción de confianza, esta no se refiere al deseo «de ser aceptado y valorado por otros», sino a la necesidad de crear un vínculo familiar con el grupo (Payrató, 2018: 139-141). Pretende pues la aceptación del individuo como parte del grupo. En cambio, la imagen social positiva quiere que el grupo acepte la individualidad de esa persona, no al individuo como tal. Esto demuestra la ineficacia de esta teoría en la cultura española (Hernández Flores, 1999: 42).

Además, al estudiar el concepto de imagen, para acercarnos a comprender su complejidad, debemos tener en cuenta la existencia de otro tipo de imágenes complementarias: imagen de grupo, imagen pública, imagen privada e imagen de rol (situacional, permanente y discursiva). También debemos prestar atención a la visión del receptor a la hora de analizar la imagen social, porque su percepción puede no corresponderse con la idea que intentamos transmitir. Asimismo, Bravo indica que no toda proyección de imagen se realiza con un fin cortés, sino también como una actividad de imagen con la que se pretendería potenciar nuestra propia imagen social. Por eso, a diferencia de Brown y Levinson, a la hora de emitir un acto de habla, atendemos por igual a la imagen del emisor y a la del receptor.

Mientras que Brown y Levinson consideran que existen actos de habla inherentemente amenazantes y que debemos medir el riesgo de emisión, otros autores, como Kerbrat-Orecchioni (1992), afirman que existen también actos no amenazantes, que tienen un efecto positivo o valorizante en la imagen del receptor. Brenes Peña (2011) señala que, para evaluar un acto de habla, debemos tener en cuenta una serie de supuestos

extralingüísticos, como son los contenidos que conforman la imagen social de los interlocutores y cómo se conciben las relaciones interpersonales en el grupo y en la comunidad sociocultural en la que se encuentran. Estos supuestos, conocidos como *premisas socioculturales*, crean unas expectativas que nos permitirán determinar si el acto o comportamiento lingüístico podrá ser interpretado como cortés, descortés o agresivo (pág. 25). Esto nos lleva, junto a la no clasificación *a priori* de los actos de habla, a la reformulación de la idea de cortesía que estos autores presentan, pero también a acercarnos a las propuestas de estrategias desde una perspectiva más crítica. No sería pues cortesía *positiva* o *negativa*, sino más bien cortesía *valorizante* y cortesía *mitigadora*. Asimismo, la atenuación no sería siempre sinónimo de cortesía y la intensificación, a veces, sí que podría llegar a serlo. El uso de una estrategia u otra dependerá de la situación comunicativa en la que nos encontremos. De todos modos, usemos unos adjetivos u otros, debemos atender al efecto social que dicho acto provoque en la interacción y que dependerá de factores contextuales y cotextuales. Esto nos lleva, al mismo tiempo, a redefinir el concepto de (des)cortesía verbal, como ya hemos ido viendo, y a profundizar en la taxonomía de clasificación.

2.3. (Des)cortesía verbal. Tipología y aproximación variacionista.

Para ofrecer una definición acertada de la (des)cortesía verbal debemos atender al concepto de imagen social, y todo lo que eso conlleva, pero también al hecho de que se trata de un fenómeno presente en todas las comunidades socioculturales, por lo que, a la hora de aportar una definición, esta debe adecuarse a las circunstancias de cada comunidad. Es decir, no podemos caer en el etnocentrismo de las teorías fundadoras ni tampoco en el relativismo cultural extremo. Para llevar a cabo esta tarea, debemos tener presente las experiencias, las creencias y los conocimientos compartidos, pero también las investigaciones antropológicas, sociológicas y los test de hábitos sociales (Brenes Peña, 2011: 25-26).

Desde estos presupuestos, la cortesía verbal se puede definir como

una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Este tipo de actividad en todos los contextos considera el beneficio del interlocutor. El efecto que [...] tiene en la interacción es interpersonalmente positivo (Bravo, 2005: 33).

Esta misma definición se puede adaptar para la descortesía verbal, como ya hemos indicado en el apartado 1.4. Estaríamos ante una actividad comunicativa que tiene como objetivo dañar la imagen del interlocutor. Para ello, el emisor hará uso de ese conocimiento compartido. Aunque el efecto es interpersonalmente negativo, puede no serlo para el hablante.

Pero el fenómeno de la (des)cortesía no alberga solo estos dos polos opuestos. Junto a ellos, se distingue entre una cortesía valorizante o mitigadora y una cortesía convencional o estratégica, además de la hipercortesía y la anticortesía, entre otras posibilidades.

Así, por una parte, la cortesía *valorizante* sería aquella que se utiliza para realzar la imagen del receptor, para «mantener buenas relaciones con el otro, [para] buscar ese equilibrio de las imágenes, la aceptación social» (Briz Gómez, 2004: 68); mientras que la cortesía *mitigadora* sería la que se emplea para evitar el efecto negativo de un acto de habla, para reparar la amenaza a la imagen social del interlocutor (Carrasco Santana, 1999: 12-13).

Junto a ellas, la cortesía *ritual* o *convencional* es aquella que se corresponde con lo fijado por la norma, se trata de un comportamiento comunicativo que determina la parte social de los encuentros interpersonales y que varía según las circunstancias comunicativas: «me acerco al otro con fin cortés, porque hay una norma [...] que así me lo dicta o aconseja» (Briz Gómez, 2011: 13-16). En cambio, la cortesía *estratégica* es aquella en la que el emisor se distancia del mensaje para acercarse al interlocutor con un fin que va más allá de lo cortés. Existe, por tanto, una intención comunicativa, el emisor es cortés porque quiere alcanzar su objetivo (Briz Gómez, 2004: 68). Sin embargo, para numerosos autores, Fuentes Rodríguez entre ellos, la distinción entre cortesía ritual y cortesía estratégica es más teórica que práctica, porque, a fin de cuentas, somos corteses porque queremos conseguir algo a cambio: felicitamos para que nos feliciten y saludamos para que nos saluden.

En tercer lugar, también se puede hablar de cortesía *codificada* y cortesía *interpretada*, porque el efecto social «puede modificar un enunciado codificado [...] como cortés y transformarlo en no-cortés o, incluso, en descortés» (pág. 72). Estos mismos fenómenos o tipos de cortesía pueden adaptarse perfectamente a la descortesía.

Por último, la *hipercortesía* o *ultracortesía* se definiría como el uso excesivo de elementos corteses en una situación comunicativa donde lo esperable sería lo contrario. Es la falsa cortesía de Culpeper. Ese uso excesivo supone un distanciamiento entre los

interlocutores. El efecto, por tanto, sería descortés (Brenes Peña y Fuentes Rodríguez, 2013: 81-82). En cuanto a la *anticortesía*, objeto de estudio de nuestra investigación, consistiría en el uso de elementos descorteses (palabras o expresiones malsonantes, entre otros elementos) que, en circunstancias normales, supondrían una amenaza a la imagen del otro, pero que en un contexto de confianza y familiaridad pueden tener un efecto positivo (Zimmerman, 2003).

No obstante, y como ya hemos adelantado, en la determinación de todos estos fenómenos deben tenerse en consideración diversos factores. Es lo que se ha denominado *aproximación variacionista*: para determinar si un comportamiento lingüístico es cortés, descortés o incluso agresivo debemos atender al efecto social y, por tanto, a una serie de factores o variables: 1) tipo de cultura; 2) rasgos sociológicos de los interlocutores; 3) la situación comunicativa; 4) el género discursivo, el registro y el canal comunicativo; 5) la función comunicativa y 6) el cotexto lingüístico.

Con respecto al primero de estos factores, para Briz Gómez (2007) existen dos culturas: la de acercamiento y la de distanciamiento. En el primer caso, encontramos un mayor uso de elementos valorizadores, intervenciones colaborativas (solapamientos e interrupciones) y una marcada cercanía física. En el segundo caso, en cambio, sucede lo contrario. Es importante subrayar que se trata de una clasificación gradual, de un *continuum*. Aunque la cultura española, en general, tiende al acercamiento, no sucede así, por ejemplo, con la comunidad mexicana o la chilena.

Junto a la cultura, también debemos tener en cuenta los rasgos sociológicos (nivel sociocultural, género y edad), aunque sin caer en la generalización. Zimmerman (2003) definió la anticortesía como un fenómeno que solo se presentaba en los «jóvenes masculinos», pero hoy sabemos que está presente tanto en jóvenes como en adultos sin distinguir entre hombres y mujeres.

En tercer lugar, debe tenerse en cuenta que la situación comunicativa es fundamental para decidir si debemos emplear unos recursos u otros a la hora de formular un mensaje. No es lo mismo una situación formal, en la que predomina el respeto por la autonomía por encima de la afiliación, que una informal, donde ocurriría lo contrario, ya que los elementos corteses empleados no estarían tan convencionalizados, sino que serían más libres. Igual sucede con el tipo de texto, registro o canal comunicativo. Todo género discursivo se define por unas convenciones textuales, lingüísticas y sociales. Al estar el registro y el canal determinados por el tipo de texto, la unión de estos factores supondrá

una presencia mayor o menor de elementos corteses. No es lo mismo un debate político que un correo electrónico a un amigo.

Por último, en cuanto a la función comunicativa, determinados actos de habla que pueden resultar más amenazantes para la imagen social requieren un uso más marcado de la cortesía. Con respecto al cotexto, los elementos lingüísticos, al combinarse, pueden acentuar o atenuar el efecto (des)cortés. Por eso, a la hora de analizar un acto de habla, Bravo (2017: 70) señala que debemos atender al contexto, pero también al cotexto o a la «interdependencia significativa entre lo que se dijo antes y lo que se dice después».

Estos factores nos permitirán determinar la interpretación de un comportamiento lingüístico como cortés o descortés.

3. LA (DES)CORTESÍA VERBAL EN EL *MCERL* Y *PCIC*

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* es un documento descriptivo que pretende facilitar una base teórica para la creación de programas, exámenes, orientaciones curriculares, manuales, materiales de enseñanza y acreditaciones; de modo que todos los europeos estén en igualdad de condiciones y sus conocimientos sobre una lengua sean medidos y evaluados por los mismos criterios. En él se definen los niveles de dominio, describiéndose lo que los estudiantes deben aprender e interiorizar para comunicarse, así como las destrezas y los conocimientos, atendiendo sobre todo a las circunstancias socioculturales en las que se sitúa dicha lengua. Permite, pues, la creación de un punto de referencia para evaluar de manera homogénea el nivel, los conocimientos y las destrezas que el usuario posee sobre una o varias lenguas, en todos los países europeos (Consejo de Europa, 2002: 1-2).

El *MCERL* adopta un enfoque orientado a la acción, en el que los estudiantes aprenden una lengua para comunicarse, para convertirse en usuarios de la lengua y en agentes sociales de una comunidad. Los discentes deben realizar una serie de tareas o actividades de lengua, donde el foco de atención descansa sobre las funciones y no tanto sobre los contenidos. Para ello, y para obtener los resultados esperados, harán uso de un amplio conjunto de recursos y competencias específicas, en una situación comunicativa y en un campo de acción concretos.

Se distinguen, pues, dos tipos de competencias. En primer lugar, las generales, aquellas que no tienen relación con la lengua, «pero a las que se puede recurrir por acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas» (pág. 9); porque el

conocimiento del mundo es tan importante como el lingüístico para producir y comprender una lengua. Además, atender a las creencias y a los valores, «resulta esencial para la comunicación intercultural» (pág. 11). En segundo lugar, las competencias comunicativas o específicas de la lengua, que son las que permiten al estudiante, como usuario de la lengua, «actuar utilizando específicamente medios lingüísticos». Aquí encontramos las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas.

Las competencias sociolingüísticas comprenden las destrezas y los conocimientos necesarios «para abordar la dimensión social de la lengua»: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (pág. 116), mientras que las competencias pragmáticas se ocupan del conocimiento que un usuario debe poseer sobre «los principios según los cuales los mensajes: se organizan, se caracterizan y se ordenan; se utilizan para realizar funciones comunicativas y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción» (pág. 120).

Las normas de cortesía se abordan desde la competencia sociolingüística, dentro de la adecuación sociolingüística, y no desde la pragmática. En esta escala, observamos que la cortesía aparece en los niveles iniciales (con «fórmulas [...] sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y [...] expresiones del tipo “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc.»). Estas normas, al variar de una comunidad a otra, son una fuente de malentendidos interculturales y una de las razones principales para violar el Principio de Cooperación.

El *Marco*, al adoptar el modelo de Brown y Levinson (1987), al hablar de cortesía positiva y cortesía negativa, se acerca a la (des)cortesía verbal desde una perspectiva normativa. En esta misma línea, define la descortesía como el incumplimiento consciente de las normas de cortesía. En cuanto a la anticortesía, objeto de estudio de nuestra investigación, podemos suponer que se tiene en cuenta dentro de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, al hablar de «insulto ritual»⁹ como una forma de tratamiento cariñosa¹⁰ (págs. 116-119). No obstante, aunque no se alude a un nivel de enseñanza en particular, el registro coloquial se tiene en cuenta a partir del nivel B2, por

⁹ En su obra, Labov (1972) estudia el uso de los insultos como un juego o ritual «en el que los participantes saben que lo que se dice no es verdad, de manera que se intenta contrarrestar este tipo de insulto igualándolo o superándolo de una manera original o innovativa» (Brenes Peña, 2006: 207).

¹⁰ O como un recurso para destacar como individuo en la comunidad y para reforzar la confianza y la identidad de grupo.

lo que podemos suponer que hasta ese momento la anticortesía, o la enseñanza del insulto ritual, no tendría cabida.

A pesar de que las normas de cortesía se abordan desde la competencia sociolingüística, en la funcional, que forma parte de la pragmática, el *Marco* reconoce algunos rasgos en «expresar y descubrir actitudes», «persuasión» y «vida social» (pág. 123). De una manera u otra, este documento indica «qué normas de (des)cortesía verbal tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto» (pág. 119). Para el *Marco* es fundamental «conocer las normas que rigen la cortesía verbal del contexto comunicativo a fin de evitar comportamientos descorteses no deseados» (Robles Garrote, 2019: 17).

El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006), por su parte, es un documento que adapta y desarrolla los descriptores del *MCERL*, todos los elementos que conforman las competencias generales y comunicativas. Siguiendo sus indicaciones, y los niveles de referencia, propone un esquema que se estructura en cinco componentes con sus respectivos inventarios: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje; componentes que se corresponden, o se complementan, con las competencias del *MCERL*. Por tanto, su alcance y su utilidad va más allá del plano teórico, o del diseño de cursos, de modo que el *PCIC* se revela como un recurso didáctico de gran utilidad en el aula (Robles Garrote, 2019: 19).

A diferencia del *MCERL*, el *Plan Curricular* parte de un enfoque nociofuncional, que se basa «en la articulación de las funciones, que presentan un tratamiento sistemático de las intenciones comunicativas del hablante, y las nociones, conceptos a los que el hablante se refiere al analizar un acto de habla» (Instituto Cervantes, 2006: 67-70). Este enfoque utiliza las categorías nocionales para introducir los componentes léxico-semánticos. Esto se debe, sobre todo, a la rentabilidad pedagógica de estas nuevas categorías frente a las recopilaciones tradicionales de unidades léxicas. Bartol Martín (2017: 154), citando a Matte Bon (2004: 819-829), expone las ventajas de este tipo de enfoque: 1) refleja mejor las características de la lengua hablada; 2) facilita aprender a hablar con fluidez; 3) «permite integrar mejor la cultura que va asociada con los diferentes comportamientos»; 4) «la atención hacia los usos habituales de la lengua nos dota de herramientas para entender el sentido añadido de los enunciados» y 5) «abre nuevas perspectivas para la gramática», entre otras posibilidades.

La (des)cortesía verbal se desarrolla en el componente pragmático-discursivo, más concretamente, en los inventarios de «Funciones», que se presenta como uno de los

inventarios más completo en español hasta el momento, y de «Tácticas y estrategias pragmáticas». En este último, se desarrollan los recursos y las estrategias que el aprendiente tiene a su alcance para usar la lengua de forma efectiva y eficaz. Se divide en tres subapartados estrechamente relacionados: 1) la construcción e interpretación del discurso; 2) la modalización y 3) la conducta interaccional, dedicado exclusivamente a las normas de cortesía.

A diferencia del *MCERL*, este documento apuesta por una terminología más acorde a las propuestas teóricas españolas, porque habla de cortesía atenuadora y cortesía valorizante. «Incluye, así, los recursos lingüísticos de que dispone el usuario de la lengua y las tácticas y estrategias pragmáticas que utiliza para atenuar o intensificar los efectos de un acto de habla en el interlocutor» (pág. 258). No obstante, mientras que la cortesía atenuadora se desarrolla desde los niveles iniciales, la cortesía valorizante se tiene en cuenta solo a partir del nivel intermedio. Además, a diferencia de la valorizante, que queda reducida a una lista de halagos, cumplidos, piropos y a la intensificación en el registro coloquial, la cortesía atenuadora «se describe de un modo más extenso y se presenta con diversas estrategias», cuya complejidad aumenta según el nivel: 1) atenuación del papel del hablante o del oyente; 2) atenuación del acto amenazador y 3) atenuación dialógica (Instituto Cervantes, 2006: 258).

El planteamiento propuesto por el *PCIC* resulta más adecuado, no solo porque supera por fin el modelo teórico de Brown y Levinson, sino también porque aborda la cortesía verbal como una estrategia y no como una norma. «Ha sabido captar [pues] la complejidad e importancia de este fenómeno comunicativo y el tratamiento que se hace de él resulta apropiado, proporcionado y coherente» para la enseñanza del español (Bartol Martín, 2017: 160). En sí, la (des)cortesía verbal se contempla como un *continuum*.

Sin embargo, pese a las mejoras con respecto al *Marco*, la anticortesía, o el uso de recursos descorteses en una situación comunicativa familiar o de confianza, no aparece mencionada en ningún momento. Es curioso, como mínimo, porque, en la cultura española se tienden a utilizar estos elementos, las palabras y las expresiones malsonantes, como un medio para fortalecer los lazos de confianza o la afiliación a un grupo, así como la identidad del individuo. Desde nuestra perspectiva, la anticortesía como fenómeno comunicativo debería tenerse en cuenta en estos documentos, sobre todo, en el *PCIC*, así como en los manuales, para que los estudiantes, quieran o no emplearlos, sean conscientes del motivo por el cual se utilizan y las condiciones adecuadas para su uso, para así poder

evitar malentendidos que, en el peor de los casos, supondría la ruptura de la comunicación.

4. ¿QUÉ ES LA ANTICORTESÍA? ORIGEN Y PANORAMA ACTUAL

4.1. *Inicios de la anticortesía: una visión parcial y estereotipada*

La (des)cortesía verbal no solo sufre modificaciones de una lengua a otra, sino que dentro de una misma comunidad sociocultural puede presentar variantes: no empleamos los mismos recursos o fórmulas en una situación de familiaridad que en una más formal. Para Zimmerman (2003: 57), «cabe asumir entonces no solo una perspectiva no etnocentrista, sino una [...] no sociocentrista, ya que ni siquiera en nuestra propia cultura todos los grupos la expresan de la misma manera». Por otra parte, numerosos autores han llegado a la conclusión de que el contexto es fundamental para interpretar la intención comunicativa del hablante, así como el efecto que dicho acto de habla provoca en el interlocutor. Según Albelda Marco y Barros García (2013: 25), no se deben, pues, juzgar tanto las formas que empleamos fuera de su situación comunicativa, sino la relación que se establece entre los interlocutores y la finalidad de dicha interacción. Nótese, por ejemplo, como un exceso de elementos corteses se interpreta en ocasiones como descortés (*hipercortesía*) y, por el contrario, en situaciones de proximidad afectiva y social, elementos descorteses, como, por ejemplo, las palabras o las expresiones malsonantes, son reconocidos como no ofensivos por parte del interlocutor, porque «la estrecha e íntima confianza [que existe] neutraliza el daño que podría causar a la relación social» (Albelda Marco, 2004: 122-123).

Si estos actos no deterioran ni amenazan a la imagen del otro, ni a la propia, por el simple hecho de emitirlos, no se pueden clasificar como descorteses, sino como antinormativos. Zimmerman (2003) señala que se trata de una tendencia propia de los jóvenes masculinos, un recurso para rebelarse ante las normas impuestas por los adultos, pero también de una herramienta que les permite formar parte de un grupo; ser respetados y valorados como iguales por los miembros de su grupo. Para ello, por supuesto, debe existir una confianza previa, porque, sin ella, sin ese sentimiento de unidad y cooperación, sin esa proximidad afectiva y social, esos actos antinormativos se convierten de nuevo en agresivos o ponen en riesgo la imagen del otro (págs. 57-58).

Esta propuesta supuso un antes y un después en el panorama de la (des)cortesía verbal en español. Sin embargo, su origen se remonta a años atrás. Labov (1972), en su

investigación acerca del comportamiento aparentemente descortés de los jóvenes ingleses americanos, acuñó el concepto de «insulto ritual» para referirse al uso de palabras o expresiones malsonantes como divertimento. Kienpointner (1997) recupera este concepto como herramienta de la descortesía cooperativa, haciéndose eco, a su vez, de la descortesía burlesca de Culpeper (1996) (Bernal Linnarsand, 2007: 77). Posteriormente, el *MCERL* se hace con él y lo incluye dentro de los marcadores lingüísticos. De todos modos, se trata de comportamientos o elementos descorteses que se utilizan para crear un ambiente de cooperación entre los interlocutores, porque «un efecto de la descortesía puede ser el de reforzar la solidaridad dentro del grupo» (Albelda Marco, 2004: 131).

El elemento común en tales situaciones, además de las características prototípicamente coloquiales y de cotidianidad, es la existencia de una relación de amistad entre los participantes en la interacción. Estos comportamientos aparentemente descorteses responden a una estrategia conversacional que lleva a un efecto social consistente en mostrar afiliación y cercanía entre los participantes, y donde no hay amenaza (Bernal Linnarsand, 2007, 78-79).

No obstante, a pesar de la importancia de la propuesta de Zimmerman, secundada por numerosos autores españoles, lo cierto es que la teoría de Zimmerman es una visión parcial y estereotipada de la realidad. Es necesario atender a otros grupos de población, puesto que la anticortesía se da también en las mujeres. Debemos, pues, distanciarnos del falso concepto de mujer delicada, sensible y prudente, incapaz de mostrar esa camaradería que, según Zimmerman, sería propia de los jóvenes masculinos, pero también de la idea de mujer que usaría estos elementos, no como herramienta de afiliación, sino para desacreditar a otras mujeres. Es una visión distorsionada o, en el mejor de los casos, desactualizada de nuestra realidad. Al igual que los hombres, las mujeres emplean estos recursos en situaciones de proximidad afectiva y social. Entre ellas y con ellos.

Para Briz Gómez (2007: 34), se trata, pues, de un rasgo caracterizador del español peninsular que debe generalizarse al ámbito coloquial. Con ello quiere decir que no solo los jóvenes emplearían estos recursos «para reforzar la solidaridad dentro del grupo» (Albelda Marco, 2004: 131), sino que puede ser empleada por cualquier persona, independientemente de la edad, el género y el nivel socioeconómico, en una situación de interacción coloquial.

4.2. *El concepto de anticortesía en la actualidad*

En la actualidad, se ha aceptado que la anticortesía sea un fenómeno caracterizador del español coloquial en todas sus vertientes, sin prestar atención al nivel de estudios ni a la clase social de los interlocutores. Así queda reflejado en aquellos estudios que han tenido como meta profundizar en este fenómeno, como rasgo destacable del español coloquial, pero también en los que solo lo han esbozado, considerándolo una posibilidad más dentro de la teoría de la (des)cortesía verbal en español.

Ahora bien, debe tenerse en cuenta, como matiza Briz Gómez (2006), que, si bien la anticortesía solo se acepta en un marco de interacción coloquial, ello no significa calificar el uso coloquial de nuestra lengua como descortés, «solo [por]que el código cultural y social de la cortesía no coincide con el de otras lenguas» (pág. 246). Emplear elementos o actos de habla aparentemente descorteses como medio de afiliación al grupo y de cohesión identitaria (Bernal Linnarsand, 2007: 77), en una situación comunicativa de familiaridad y confianza, en la que prima la sinceridad, solo demuestra que la cortesía, al fin y al cabo, «no es una constante social, sino una opción entre otras» (Zimmerman, 2003: 49).

En cuanto a los estudios que tienen en cuenta la anticortesía como parte de la enseñanza de ELE, nos damos cuenta de que casi brillan por su ausencia o que, si la tienen en cuenta, no es como objeto de estudio, sino como una posibilidad más, dada la importancia que tiene en el español coloquial, pero aun así relegada a un segundo plano. Así lo indica Bartol Martín (2017) en su investigación; tras analizar un corpus de manuales, llegó a la conclusión de que la descortesía, ya no la anticortesía, casi siempre aparece para presentar otro tipo de contenidos, quedando, de este modo, prácticamente eclipsada. Y ello a pesar de la importancia que tienen estos recursos para convertir a los aprendientes en usuarios de la lengua, capacitados para defenderse en cualquier situación comunicativa. Si deben conocer y asimilar el registro coloquial, entonces también deberán conocer el papel que desempeñan los insultos y las expresiones malsonantes como herramienta de afiliación, y, por tanto, cómo y dónde deben emplearlos.

Siguiendo con el panorama teórico, Colín Rodea (2003) realiza un análisis pragmático-textual y lexicográfico para acercarse al insulto, atendiendo al *MCERL* y al *PCIC*. También, en 2005, ofrece un modelo interpretativo y, por último, en 2011, profundiza en el contexto interpretativo del insulto desde la perspectiva de la relación hablante-destinatario. Posteriormente, Santos Carretero (2011) define el insulto como

acto de habla, intenta adecuar la propuesta de Zimmerman, al señalar que no solo los «jóvenes masculinos» hacen uso de la anticortesía, e incluso ofrece una propuesta didáctica que podría servir como punto de referencia para futuras investigaciones. Para este autor, el insulto o las expresiones malsonantes pierden su significado a favor del contexto y adoptan acepciones tan peculiares que pueden incluso ser afectivas (pág. 7). Más adelante, Deditius (2014) estudia el insulto, como fenómeno pragmático multifactorial, desde la perspectiva de la anticortesía, subrayando constantemente la complejidad y la importancia de esta tarea. A su vez, haciéndose eco de las palabras de Zimmerman, define la anticortesía como una forma de constitución de la identidad de los jóvenes españoles. Por último, Bartol Martín (2017) profundiza en la enseñanza de la (des)cortesía verbal en ELE y señala, así, que la descortesía o, en nuestro caso, la anticortesía se situaría en el registro coloquial y, por tanto, se tendría en cuenta a partir del nivel B2. Hasta entonces, se opta por un registro más neutral, donde estos recursos no tendrían cabida.

En nuestra investigación pretendemos demostrar que la enseñanza de la anticortesía en ELE resulta fundamental para convertir a los aprendientes en usuarios de la lengua; agentes sociales capacitados para defenderse en cualquier situación comunicativa en la que se vean inmersos. Por ello, proponemos acercarnos a este fenómeno ya no solo desde los niveles avanzados, como indica el *MCERL*, al señalar que el registro coloquial se debe introducir a partir del nivel B2, sino también en los niveles inferiores, no como contenido propiamente dicho, pero sí como parte de otra actividad con otros objetivos, para ir familiarizando inconscientemente al aprendiente con esos recursos. A continuación, veremos el papel que desempeñan los insultos en la cultura y el que, a su vez, tienen en la enseñanza de ELE, más concretamente, en los manuales.

5. LA ANTICORTESÍA EN EL AULA DE ELE: EL INSULTO EN LA CULTURA ESPAÑOLA

5.1. *¿Es conveniente enseñar los insultos y las expresiones malsonantes?*

Aunque somos conscientes de que los insultos y las expresiones malsonantes son un fenómeno comunicativo de interés, incluso esencial en determinados estudios acerca de la (des)cortesía verbal en español, lo cierto es que durante un tiempo fueron ignorados, entendidos como manifestaciones reprobables de la descortesía. Es decir, el insulto quedaba reducido a un acto de habla que pretende dañar la imagen del destinatario, sin

atender, por tanto, a sus múltiples funciones y posibilidades (Colín Rodea, 2003: 107-108). No se consideraba que estos recursos, los insultos y las expresiones malsonantes, se emplean en situaciones de proximidad afectiva y social para subrayar y reforzar el vínculo que existe entre el hablante y sus destinatarios, como medio de afiliación y de cohesión identitaria.

Según el Instituto Cervantes (2006), todo aprendiz que quiera convertirse en usuario de la lengua o agente social debe conocer, reconocer y emplear todos los recursos que dicha lengua tenga a su disposición para emitir e interpretar enunciados, así como para interiorizar aquellos procesos que posibilitan activar tácticas y estrategias para conseguir el éxito comunicativo. En consecuencia, debe desarrollar todas las competencias por igual, incluida la pragmática en todas sus vertientes. Entre todos estos recursos, incluiríamos, sin lugar a duda, el valor del insulto en la cultura española.

Es innegable que las palabras y las expresiones malsonantes forman parte de nuestra cultura. Es una característica más del español coloquial. No obstante, en un principio, podríamos pensar que solo están presentes en el mal llamado lenguaje de la calle, e incluso solo en determinados estadios de la sociedad. En ese caso, solo en ese caso y no en otro, podríamos no tener en cuenta estos elementos en la enseñanza del español, dado que no sería útil, pero, como ya hemos ido comprobando, a medida que avanzaba nuestro trabajo, no es así. Al formar parte de nuestra cultura, al ser un elemento enriquecedor de la comunicación, prácticamente imposible de sustituir por otras unidades léxicas, y al tratarse de una herramienta de afiliación al grupo, estos recursos se han hecho un hueco en todo tipo de productos de entretenimiento, tanto literarios como visuales o audiovisuales. Casi todas las producciones españolas de plataformas internacionales, como *Netflix*, hacen uso de este amplio abanico de recursos. Desde series actuales como *Élite* o *La Casa de Papel*, ejemplos ilustrativos debido al éxito cosechado en gran parte del mundo, hasta en producciones más antiguas con mayor o menor proyección internacional. Todas tienen algo en común: usan insultos y expresiones malsonantes no solo para ofender a su destinatario, sino para subrayar el vínculo afectivo y de confianza que existe entre las partes involucradas. Están ahí, al alcance de la mano, de una suscripción mensual o de un enlace. Entonces, si nuestros alumnos van a acceder a estos recursos, de una forma u otra, ¿por qué no tenerlos en cuenta desde el principio? ¿Por qué no familiarizar al estudiante con estos elementos desde la seguridad del aula? ¿Por qué no explicarles que ese matiz ofensivo puede neutralizarse dependiendo de las

circunstancias comunicativas en la que se encuentren o la entonación que empleen? ¿Por qué no?

Nuestros estudiantes acabarán accediendo a estos contenidos de todos modos y, probablemente, los emplearán de forma incorrecta o, en el peor de los casos, interpretarán su uso como ofensivo, imposibilitando así el éxito comunicativo, si no se les explica antes el valor del insulto en la cultura española. Somos nosotros, como profesores de español, quienes tenemos los medios para impedir tanto este choque cultural como este fallo pragmático; podemos enseñarles cómo se emplean estas herramientas, cuál es su fuerza ilocutiva y los efectos que esta fuerza, o intención del hablante, pueden acarrear en una situación comunicativa (Santos Carretero, 2011: 19), o podemos no hacerlo y que sean ellos, como usuarios de la lengua, quienes se enfrenten a esta realidad a ciegas. Pero no hacerlo implicaría enseñarles un español ficticio, no porque se busque el famoso español estándar, como quien busca un tesoro en medio del océano, sino porque estaríamos ante un español no solo artificial, sino incompleto. Si queremos que se conviertan en usuarios de la lengua, deben conocerla en todas sus vertientes. En el caso del español, los aprendientes deben comprender que el insulto y las expresiones coloquiales, especialmente las malsonantes, forman parte de nuestra lengua (pág. 27). No tienen por qué emplear estos elementos si no lo creen conveniente, pero sí conocer su amplio abanico de usos y actuar en consecuencia, por eso se apuesta por la comprensión por encima de la propia producción, porque es más importante que entiendan su uso a que sean capaces de emplear estos elementos, como veremos a continuación.

5.2. *¿Cómo enseñar la anticortesía?*

Santos Carretero (2011: 9-10) afirma que este tipo de palabras y expresiones «se estudian [...] en el aula de ELE [...] para que verdaderamente [los aprendientes] entiendan esta costumbre tan extendida entre los hablantes hispanos consistente en hablar a base de insultos». Como profesores de español, debemos preocuparnos en enseñar estas herramientas pragmáticas para que sepan cómo y cuándo emplearlos, que su uso se restringe a la conversación coloquial y lo que pueden significar. Asimismo, a la hora de plantear cualquier tipo de propuesta didáctica, resulta fundamental tener en cuenta que el uso de estas palabras o expresiones en el aula puede herir la sensibilidad de aquellos alumnos cuya cultura esté más alejada de la nuestra o que sea totalmente opuesta. Para evitar esta situación tan violenta, si nos planteamos incluir estos contenidos en nuestras

clases, debemos asegurarnos, en primer lugar, de que los alumnos consideran el aula como un lugar seguro y, en segundo lugar, debemos acercarnos a estos contenidos con cuidado, con las aclaraciones y las explicaciones que hagan falta y, como bien señala Santos Carretero, aplicando el humor y unos criterios de selección fijos, haciendo hincapié en la polisemia.

Según Santos Carretero (2011) no hay que prestar tanta atención al significado original de esas unidades léxicas, sino al sentido que adquieren en una situación comunicativa en particular. Junto a estos aspectos, debemos centrarnos también en la pronunciación y en la entonación, porque, si esta, la entonación, no es adecuada, por más confianza que exista entre el hablante y sus interlocutores, ese carácter afectivo puede variar hasta tal punto que acabe desapareciendo y recupere su connotación negativa. La pronunciación es importante, porque, en la mayoría de las ocasiones, dependiendo de la intención comunicativa del hablante y de la zona geográfica en la que nos situemos, no pronunciamos todos los fonemas. A su vez, no pronunciar esas expresiones malsonantes completas puede tener una motivación comunicativa, como si quisiéramos que perdieran de esa forma su fuerza original. No obstante, al proponer actividades sobre la anticortesía verbal no solo atenderemos a estos aspectos, a la pronunciación y a la entonación, junto al contexto de emisión, sino también a los contenidos socioculturales.

En su trabajo, Santos Carretero (2011: 19-26) ofrece una propuesta didáctica sobre el uso de los insultos y las expresiones coloquiales del español en el aula de ELE que puede servir como punto de referencia para futuras investigaciones. Además, afirma que no debemos dedicar una unidad didáctica completa a la anticortesía, sino una actividad o un conjunto de actividades, si fuera oportuno, como si se tratara de un regalo o un recurso para entretener al alumnado al final de una sesión, de la semana o del curso. En parte, esto contradice todo lo anterior, todo lo que este autor ha defendido en su trabajo, porque mientras resalta el valor único del insulto en nuestra cultura como «algo indispensable de ser enseñado» (pág. 9), lo desprestigia al señalar que su enseñanza debería quedar reducida a un par de actividades.

No obstante, considero que su aportación es como mínimo interesante, pero dándole “un giro de tuerca”. Según el *MCERL*, el registro coloquial se enseñará explícitamente a partir de los niveles intermedios, más concretamente, del nivel B2. Entonces podemos proponer unidades didácticas dedicadas a la anticortesía desde este nivel, pero lo adecuado, desde nuestro punto de vista, no sería esto, sino incluir estas herramientas sociopragmáticas en pequeñas dosis en todas o en casi todas las unidades,

sin restricciones, incluso en aquellos manuales que estén enfocados a niveles inferiores. Porque, si queremos que nuestros alumnos se conviertan en usuarios de la lengua, deben entrar en contacto, desde el principio, con muestras reales de la lengua. No con un español ficticio o en los huesos, sino con un español real. Por tanto, sí se podría emplear la técnica del «regalo» con los niveles inferiores, pero, posteriormente, con alumnos del nivel B2, debemos acercarlos a estas unidades léxicas desde otra perspectiva, con textos o recursos audiovisuales. Es decir, con una enseñanza explícita y consciente.

Este mismo planteamiento se podría trasladar a la (des)cortesía verbal en general: ¿cómo la enseñamos?, ¿en un recuadro dentro de una actividad, en una unidad didáctica o en todas? ¿Y el componente sociocultural? Si la lengua y la cultura son dos realidades inseparables, ¿cómo vamos a enseñar todos estos elementos por separado sin caer en un español artificial? Estos elementos deben estar presentes en todas las unidades, aunque estas no se dediquen exclusivamente a ello. Al igual que sucede con el componente fonético. Entonces, ¿por qué separar o excluir el uso de elementos anticortesés si forman parte indispensable de nuestra cultura, si enriquecen, como bien coinciden casi todos los autores, nuestra lengua? Desde aquí proponemos tener en cuenta estos elementos desde el principio; en un primer momento, con los niveles inferiores, en pequeñas dosis, atendiendo a las circunstancias de cada estudiante, preferiblemente como excusa para presentar otros contenidos, sin que el docente o el estudiante sientan la necesidad de reparar en ello (*input implícito*) o, si se prefiere, como una especie de premio, con todas las aclaraciones que hagan falta; pero, en los niveles intermedios, si no se quiere todavía dedicar una unidad didáctica a ello, sí que deben estar presentes en el resto de unidades, en una o varias actividades, porque forman parte del español real, del español coloquial y los alumnos deben familiarizarse con estos elementos y reflexionar conscientemente sobre ellos, siempre guiados por el profesor. Por último, a partir de los niveles superiores, ya sí debería contemplarse alguna unidad didáctica dedicada al tema y esta debe estar presente en casi todas las unidades, en varias actividades, como rasgo caracterizador del español coloquial que es.

Pero, quizás la pregunta sea ahora, ¿cómo abordan esta cuestión los manuales?

5.3. *La anticortesía en los manuales: enfoques y posibilidades*

El fenómeno de la cortesía verbal en el aula de ELE se aborda a partir de los actos de habla. Fuentes Rodríguez (2010) profundiza en esta tarea en su obra *La gramática de*

la cortesía en español/LE, en la que ofrece uno de los inventarios de actos de habla más completo para la enseñanza del español. Ella distingue entre actos de habla socioculturalmente establecidos (cortesía ritual) y actos de carácter más libre, vinculados a la intención comunicativa del hablante (cortesía estratégica). Asimismo, habla de actos de habla no colaborativos o descortesés: expresar rechazo o desagrado, expresar indiferencia, exigir que el otro se disculpe, etc. Por tanto, considera fundamental que no solo la cortesía se enseñe mediante una instrucción formal, sino también la descortesía o que, al menos, los aprendientes sean conscientes de lo que se considera cortés y lo que no dentro de la cultura española. No obstante, a este inventario se le pueden añadir otros trabajos similares centrados en un acto de habla y otras clasificaciones. Briz Gómez (2008: 185-186) propone, por ejemplo, una clasificación de lo que él cree que son los principales actos de habla sociales: los saludos, las despedidas, los agradecimientos, las felicitaciones, etc.

Junto a los actos de habla, existen otras herramientas lingüísticas: la atenuación, la intensificación, las fórmulas indirectas, las formas de tratamiento, etc. Para Fuentes Rodríguez (2010) son medios de expresión de la cortesía verbal, por ello les dedica un capítulo en su obra. Briz Gómez (2002) propone enseñar estas herramientas por medio de los textos coloquiales y los recursos audiovisuales, donde resultaría más fácil explicar cada uno de esos fenómenos, sus funciones pragmáticas y su uso, con diferentes ejercicios prácticos. Para este autor, estas herramientas tienen una importancia capital, debido a su carácter estratégico y a su vinculación con la intención comunicativa del hablante, porque su uso «es una decisión consciente y libre del productor, el cual ha de ser instruido» adecuadamente para poder utilizar y entender esas herramientas correctamente y así permitir que la comunicación fluya (2005: 87).

En cuanto a la anticortesía, autores como Soler-Espiauba (1999), Chenoll (2007) y Santos Carretero (2011) han trabajado acerca de la inclusión de las palabras y las expresiones malsonantes en el aula de ELE desde diferentes perspectivas. El insulto no puede considerarse un acto de habla en sí mismo, pero sí se puede contemplar como una de las tantas herramientas lingüísticas que la (des)cortesía verbal tiene a su disposición, un medio de expresión que empleamos para ser descortesés o como una herramienta para subrayar el vínculo afectivo entre el hablante y sus interlocutores. Soler-Espiauba (1999: 27) considera fundamental enseñar a sus alumnos esta otra cara del lenguaje, pero siempre contextualizando lo máximo posible y atendiendo sobre todo al contenido sociocultural de estas palabras y/o expresiones. Según Chenoll (2007: 2), ignorar la existencia de los

insultos y las expresiones malsonantes en la clase de ELE no va a impedir que los alumnos acaben aprendiendo estos elementos o que, en el peor de los casos, los empleen incorrectamente o no comprendan por qué en determinadas situaciones comunicativas no se considera incorrecto su utilización. Se requiere, entonces, una instrucción formal explícita, para que los alumnos sepan cuándo utilizarlos, si quieren utilizarlos, y cómo utilizarlos.

Pese al interés de numerosos autores de incluir estas herramientas en el aula, su presencia en los manuales es casi inexistente. Según se ha explicado anteriormente, el *PCIC* aborda la enseñanza de la (des)cortesía verbal por medio de dos inventarios: *Funciones y Técnicas y estrategias pragmáticas*, en los que se tienen en cuenta los actos de habla y las herramientas lingüísticas antes mencionadas. De manera explícita, la anticortesía no aparece. En cambio, el *MCERL* hace referencia al *insulto ritual* o al uso de palabras y expresiones malsonantes «a menudo, de forma cariñosa» (Consejo de Europa, 2002: 116), aludiendo así al concepto acuñado por Labov (1972), reutilizado posteriormente por otros autores y que sirvió probablemente de punto de referencia a Zimmerman para dar forma al concepto de anticortesía. Aparece en la competencia sociolingüística, como parte de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales y, por tanto, como una de las herramientas que los aprendientes deben conocer, reconocer y asimilar para aprender una lengua.

Si bien el objetivo principal del presente TFM no es el análisis de manuales dedicados a la enseñanza de ELE, hemos considerado oportuno observar cómo se integra la anticortesía verbal en estos materiales didácticos. Debido a las circunstancias extraordinarias en las que nos encontramos, solo hemos podido contar con algunos manuales completos y con muestras gratuitas. Entre ellos, destacamos: *El Ventilador*, 2007, Difusión, C1; *Prisma Avanza*, 2009, Edinumen, B2; *Abanico*, 2010, Difusión, B2; *Nuevo Prisma 6*, 2012, Edinumen, C2; *Gente Hoy 1*, 2013, Difusión, A1-A2; *Gente Hoy 2*, 2013, Difusión, B1; *Gente Hoy 3*, 2013, Difusión, B2; *Aula 2*, 2013, Difusión, A2; *Aula 3*, 2013, Difusión, B1.1.

Todo manual de ELE, que parta de un método comunicativo, estructura sus unidades didácticas a partir de un tema y de un acto de habla o de varios. Es decir, atiende a todos o a casi todos los componentes del *PCIC* por igual. Hay casos incluso donde dedican una unidad completa a las fórmulas de cortesía (*El Ventilador*, C1). Pero lo normal sería que toda la unidad girase en torno a una o varias funciones comunicativas y que en mayor o en menor medida se profundizara en otras herramientas lingüísticas de la

cortesía. En cuanto a los actos de habla no colaborativos o descorteses, estos aparecen a partir de los niveles intermedios, no con la intención de enseñarlos, sino para combatirlos. Quizás, de manera más concreta, sí con intención de enseñarlos, a partir de los niveles superiores, porque los aprendientes deben tener ya un manejo de la lengua más exhaustivo. Entre los manuales que hemos podido analizar, *Prisma Avanza B2* nos ha llamado la atención, porque sí tiene en cuenta los actos de habla descorteses; dedica, por ejemplo, una página para enseñar a *expresar indignación* en el lenguaje oral, tanto de manera formal como coloquial.

En cuanto a la anticortesía, esta no aparece explícitamente en los manuales. No hay unidades didácticas ni actividades propiamente dichas para la enseñanza de palabras y/o expresiones malsonantes como herramienta de afiliación. Sin embargo, sí que pueden aparecer como parte del vocabulario de una unidad, como excusa para enseñar otros contenidos, por medio de un amplio abanico de recursos: textos, viñetas, diálogos, cortos, fragmentos de películas o series de televisión, etc. En estos casos, desde nuestro punto de vista, propios de los niveles intermedios, el docente, si tiene interés y tiempo, puede detenerse y explicar que estos recursos lingüísticos, que enriquecen y forman parte de nuestra lengua, tienen otras aplicaciones, dependiendo del contexto, de la confianza y de la intención comunicativa del hablante. No obstante, queda a elección del profesor y este, por cualquier motivo, para evitar generar un conflicto en el aula, por ejemplo, puede optar por no profundizar y dejar que cada alumno saque sus propias conclusiones. A nuestro juicio, esto es un error, ya que no resulta suficiente para que el alumno comprenda y asimile cómo funcionan estos elementos. Pero peor son los casos donde ni siquiera hay una actividad al respecto. Aparecen estas herramientas lingüísticas y ni el manual ni el profesor se detienen en ellos. El alumno deducirá cómo y cuándo se utilizan.

Sin embargo, hay excepciones. Bartol Martín (2017: 244), en su investigación, señala que *Nuevo Prisma 6 (C2)* sí que hace un apunte acerca de la anticortesía, como herramienta de la descortesía: «las palabras malsonantes o tacos, en principio, son descorteses aunque depende del contexto. Si la relación entre las personas es distendida y de confianza, podemos incluso usarla[s] bromeando y tendría un efecto de empatía con el otro (págs. 138-139)». Con esta anotación, este manual ya marca una diferencia con respecto a la gran mayoría, porque si aquí aparece un tema o una actividad dedicada a estas herramientas, el profesor tendrá a su disposición unas instrucciones para detenerse y explicar su uso. Además, ya nos situamos en un nivel C2.

Con este apunte, no pretendemos decir que sea necesario abordar la anticortesía en una unidad didáctica completa, pero sí que esté presente como rasgo caracterizador del español coloquial y que, dependiendo del nivel de los alumnos, porque las necesidades de un B1 no son las mismas que las que presenta un C1, el docente haga hincapié en estas herramientas, se detenga en ellas el tiempo suficiente para posibilitar y guiar la reflexión consciente de los alumnos (atención a la forma) y para que no sean estos quienes deduzcan cómo, cuándo y dónde usarlos y qué significan. No podemos esperar a los niveles superiores para que nuestros alumnos se familiaricen con el español coloquial en todas sus vertientes. Por eso, proponemos introducir estos recursos desde un nivel B1, quizás incluso desde un A2, aunque solo sea como una muestra de lengua, para que se vayan familiarizando con ellos y que, después, a medida que avancen de nivel, que nos acerquemos a los niveles superiores, se enseñen en profundidad.

Al igual que opina Briz Gómez (2002), sobre cómo enseñar las herramientas lingüísticas de la cortesía, consideramos apropiado que la anticortesía, el uso de palabras y expresiones malsonantes, como medio de afiliación al grupo, aparezcan en los textos y en los recursos audiovisuales y que haya actividades para que los alumnos sepan cómo se utilizan y en qué circunstancias. El profesor debe detenerse en estas herramientas, de la misma forma que se detendría en explicar la atenuación o la intensificación, para que los alumnos reflexionen conscientemente, puedan convertir ese conocimiento declarativo en procedimental. Por tanto, no pretendemos que el profesor de español enseñe palabrotas o expresiones malsonantes a sus alumnos, sino que sepan que esos recursos pueden utilizarse en otras circunstancias con significados totalmente distintos.

CONTENIDOS Y RESULTADOS

6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

6.1. *Metodología*

El presente trabajo tiene entre sus objetivos demostrar que la anticortesía verbal, como rasgo caracterizador del español coloquial, debe formar parte de la enseñanza de ELE, tanto en los niveles intermedios como en los avanzados, si pretendemos que los aprendientes se conviertan en usuarios de la lengua, agentes sociales con las herramientas y los recursos necesarios para defenderse en cualquier situación comunicativa en la que se encuentren inmersos. Asimismo, queremos comprobar, así como verificar, siguiendo

en todo momento las indicaciones del *MCERL* y del *PCIC*, a partir de qué nivel, o niveles, sería adecuada, ya no familiarizar a los aprendientes con el uso de las palabras y las expresiones malsonantes como herramienta de afiliación, sino su enseñanza explícita y consciente. Con este motivo, se toma como punto de partida la disciplina de la Pragmática, que se sitúa dentro de la Lingüística de la Comunicación.

La Pragmática es una subdisciplina de la Lingüística de la Comunicación que se ocupa de estudiar el uso de la lengua en una comunidad sociocultural determinada; cómo los hablantes producen, comprenden e interpretan enunciados según el contexto, atendiendo por igual tanto a factores lingüísticos como extralingüísticos: intención comunicativa, conocimiento del código o conocimiento enciclopédico (Centro Cervantes Virtual, 2020). En sí, se trata de una disciplina, considerada en un principio como un depósito de cuestiones extragramaticales, que estudia los principios que regulan los procesos de interpretación lingüística (Reyes, 2011: 9). Es, a fin de cuentas, la disciplina ideal para enmarcar el estudio de la teoría de la (des)cortesía verbal en general y de la anticortesía verbal en particular. Esta se define como una herramienta de afiliación al grupo y de cohesión identitaria. Para ello, tal como hemos explicado, para hablar de anticortesía y no de descortesía verbal, debemos tener en cuenta una serie de factores clave: la intención comunicativa del hablante, el contexto de emisión, la confianza que exista entre las partes involucradas y el papel que desempeña el interlocutor, porque, en última instancia, será él quien interprete el mensaje como cortés, descortés o antinormativo; así como otros factores, los paralingüísticos, como sería la entonación, el volumen, el tono, la fluidez, etc. No interpretar o no emplear correctamente el uso de palabras o expresiones malsonantes puede suponer una ruptura de la comunicación; sería, pues, un fallo pragmático. Al plantear la enseñanza de ELE, o de cualquier otra lengua, desde un enfoque comunicativo, orientado a la acción, la Pragmática juega un papel fundamental.

Para alcanzar estos objetivos hemos optado por ofrecer dos propuestas didácticas que puedan servir como punto de referencia para futuras investigaciones o aportaciones didácticas. Para presentar la anticortesía verbal seguiremos las recomendaciones de Briz Gómez, que propuso enseñar las herramientas lingüísticas de la (des)cortesía verbal por medio de textos reales y/o recursos audiovisuales. Estos últimos, los recursos audiovisuales, ofrecen numerosas ventajas: 1) presentan situaciones y conversaciones reales; 2) son asequibles y motivadores; 3) muestran un amplio abanico de variaciones lingüísticas; 4) permiten trabajar elementos lingüísticos, paralingüísticos y

extralingüísticos; 5) favorecen la diversidad, tanto dentro como fuera del aula, y fomentan la interacción y la creatividad.

No obstante, aunque pretendamos ofrecer dos propuestas didácticas sobre la anticortesía, estas se adaptarán en todo momento a las particularidades y a las necesidades de cada nivel. El *MCERL* recomienda introducir el registro coloquial a partir de un nivel B2. Estemos de acuerdo o no, si queremos que nuestros alumnos entren en contacto con un español real, no artificial ni incompleto, el registro coloquial debe estar presente casi desde el principio, aunque no su enseñanza. Por eso proponemos utilizar la anticortesía, el registro coloquial en sí mismo, como excusa para presentar otros contenidos. Es decir, la comprensión por encima de la propia producción. Por tanto, si incluyéramos una propuesta para los niveles iniciales, esta sería más ligera, no enseñaría la anticortesía como tal, pero estaría presente, en pequeñas dosis, en los recursos que se empleen: textos, viñetas, vídeos, etc. En cambio, a partir de los niveles intermedios, proponemos ya una enseñanza más explícita, en la que encontremos propuestas de actividades para trabajar las palabras y las expresiones malsonantes, siempre contextualizadas y con unos objetivos claros, como parte del vocabulario de una unidad. Por último, en los niveles superiores, la unidad didáctica debe tener como objetivo principal la enseñanza explícita y consciente de la anticortesía verbal en todas sus vertientes. Por tanto, la temática de la unidad, así como sus contenidos, deben girar en torno a esta herramienta y a todas sus posibilidades. Sin embargo, en nuestro caso, hemos optado por centrarnos en los niveles intermedios y avanzados, ya que, en los iniciales, como acabamos de señalar, la anticortesía estaría presente en pequeñas dosis, no como contenido propiamente dicho, sino como aperitivo.

Con estas dos unidades didácticas iremos de menos a más, de la comprensión a la práctica guiada y, de ahí, a la producción comunicativa, adecuándonos a lo recomendado por el *MCERL* y por el *PCIC*. Para elaborar estas unidades, hemos optado por emplear el enfoque por tareas. Zanón (1990) propuso una variante evolucionada del enfoque comunicativo, rechazando el currículo nociofuncional y atendiendo a las aportaciones de la lingüística, la psicolingüística y las ciencias de la educación, en relación con la didáctica de las lenguas. Este enfoque se asienta en cuatro ejes: la competencia comunicativa (qué enseñar), el método (cómo enseñar), la organización y la secuenciación del material (cuándo enseñar) y la evolución del conjunto. En sí, su currículo se basa en un proceso holístico conocido como la tarea; esta representa el proceso de aprendizaje y tiene relación con la vida real, se realiza en el aula y promueve el uso real de la lengua. Esta propuesta surge en el mundo anglosajón, pero pronto se hace

un hueco en algunos círculos de ELE (Centro Cervantes Virtual, 2020). El enfoque por tareas es un programa de aprendizaje que tiene como objetivo fomentar la enseñanza y el aprendizaje por medio del uso de la lengua, utilizando tanto materiales pedagógicos (específicos para el aula) como materiales auténticos (adaptados para la tarea).

Este enfoque se divide en seis fases: 1) tema motivador; 2) concreción de la tarea final; 3) especificación de los objetivos; 4) determinación de los contenidos, que deben ser tanto comunicativos como generales; 5) actividades posibilitadoras, que deben seguir una secuenciación lógica; y 6) realización de la tarea final. Estamos ante un enfoque cuyos principios metodológicos serían el aprendizaje autónomo y cooperativo, la enseñanza orientada a la acción, la interacción comunicativa y el *input* auténtico (Bello Ramírez, 2018: 29-33). Toda la atención descansa sobre el alumno, como responsable de su aprendizaje; siendo entonces el docente un suministrador y facilitador de *feedback*, cuya única función sería guiar a sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A la hora de plantear las unidades didácticas, estas se dividirán en dos partes: elementos curriculares (objetivos, competencias y contenidos) y elementos metodológicos (actividades, tarea final y evaluación), así como una breve contextualización sobre las necesidades y las características de los alumnos.

6.2. Contextualización

Estas actividades están pensadas para estudiantes de español con un nivel intermedio (B1-B2) y con un nivel avanzado (C1-C2). A la hora de plantearlas, se han tenido en cuenta las características y las necesidades específicas de cada nivel, así como los conocimientos, tanto comunicativos como generales, que, según el *MCERL* y el *PCIC*, un estudiante, con uno de estos perfiles, debe adquirir, asimilar y emplear para convertirse en usuario de la lengua y los conocimientos y las habilidades que ya debe poseer y manejar con soltura. Cada propuesta tiene sus correspondientes elementos curriculares (objetivos, competencias y contenidos) y metodológicos (actividades posibilitadoras, tarea final y evaluación). Asimismo, se ha hecho hincapié sobre todo en el componente sociocultural y pragmático, por el papel que desempeñan en la anticortesía verbal. En cuanto a la evaluación, esta será formativa y transversal. El docente empleará aquellos instrumentos y medios que considere oportunos. No obstante, aquí sugerimos el uso de fichas de seguimiento, la práctica supervisada, la evaluación compartida y otros medios

como el portafolio o el cuaderno del alumno. En la tarea final, se prefiere el uso de una rúbrica y de una tabla de autoevaluación y metaevaluación.

Las dos propuestas de actividades están preparadas para que se realicen en un plazo de una semana aproximadamente, pues se conforman de ocho actividades posibilitadoras y de una tarea final. No obstante, la duración de las actividades es aproximada, pues dependerá de cada grupo (sus circunstancias y sus necesidades) y del propio docente, así como del curso. En cuanto a la tarea final, en las dos propuestas, requiere que el alumnado trabaje tanto dentro como fuera del aula y que haga uso de un amplio abanico de materiales auténticos. En los dos casos, sobre todo en el segundo, se requiere trabajo de campo: investigación, recopilación y presentación de la información. En estas actividades, se trabajarán por igual todas las destrezas y se apostará por la autonomía del alumnado y por el trabajo en equipo. En cuanto a la anticortesía verbal, optamos por la comprensión por encima de la producción, pero también por la práctica guiada (B1-B2) y la producción libre (nivel C1-C2). En los ejercicios de simulación o de rol, por ejemplo, los alumnos podrán emplear estos elementos, bajo la supervisión del profesor y atendiendo en todo momento a las explicaciones teóricas dadas de antemano.

Estos elementos metodológicos son una guía para el docente, de cómo debería proceder ante las actividades; por tanto, al igual que sucede con la duración de las actividades, y con la propia evaluación, el docente realizará los cambios pertinentes que considere convenientes, quedará en sus manos cualquier posible adaptación y/o modificación.

6.3. *Propuesta didáctica nivel intermedio (B1-B2)*

6.3.1. Elementos curriculares

Objetivos

- 1) Conocer las convenciones y los comportamientos sociales esperables en la mesa y en la sobremesa, así como las relaciones interpersonales, la identidad colectiva y el estilo de vida de los jóvenes españoles.
- 2) Desarrollar las habilidades y las funciones comunicativas acordes a su nivel formativo y competencial para desenvolverse en cualquier situación comunicativa similar a la del ámbito temático seleccionado, al igual que

trabajar las destrezas orales, el registro coloquial y el lenguaje no verbal por medio del diálogo y de las interacciones.

- 3) Reflexionar sobre el sistema de la lengua y la comunicación, más concretamente sobre el uso de las palabras y las expresiones malsonantes en una situación comunicativa de familiaridad y de confianza, como herramienta de afiliación al grupo y de cohesión identitaria, y sobre las unidades léxico-semánticas correspondientes a la situación comunicativa seleccionada.
- 4) Tomar conciencia de la importancia que tiene controlar y regular nuestras emociones, desarrollar la motivación con materiales próximos a la realidad del alumnado, aprender a trabajar en equipo y desarrollar una actitud crítica e intercultural en el aula.

Competencias

- Generales: conocimientos socioculturales, capacidad de aprender y existenciales.
- Específicas de la lengua o comunicativas: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro, la función informativa, persuasiva y de interacción social y los contenidos gramaticales, léxico-semánticos, funcionales y socioculturales.

Contenidos

- Convenciones sociales y comportamientos en la mesa. Comidas y bebidas. Hacer sobremesa.
- Registro formal vs. registro coloquial. Coloquialismos. Palabras y expresiones malsonantes.
- Español conversacional. Marcadores lingüísticos de relaciones sociales. Lenguaje no verbal o paraverbal.
- Normas de cortesía. Cortesía valorizante y cortesía atenuante. Formas de tratamiento.
- Funciones: saludar y responder a un saludo; agradecer y responder a un agradecimiento; invitar y responder a una invitación.

6.3.2. Elementos metodológicos

Actividades posibilitadoras

- **Título:** ¡Bufé libre!
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión, expresión e interacción.
- **Recursos:** tarjetas, vídeo y cuaderno del alumno.
- **Descripción:**

Con esta actividad, se pretende repasar el vocabulario de las comidas y las bebidas, así como motivar al alumnado con un juego. En primer lugar, la clase se dividirá en dos grupos y, cada grupo, formará una fila. El docente enseñará una tarjeta y un miembro de cada grupo debe decir qué es o cree que es. Por cada respuesta correcta, sumarán un punto. El juego termina cuando todos los alumnos hayan participado. El premio queda a elección del docente, aunque puede ser simbólico. Después, se hará una lista en la pizarra con todos los productos que hayan aparecido, incluso se pueden añadir otros que los alumnos recuerden. Por último, responderán a unas preguntas, del tipo: *¿qué creéis que comerían o beberían en una cena formal? ¿y en una informal? ¿Pensáis que es bueno celebrar acontecimientos sociales alrededor de una mesa? ¿sucede así en vuestro país?* Estas preguntas servirán como introducción a la unidad y para que reflexionen sobre la importancia que la cultura española le da a la comida y a la bebida.

En segundo lugar, verán un episodio de la *sitcom* de *Habla con EÑE* (YouTube, 5 minutos) que servirá para que, por parejas, reflexionen sobre las normas de cortesía y el papel que desempeñan los elementos extralingüísticos y paralingüísticos, pues no importa tanto lo que se dice, sino el cómo se dice. Dispondrán de una serie de imágenes y de enunciados extraídos directamente del vídeo para que empleen como guía. Como cierre, se hará una mesa redonda y el docente explicará la importancia de la entonación, del lenguaje no verbal (por ejemplo, la kinésica) y de los recursos extralingüísticos. Asimismo, esto debe servir de introducción a las normas de cortesía.

- **Título:** Adivina, adivinanza, ¿qué tiene el rey en la panza?
- **Duración:** 40 minutos.
- **Destrezas:** comprensión.
- **Recursos:** cuaderno del alumno.
- **Descripción:**

Esta actividad se divide en dos partes. En primer lugar, los alumnos trabajarán con expresiones idiomáticas sobre la comida (*pedirle peras al olmo, estar de mala leche o estar más bueno que el pan*); deben relacionar cada expresión con su correspondiente interpretación. Después, se corregirán entre todos y el docente señalará que, para entender una expresión o una frase hecha, no deben partir del significado de cada una de las palabras, aunque a veces pueda ser útil, sino entender el sentido global. Como cierre, preguntará a sus alumnos si hay expresiones idiomáticas de ese tipo en sus países y si se emplean con la misma frecuencia. En segundo lugar, por parejas o por grupos de tres, leerán una serie de adivinanzas sobre diferentes productos alimenticios. Al igual que en la actividad anterior, el docente puede premiar a los equipos que más puntos sumen. Por último, debe subrayar una vez más la importancia que los españoles le conceden a la comida y a la bebida en los encuentros sociales.

- **Título:** Ganas de divertirse y mucha hambre.
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión, expresión e interacción.
- **Recursos:** conversación de *WhatsApp* y cuaderno del alumno.
- **Descripción:**

A modo de introducción, el docente preguntará a sus alumnos si usan aplicaciones similares a *WhatsApp* para conversar con sus amigos; si emplean emoticonos (*stickers, gifs, memes...*), si utilizan todas las letras y signos de puntuación necesarios y si han tenido dificultades para interpretar un mensaje. Pueden explicar alguna de esas situaciones para iniciar así una actividad de producción libre.

Después, por parejas, leerán la conversación de *WhatsApp* de Rafa y sus amigos y subrayarán aquellas partes (palabras, expresiones, pautas de comportamiento...) que no comprendan o que llamen su atención. Si el docente lo cree conveniente, puede iniciar un debate para que sean los propios alumnos quienes resuelvan sus dudas. Por último, hará hincapié en los siguientes contenidos:

- *Cómo realizar una invitación, cómo aceptar o rechazar una invitación* y cómo esas fórmulas cambian según la situación, el registro y el canal comunicativo empleados.
- Cuáles son las *características del nuevo lenguaje SMS* y cómo (y por qué) se diferencia del anterior: al ser una aplicación gratuita, no se cobra por letra/espacio utilizado.

- Qué papel desempeñan *las palabras y las expresiones malsonantes en la cultura española*, no como marca de descortesía, sino como herramienta de *afiliación* al grupo y de cohesión identitaria, siempre que se den en una situación comunicativa de familiaridad y de confianza.

En relación con el último aspecto, el docente distinguirá, usando la conversación de *WhatsApp* como apoyo, los insultos que sirven para enfatizar (*¡Coño, que no traigáis nada!*) y los que sirven para calificar (*qué cabrón eres*) y cómo, en los dos casos, el insulto pierde su connotación negativa. Como cierre, aparte de asegurarse de que no quedan dudas al respecto, puede preguntarles a sus alumnos si han empleado estos elementos alguna vez, cómo los han empleado y qué ha sucedido.

- **Título:** ¡Haz una compra *low cost!*
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión, expresión e interacción.
- **Recursos:** folletos de supermercados.
- **Descripción:**

El docente repartirá folletos de diferentes supermercados (*Mercadona, Lidl, Carrefour Exprés, Día...*) para que se familiaricen con el contenido; les preguntará si han comprado en uno de ellos, si han tenido dificultades durante el proceso y si tienen alguna preferencia; también si alguna vez, como Rafa, han invitado a comer o a cenar a sus amigos y, si es así, cómo lo han hecho, qué productos han utilizado, qué han preparado o qué consideran apropiado para un encuentro entre amigos. A continuación, el profesor les explicará que deben dividirse en dos o tres grupos y que deben ayudar a Rafa a hacer la compra. Deben tener en cuenta que como estudiante, Rafa, tiene un presupuesto limitado, no puede gastarse más de treinta euros. Cada grupo hará una lista de la compra y la presentará (y la justificará) al resto de la clase. Durante la actividad, el docente se pasará por el aula realizando preguntas clave, repasando así determinadas estructuras: *Si Lola fuera vegana, ¿qué compraríais?* o *¿compraríais bebidas alcohólicas para una noche «de tranquis» con los amigos?* Si el docente lo prefiere, en lugar de hacer preguntas, puede representar a Rafa y responder las de los alumnos. Si lo considera necesario, puede explicar o repasar *cómo preguntar por gustos y preferencias*. Por último, con ayuda del docente, elaborarán una lista de la compra definitiva. Si quedara tiempo, podrían realizar un juego de simulación o de rol.

Con esta actividad se pretende asentar los conocimientos acerca de los establecimientos típicos para hacer la compra y las bebidas y los productos que comprarían si se encontraran en una situación comunicativa similar a la de Rafa: una cena informal con los amigos.

- **Título:** ¡Una de expresiones coloquiales por aquí, por favor!
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión y expresión.
- **Recursos:** tarjetas.
- **Descripción:**

Con esta actividad, se pretende trabajar algunas expresiones coloquiales para enriquecer el vocabulario de los alumnos. El docente repartirá unas tarjetas; en una cara, estará la expresión y, en la otra, su significado. Por parejas, deben averiguar qué significa cada expresión. Después, el docente, con ayuda de sus alumnos, hará una tabla con las respuestas en la pizarra. En lugar de dar el significado, que ya aparece en cada tarjeta, los alumnos deben utilizar la expresión en una frase. Por ejemplo, con «cantarle las cuarenta» valdría *Mi hermana me cantó las cuarenta por usar su ordenador sin permiso*. Se procurará que haya al menos una expresión/ejemplo por alumno. Por último, completarán la tabla con otras expresiones que conozcan y elaborarán, en los últimos minutos de clase, un mural, con ejemplos y con imágenes, para decorar el aula.

- **Título:** ¿Qué hacen los jóvenes en su tiempo libre?
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión y expresión.
- **Recursos:** artículo de periódico adaptado y transcrito.
- **Descripción:**

En primer lugar, el docente les explicará que van a leer un artículo sobre lo que los españoles hacen en su tiempo libre. Tras la lectura, para asegurarse de que todos los alumnos han entendido el texto, el docente realizará unas preguntas básicas de comprensión que le permitirán, a su vez, resaltar aspectos clave como las pautas y las normas de comportamiento de los españoles y las costumbres relacionadas con el ocio y la comida. Después, cada alumno dará su opinión al respecto, haciendo hincapié en los tópicos, tanto en los que aparezcan en el texto como otros que conozcan, y en las similitudes y en las diferencias que crean encontrar con sus países. En segundo lugar, el docente pedirá algún voluntario para que lea su opinión en voz alta o, si lo prefiere, para

que parafrasee su opinión. Esto servirá de punto de partida para iniciar un debate. Como cierre, el docente puede pedir a sus alumnos que comenten otros tópicos similares a los vistos, pero desde la perspectiva de sus culturas. En sí, pretendemos que esta actividad sirva para fomentar el conocimiento de la cultura española, así como de la diversidad cultural y desterrar estereotipos o tópicos que generen una visión distorsionada y minusvalorada de las distintas culturas.

- **Título:** ¡Echa una mano!
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión, expresión e interacción
- **Recursos:** cuaderno del alumno.
- **Descripción:**

El docente repartirá tres conversaciones distintas y pedirá a sus alumnos que subrayen las partes que llamen su atención (fórmulas de saludo, de bienvenida, de despedida, de agradecimiento, de ofrecimiento o, en general, aquellos comportamientos que les parezcan *peculiares*). A continuación, realizarán una segunda lectura, pero en voz alta. El docente repartirá los roles. Si lo considera útil, puede hacer que los alumnos salgan a la pizarra para realizar la lectura. Posteriormente, expondrán sus dudas en clase. El docente aprovechará para explicar los siguientes contenidos: *cómo saludar, cómo despedirse, cómo agradecer un regalo, cómo funciona la puntualidad, qué se puede o no hacer en la mesa (no eructar, no hablar con la boca llena...)*, etc. y cómo esto dependerá de la situación comunicativa y de la confianza que exista entre las partes involucradas, porque no es lo mismo llegar tarde a una entrevista de trabajo que a una comida con los amigos.

En la segunda parte de la actividad, los alumnos se dividirán en pequeños grupos y elaborarán su propio diálogo a partir de los temas anteriores. El docente procurará que haya variedad de temas, que incluso se puedan incluir otros que no aparezcan, pero que tengan relación con la temática de la unidad. Asimismo, debe asegurarse de que los alumnos no solo presten atención a los diálogos de muestra, sino que también hagan uso de todo lo aprendido hasta el momento. En cuanto estén los diálogos listos y corregidos, los alumnos los representarán. Durante esa representación, como antesala a la tarea final, los alumnos, con ayuda del docente, trabajarán otros aspectos clave, como sería el lenguaje no verbal y la entonación. Tras las representaciones, el docente realizará una

serie de correcciones puntuales sin entrar en detalles. Si fuera necesario corregir a un alumno en particular, el docente procederá como considere adecuado.

- **Título:** ¿Qué es HACER SOBREMESA?
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión, expresión e interacción
- **Recursos:** cuaderno del alumno.
- **Descripción:**

Esta actividad se divide en dos partes; en primer lugar, los alumnos responderán a la pregunta que abre la actividad utilizando las imágenes que aparecen en el libro de texto. El docente después explicará el concepto de SOBREMESA y lo que implica, también cómo varía según la hora de la comida, el establecimiento, el nivel socioeconómico, las circunstancias en la que se encuentren y la edad, entre otros factores. Después, preguntará a sus alumnos si en su cultura se realiza un acto parecido. El docente complementará sus respuestas con una infografía sobre los modales en la mesa, para que sean conscientes de que cada comunidad sociocultural tiene sus propias costumbres y lo que es correcto en un sitio puede no serlo en otro.

En segundo lugar, el docente preguntará qué temas de conversación consideran que son adecuados para una sobremesa. Entre todos, elaborarán una lista. El docente complementará esa lista y hará las correcciones pertinentes. Asimismo, señalará otros temas de interés, pero también otros que resultan problemáticos o tabús dependiendo de la situación comunicativa (si se trata o no de un encuentro formal, informal). Por parejas, clasificarán esos temas en ADECUADOS/INADECUADOS y justificarán su decisión con el resto de la clase.

Tarea final

- **Título:** ¡Ahora es tu turno! Organiza una comida para tus amigos
- **Destrezas:** todas.
- **Descripción:**

Esta tarea consiste en organizar una comida que se celebrará en el aula o en un entorno seguro. Los alumnos podrán invitar a sus amigos para que la experiencia se acerque lo máximo posible a la realidad. En primer lugar, en el aula, se resolverán todas las dudas y se repartirán las tareas. Todos deben traer algo para comer y para beber. Para facilitar el trabajo, se hará una lista previa y, por sorteo o a mano alzada, se repartirán los productos. En segundo lugar, tendrá lugar la comida en el aula donde los alumnos tendrán

total libertad de acción. El docente aquí desempeñará el papel de invitado y de mediador, por si hubiera algún tipo de malentendido, pero sus intervenciones deben ser las justas. Por último, los alumnos, ya de manera individual, prepararán un informe que expondrán en clase al día siguiente. En él, relatarán su experiencia, también sus dudas y los posibles choques culturales o malentendidos que tuvieron lugar en el acto. Como cierre, el docente puede abrir una ronda de preguntas que debe guiar en todo momento.

Aunque no se trata de una tarea final como tal, es la forma más sencilla de comprobar que saben defenderse en una situación comunicativa concreta y que han desarrollado adecuadamente el componente sociocultural y pragmático, las cinco destrezas y que han adquirido ese nuevo elemento sociocultural, con todo lo que eso conlleva: nuevas unidades léxicas, formas gramaticales, normas de cortesía y las funciones comunicativas adecuadas. Asimismo, el docente comprobará si los alumnos actúan con normalidad durante la comida o están siguiendo un guion, como si se tratara de una actividad más.

6.4. *Propuesta didáctica nivel avanzado (C1-C2)*

6.4.1. Elementos curriculares

Objetivos

- 1) Reflexionar sobre el uso de palabras y expresiones malsonantes en el aula y analizar su contenido sociocultural y cómo este se neutraliza o se intensifica según las circunstancias comunicativas, así como trabajar la entonación y otras herramientas sociopragmáticas para evitar cualquier tipo de malentendido o conflicto.
- 2) Desarrollar las habilidades y las funciones comunicativas acordes a su nivel formativo y competencial para desenvolverse en cualquier situación comunicativa, al igual que trabajar las destrezas orales, el registro coloquial y el lenguaje no verbal por medio del diálogo y de las interacciones.
- 3) Reflexionar sobre el sistema de la lengua y la comunicación, sobre el uso de las palabras y las expresiones malsonantes en una situación comunicativa de familiaridad y de confianza, como herramienta de afiliación al grupo y de

cohesión identitaria, y sobre las unidades léxico-semánticas correspondientes a la situación comunicativa seleccionada.

- 4) Tomar conciencia de la importancia que tiene apreciar y conocer la riqueza lingüística de las variaciones del español, desarrollar la motivación con materiales próximos a la realidad del alumnado, aprender a trabajar en equipo, a regular y controlar nuestras emociones y desarrollar una actitud crítica e intercultural en el aula.

Competencias

- Generales: conocimientos socioculturales, capacidad de aprender y existenciales.
- Específicas de la lengua o comunicativas: las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto y el acento, la función informativa, persuasiva y de interacción social y los contenidos gramaticales, léxico-semánticos, funcionales y socioculturales.

Contenidos

- El valor del insulto en la cultura española: insultos calificativos, enfatizadores y expresiones malsonantes.
- El español de la calle: el insulto como herramienta de afiliación y de cohesión identitaria. El papel de la entonación, el interlocutor y el contexto de emisión y de interpretación.
- El uso de los tacos en la televisión. ¿Ficción o realidad?
- Normas de cortesía. Conducta interaccional. Rasgos melódicos del español: atenuación e intensificación.
- Funciones: expresar indignación, expresar enfado, expresar sorpresa o extrañeza, etc.
- Insultar es un arte. El andaluz y las variaciones lingüísticas de Hispanoamérica.

6.4.2. Elementos metodológicos

Actividades posibilitadoras

- **Título:** Insultos, palabrotas, tacos... ¡cuántas palabras!

- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión, expresión e interacción
- **Recursos:** cuaderno del alumno.
- **Descripción:**

Esta actividad se divide en dos partes; en primer lugar, los alumnos trabajarán con unos *bocadillos* de diálogo. Deben distinguir las palabras malsonantes que se utilizan para calificar y/o describir de aquellas que se emplean para enfatizar el mensaje y que, por tanto, pueden omitirse. En segundo lugar, responderán a unas preguntas (*¿decís palabrotas en vuestro país? ¿en qué situaciones? ¿creéis que solo las personas de “poca cultura” las utilizan?*) que posibilitarán un debate en el que el docente debe actuar como mediador y asegurarse de eliminar los tópicos relacionados con el uso de las palabrotas. Después, explicará brevemente, con ayuda de sus alumnos, cómo se utilizan esas palabras, cómo se pueden utilizar (*para ofender, para enfatizar o como herramienta de afiliación*) y en qué situaciones comunicativas. Asimismo, hará hincapié en la importancia de la intención comunicativa (fuerza ilocutiva) del hablante, de la confianza que exista entre las partes involucradas y en la reacción del receptor, es decir, en cómo este interpreta el mensaje.

- **Título:** Insultos calificativos para todos.
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión y expresión.
- **Recursos:** cuaderno del alumno.
- **Descripción:**

Esta actividad se conforma de dos ejercicios; en primer lugar, los alumnos, por parejas, deben averiguar qué significan los insultos propuestos. Para facilitar la tarea, disponen de imágenes que ilustran dichos significados. En segundo lugar, por parejas también, deben relacionar los insultos con sus definiciones. A diferencia del ejercicio anterior, se trata de insultos que califican y/o describen despectivamente diferentes profesiones. Por tanto, deben prestar atención a cómo se forman esos insultos (*matasanos* = «matar» y «sanos» → *médico/a*).

Después de corregir los dos ejercicios y resolver las dudas puntuales, que no serán pocas, el docente debe profundizar en esos insultos, sobre todo en aquellos relacionados con las profesiones, pero sin dejar de lado los anteriores, pues, en ambos casos, tienen un marcado carácter sociocultural. Esto le permitirá acercarse a los prejuicios que existen

sobre determinados oficios (*loquero* → *psicólogo/a*) y la repercusión que tienen incluso hoy (*al psicólogo solo van los locos*), pero también comprender el origen de determinados insultos que hoy resultan, como mínimo, ofensivos, ya no solo para la parte insultada, sino también a la parte a la que hace referencia (por ejemplo: *calzonazos*, *pagafantas*, etc.).

- **Título:** ¡Joder, me cago en la puta!
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión y expresión.
- **Recursos:** cuaderno del alumno.
- **Descripción:**

El docente hará una introducción sobre las voces frecuentes (*joder*, *mierda*, *puta*, etc.) de las expresiones malsonantes, qué pueden significar y cuándo se utilizan. Asimismo, debe señalar que estas expresiones se pueden emplear para ofender al interlocutor (*¡vete a tomar por culo!*) o para expresar diferentes estados de ánimo (*¡hostia puta*, *he aprobado el examen!*). Los alumnos deben entender la diferencia para evitar cualquier tipo de malentendido, así como que las primeras expresiones, las que se emplean para ofender, pueden tener un matiz cariñoso o no ofensivo dependiendo del contexto, de la intención del hablante y del interlocutor. En esta misma línea, el docente resaltará la importancia del contexto y cómo los elementos que lo conforman pueden facilitar la comprensión —y la interpretación— de estas expresiones o de otras similares.

Por parejas, los alumnos realizarán un ejercicio de comprensión; leerán una serie de oraciones y sustituirán la expresión malsonante por su equivalente en el registro formal. O por la expresión que consideren equivalente. Después, expondrán sus respuestas al resto de la clase e intentarán justificarlas. Se debe procurar que todos los alumnos intervengan y que todas las respuestas suenen naturales al oído nativo. Para ello, si fuera necesario, el docente puede incluir otros ejemplos. Por último, por parejas o entre todos, leerán una tira cómica y reflexionarán sobre el uso de los insultos y las expresiones malsonantes como herramienta de afiliación y sobre los fallos pragmáticos.

En sí, con esta actividad se pretende que los alumnos lleguen a la conclusión de que no necesitan conocer el significado de todas las palabras, sino que puedan saber interpretar una expresión, sea del tipo que sea, con ayuda del contexto.

- **Título:** Hablar con tacos
- **Duración:** 60 minutos.

- **Destrezas:** comprensión y expresión.
- **Recursos:** cuaderno del alumno y un vídeo de *YouTube*.
- **Descripción:**

El docente explicará que van a ver un reportaje sobre los insultos que se realizó en Euskadi. El reportaje tiene un tono humorístico. El docente puede mencionarlo si lo cree conveniente o puede dejar que los alumnos lo descubran por sí mismos. Antes de ver el reportaje, a modo de introducción, preguntará a sus alumnos qué saben sobre el País Vasco y realizará de esta forma una lluvia de ideas. Se le recomienda al docente informarse sobre esta comunidad autónoma de antemano para evitar cualquier tipo de tópico o malentendido. El reportaje se divide en tres partes. Los alumnos tomarán nota de todo aquello que les llame la atención. Después del visionado, o durante este, resolverán una serie de preguntas de comprensión lectora. Por último, a partir de las respuestas, reflexionarán sobre el uso de los tacos.

- **Título:** ¿Realidad o ficción? Tacos en la tele.
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión y expresión.
- **Recursos:** artículo de periódico adaptado y transcrito (una parte).
- **Descripción:**

El docente explicará que van a leer un artículo sobre el uso de los tacos en la televisión. El artículo pertenece al periódico *El País*. En primer lugar, a modo de introducción, el docente preguntará si han visto alguna serie o película española y si en ella utilizaban palabrotas y/o expresiones malsonantes y qué opinión tienen al respecto. También si, en sus respectivos países, las palabrotas están permitidas en la televisión o si sufren algún tipo de censura o sanción. Asimismo, puede preguntarles qué opinan sobre la presencia o la ausencia de las palabrotas en la televisión, sobre todo en programas que pretenden reflejar el lenguaje de la calle. A continuación, de manera individual, leerán el artículo. Deben enumerar las líneas, estructurar el texto y extraer las ideas principales. Para facilitar dicha tarea, dispondrán de unas preguntas que servirán también como guía para reflexionar sobre el tema expuesto en el artículo. Como cierre, el docente pedirá a sus alumnos que se posicionen a favor o en contra del uso de las palabrotas en la televisión y en la enseñanza de ELE, si creen que enriquecen o empobrecen la lengua, etc.

- **Título:** ¿Realidad o ficción? Tacos en la tele II.
- **Duración:** 60 minutos.

- **Destrezas:** comprensión, expresión e interacción.
- **Recursos:** fragmentos de series de televisión.
- **Descripción:**

El docente comenzará la sesión con imágenes de diferentes series de televisión y les preguntará a sus alumnos si reconocen alguna o, si no es así, si pueden averiguar, solo con las imágenes, de qué pueden tratar. Si lo cree conveniente, el docente puede facilitarles los títulos e incluso una breve descripción. Con esos dos elementos, título y descripción, los alumnos averiguarán de qué va cada serie. A continuación, se les explicará que van a visionar varios fragmentos de esas series y que deben analizar, en grupos, aspectos extralingüísticos como la entonación, el ritmo, la velocidad, las pausas, etc., y paralingüísticos como los gestos, la distancia y/o la cercanía de los personajes, etc., u otros aspectos de interés como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales. También han de prestar atención a los rasgos melódicos del español. Después, se visionarán todos los fragmentos y cada grupo deberá explicar el fragmento sorteado. El docente valorará no solo el análisis realizado, sino también la unidad del grupo, la naturalidad de la exposición y otros aspectos lingüísticos y no lingüísticos que considere relevantes. Para ello, puede emplear las tablas que propone el *MCERL*.

En todos los fragmentos, en mayor o en menor medida, aparecerán palabrotas y expresiones malsonantes. Los alumnos deben decidir, y justificar, si estos se emplean con intención de ofender al interlocutor, como medio de afiliación al grupo o para reflejar una serie de emociones: enfado, molestia, decepción, etc. Asimismo, deben prestar atención al acento y a la situación comunicativa en la que se encuentran los personajes: no es lo mismo una comisaría que un grupo de amigos en una fiesta o unos empleados tomando un café en su descanso. En cuanto a la elección de los fragmentos, dependerá del docente, si bien aquí recomendamos series de televisión como: *Los Hombres de Paco*, *Aída*, *Escenas de matrimonio*, *Cámara Café*, *Élite*, *La Casa de Papel*, *Vis a vis*, etc.

- **Título:** ¡Salimos en la tele!
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión, expresión e interacción.
- **Recursos:** cuaderno del alumno.
- **Descripción:**

El docente repartirá tarjetones con diferentes situaciones (por ejemplo: *tu amigo/a te ha traicionado y tú estás muy cabreado/a; te has escapado de casa para ir a una fiesta*

y *tu familia te ha pillado*, etc.) y explicará que, por grupos, los mismos de la actividad anterior, deben preparar una puesta en escena en la que deben atender, no solo al diálogo que deben elaborar, sino también al lenguaje no verbal o paraverbal, incluyendo también los elementos extralingüísticos y cualquier recurso que consideren adecuado para la situación. Aunque no son actrices ni actores profesionales, la puesta en escena debe ser lo más natural y cercana a la realidad posible. Emplearán todos los conocimientos y todas las habilidades que conozcan, así como lo aprendido en estas actividades. Si fuera necesario, se repasarán algunas funciones comunicativas: *expresar indignación, sorpresa, extrañeza, enfado*, etc. El docente debe prestar atención al uso de las palabras y las expresiones malsonantes, que sean las adecuadas a la situación comunicativa, que el alumnado no abuse de ellas, etc. Por último, después de la representación de cada escena, el docente hará unas correcciones generales en voz alta y los alumnos deberán dar su opinión al respecto: si se han sentido cómodos, si ha sido divertido, etc.

- **Título:** ¡Qué arte tienen en Andalucía!
- **Duración:** 60 minutos.
- **Destrezas:** comprensión y expresión.
- **Recursos:** tarjetas y vídeos.
- **Descripción:**

El docente comenzará la sesión explicando que van a estudiar las palabrotas y las expresiones malsonantes típicas de Andalucía. Como introducción, preguntará a sus alumnos qué saben sobre las hablas andaluzas. Entre todos, mediante una lluvia de ideas, escribirán en la pizarra, y en sus respectivos cuadernos, las características principales del andaluz. Asimismo, se puede hablar de los estereotipos y los tópicos con el objetivo de combatirlos. Por tanto, se recomienda que el docente se informe sobre esta comunidad autónoma y, especialmente, sobre su dialecto para evitar cualquier tipo de malentendido en el aula.

En primer lugar, el docente repartirá unas tarjetas y analizará, con ayuda de sus alumnos, cada palabra y/o palabrota. Después, les pedirá a sus alumnos que busquen por internet otras palabras y palabrotas típicas y que apunten su origen (*Córdoba, Sevilla, Málaga...*). Entre todos, intentarán averiguar qué significa o cómo se ha formado la palabra (*tontopolla, miarma*, etc.). En segundo lugar, el docente seleccionará una serie de vídeos para que los alumnos escuchen el acento andaluz y diferentes expresiones coloquiales y/o malsonantes (*no me enfado, pero me da coraje; ¡qué malafollá tiene, el*

hijoputa!, etc.). Por último, el docente debe hacer hincapié en la cercanía que hay entre los andaluces. Aunque la cultura española en general es una cultura de acercamiento, se nota aún más en Andalucía, donde, incluso sin apenas conocerse, pueden emplear determinadas expresiones malsonantes como herramienta de afiliación o, mejor dicho, como medio de cohesión identitaria, sin que el interlocutor se sienta ofendido. Es decir, la anticortesía verbal es aún más evidente entre los andaluces. No obstante, el docente debe resaltar que eso no quiere decir que en Andalucía hablen a base de insultos y expresiones malsonantes ni que empleen estos elementos todo el tiempo y en cualquier situación comunicativa. Como cierre, pueden crear un mural con las expresiones coloquiales y las palabras andaluzas que más les hayan gustado.

Tarea final

- **Título:** Decálogo de insultos y expresiones malsonantes de Hispanoamérica.
- **Destrezas:** todas.
- **Descripción:**

Esta tarea consiste en crear un decálogo digital con los insultos y las expresiones malsonantes más populares de Hispanoamérica con sus respectivos significados o interpretaciones. En primer lugar, los alumnos se dividirán en parejas o en grupos de tres. El docente explicará en qué consiste la tarea final y sorteará diferentes países hispanoamericanos. Aunque lo ideal sería atender a todos los países hispanoamericanos, probablemente no habrá alumnos suficientes, por lo que queda a elección del docente qué países seleccionar y cuáles descartar. Cada grupo debe preparar una exposición, en la que deben tratar diferentes puntos: 1) introducir el país sorteado; 2) características lingüísticas principales; y 3) diez palabrotas y diez expresiones malsonantes o coloquiales, explicando qué significan, de dónde proceden y cómo se forman, pero también, si el docente lo cree conveniente, si existe un equivalente en otra variante española o si se puede interpretar de otra forma en otro país de habla hispana. No obstante, aparte de estos tres aspectos, queda a elección de cada pareja o grupo tratar unos temas u otros distintos. Cada exposición tendrá una duración aproximada de veinte minutos.

En segundo lugar, tras las exposiciones y correcciones pertinentes, el docente hará una serie de comentarios sobre la elección de las palabras y las expresiones malsonantes, también, si lo cree conveniente, unos comentarios acerca de las variaciones lingüísticas del español y cómo se trata de una de las lenguas más ricas y más hablada en el mundo. También, si no lo ha hecho a lo largo del proceso, resolverá las dudas que hayan surgido.

En tercer lugar, cada grupo elaborará su entrada del decálogo, en la que se recomienda el uso de recursos audiovisuales. Aquí se valorará sobre todo la creatividad. Queda a elección del docente si quiere que el decálogo sea un blog, donde cada grupo publicará una entrada, o si prefiere crear un libro electrónico, un archivo PDF o ePub y publicarlo gratuitamente en plataformas como *Lektu*¹¹.

6.5. Evaluación

La evaluación de las propuestas didácticas será transversal, abarcará tanto la evaluación diagnóstica, que nos permitirá conocer las características y las necesidades de nuestros alumnos, como la evaluación durante el proceso, que será formativa y sumativa, y la de después, que atenderá por igual al sistema de evaluación empleado (instrumentos, medios y herramientas) como a las unidades didácticas en sí mismas.

Para llevar a cabo la evaluación durante el proceso, el docente utilizará diferentes medios e instrumentos, como las fichas de seguimiento y/o de observación, el cuaderno del alumno o su portafolio y aquellos recursos que considere más adecuados, como podrían ser las rúbricas. Dependiendo de la actividad y del grupo de alumnos, puede emplear las nuevas tecnologías; desde un blog tradicional hasta las redes sociales en sí mismas. Para la elaboración de las rúbricas, el docente utilizará como punto de referencia las tablas de evaluación y de autoevaluación de nivel del *MCERL*. En ninguna de las dos propuestas didácticas se ha tenido en cuenta la posibilidad de incluir un examen al final, pero sí que se podría plantear la opción, más que recomendada, de tablas de autoevaluación o tablas para que el alumno evalúe el sistema de aprendizaje (la unidad didáctica, la intervención del docente, la motivación, etc.). En el caso de la metaevaluación, recomendamos el uso de una tabla con preguntas guiadas que posibiliten, si el docente lo cree conveniente, un pequeño debate. En cuanto a la autoevaluación, el docente puede elaborar una rúbrica a partir de las tablas de autoevaluación de las destrezas del *MCERL*.

No obstante, al no estar ofreciendo unidades didácticas como tal, con su respectiva programación y con un contexto de aplicación predeterminado, queda a elección del docente cómo emplear estas propuestas (cómo adaptarlas a un nivel y a un grupo de alumnos en concreto) y el uso de unos materiales, recursos u otros. Nuestra intención, pues, era proponer actividades para ilustrar cómo introducir la anticortesía verbal en los

¹¹ <https://lektu.com/>

manuales, tanto en los niveles intermedios, como parte de una temática en concreto, como avanzados, siendo en este caso, preferiblemente, el foco de atención.

CONCLUSIONES

La anticortesía verbal se identifica con el uso de elementos descorteses —palabras y expresiones malsonantes, por ejemplo— como herramienta de afiliación al grupo y de cohesión identitaria en una situación comunicativa de familiaridad y de cooperación, en la que existe una proximidad afectiva y social. En nuestra investigación, hemos demostrado que, al tratarse de una característica del español coloquial, donde la intención comunicativa del hablante, así como el contexto y la interpretación del interlocutor desempeñan un papel fundamental, la anticortesía verbal debe formar parte de la enseñanza de ELE, atendiendo siempre a las particularidades y a las necesidades de cada nivel.

En este sentido, optamos por introducir esta herramienta en los niveles inferiores, de manera implícita y por medio del *input* inconsciente o, si el docente lo cree conveniente, a modo de regalo al final de una sesión o en una situación especial. En cambio, en los niveles intermedios, la anticortesía debe estar presente en los materiales empleados, pero también en alguna actividad puntual. Desde aquí apostamos por la comprensión y por la práctica guiada. El docente debe dar explicaciones claras y concretas, resolver las dudas que surjan y evitar cualquier tipo de malentendido o incomodidad en el aula, pues este debe verse siempre como un sitio seguro. Por último, en los niveles avanzados, no solo debemos atender a la comprensión, sino que ahora debemos centrarnos, sobre todo, en la producción libre. El alumno debe ser consciente que no tiene que emplear esta herramienta si no quiere, pero sí que debe ser capaz de comprender cuándo, cómo y por qué se utiliza para evitar, en el peor de los casos, una ruptura de la comunicación.

Si nuestra intención es convertir a nuestros estudiantes en usuarios de la lengua, estos deben poseer un dominio real de la lengua y eso incluye, en mayor o en menor medida, la presencia de esta herramienta en todas sus vertientes en los materiales empleados. En nuestro caso, partiendo de las recomendaciones de Briz Gómez y de otros autores, apostamos por el uso de materiales visuales y audiovisuales, favoreciendo pues la comprensión por encima de la producción.

En nuestra investigación planeábamos estudiar la anticortesía verbal como herramienta sociopragmática y ofrecer, así, unas propuestas didácticas que ilustren

nuestras recomendaciones para cada nivel de referencia. De este modo, nuestra intención inicial era ofrecer tres propuestas didácticas. Sin embargo, dadas las limitaciones espaciales a las que debe ajustarse el presente TFM, descartamos la propuesta de los niveles inferiores (A1-A2), pues, a fin de cuentas, en la bibliografía especializada no se recomienda en ellos una enseñanza de la anticortesía como tal, sino el uso de esta herramienta como *input* inconsciente o como premio puntual. No obstante, no vemos esto como una derrota, sino como la posibilidad de continuar con esta línea en el futuro e incluso ofrecer formas para introducir la anticortesía verbal en los niveles inferiores; quizás no en manuales, pero sí en recursos que los docentes pueden emplear en sus clases.

En general, con nuestras propuestas didácticas, que no son unidades didácticas al uso, pretendíamos ilustrar nuestras recomendaciones. Cualquier tipo de actividad, recurso en línea o juego puede adaptarse a la enseñanza de la anticortesía en ELE, pues las palabras y las expresiones malsonantes como medio de afiliación están presentes en nuestro día a día en multitud de recursos; no solo en películas y series, sino también en libros, cómics, revistas, concursos de televisión, publicidad, etc. Cuánto más dinámica sea la actividad y la introducción teórica, mejor, pues así a los alumnos les será más fácil distanciarse de sus prejuicios y de cualquier tipo de conflicto que pueda surgir. Por supuesto, también se debe tener en cuenta el tipo de alumno con el que se esté trabajando. No es lo mismo trabajar con niños que con adolescentes o con adultos: no funcionan las mismas técnicas ni actividades, ya que no tienen los mismos objetivos ni las mismas vivencias.

Con nuestra investigación abrimos las puertas a futuros trabajos: análisis de manuales, programaciones didácticas, análisis contrastivos o estudios individuales de la anticortesía en otras variantes del español. En sí, con este trabajo pretendíamos arrojar luz sobre un objeto de estudio todavía hoy muy ignorado, no entre los académicos, como hemos podido comprobar en nuestro marco teórico, sino en los manuales de ELE y, al mismo tiempo, allanar el camino a futuras investigaciones, bien sea desde esta perspectiva, como acabamos de señalar, o desde otras áreas de investigación afines.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda Marco, M, y Barros García, M. J. (2013). *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Arco Libros.
- Albelda Marco, M. (2003). Los actos de refuerzo de la imagen en la cortesía peninsular. En D. Bravo (ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Actas del primer coloquio del Programa EDICE* (págs. 298-305).
- Albelda Marco, M. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. En D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, (págs. 109-134). Barcelona: Editorial Ariel.
- Bartol Martín, E. (2017). *La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://bit.ly/2Uk3zVG>
- Bello Ramírez, N. (2018). *Una propuesta de unidad didáctica con enfoque comunicativo por tareas para fomentar la competencia intercultural*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Bernal Linnarsand, M. (2007). Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. *Tesis y monográficos*, 1-232. Recuperado de: <https://bit.ly/2voHHyp>
- Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, (págs. 15-33). Barcelona: Editorial Ariel.
- Bravo, D. (2005). Categorías, tipología y aplicaciones: hacia una redefinición de la cortesía comunicativa. En D. Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía verbal en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, (págs. 21-52).
- Bravo, D. (2017). Cortesía en español: negociación de *face* e identidad en discursos académicos. *Textos en Proceso*, 3(1), 49-127. DOI: <http://dx.doi.org/10.17710/tep.2017.3.1.3bravo>
- Brenes Peña, E. (2006). Los insultos entre los jóvenes: la agresividad verbal como arma para la creación de una identidad grupal. *Interlingüística*, (17), 200-210. Recuperado de: <https://bit.ly/392ZDw6>

- Brenes Peña, E. (2011). *Descortesía verbal tertulia televisiva: análisis pragmalingüístico*. Bern: Peter Lang.
- Brenes Peña, E. y Fuentes Rodríguez, C. (2013). *Comentarios de textos corteses y descorteses*. Madrid: Arco Libros.
- Briz Gómez, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE: un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.
- Briz Gómez, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, (págs. 67-90). Barcelona: Editorial Ariel.
- Briz Gómez, A. (2005): Eficacia, imagen social e imagen de cortesía: naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a copora orales y escritos*, (págs. 53-92).
- Briz Gómez, A. (2006). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE* (págs. 227-255). Múnich: Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://bit.ly/2UGVBFN>
- Briz Gómez, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *LEA: Lingüística Española Actual*, 29, (1), 5-40.
- Briz Gómez, A. (2011). Cortesía, atenuación y partículas discursivas. En C. Fuentes, E. Alcaide y E. Brenes (eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, (págs. 13-26). Bern: Peter Lang.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson. *Pragmalingüística*, 7, 1-44. Recuperado de: <https://bit.ly/2U8iCQy>
- Centro Virtual Cervantes. (2020). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://bit.ly/2zrZrKJ>
- Chenoll, A. (2007). ¡Quién cojones ha hecho esto!: insultos, expresiones vulgares y coloquialismos en el aula de E/LE. *Revista foro de profesores de E/LE*, 3, 1-10. Recuperado de: <https://bit.ly/2XEoNz7>
- Colín Rodea, M. (2003). *El insulto: estudio pragmático-textual y representación lexicográfica*. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/7493>

- Colín Rodea, M. (2005). Modelo interpretativo para el estudio del insulto. *Estudios de lingüística aplicada*, (41), 13-37. DOI: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2005.41.467>
- Colín Rodea, M. (2011). El contexto interpretativo del insulto desde la perspectiva de la relación oyente-hablante. En C. Fuentes, E. Alcaide y E. Brenes (eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, (págs. 199-214). Bern: Peter Lang.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Deditius, S. (2014). El insulto desde la perspectiva del fenómeno de la anticortesía. En W: J. Wilk-Racięska, A. Nowakowska-Głuszak, y C. Tatoj (eds.), *Encuentros entre lenguas, literaturas y culturas de los territorios luso-hispanos*, (págs. 145-169). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía del español-LE*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2011). (Des)cortesía y violencia verbal: implicaciones lingüísticas y sociales. En C. Fuentes, E. Alcaide y E. Brenes (eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, (págs. 27-74). Bern: Peter Lang.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics, 3, Speech Acts* (págs. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Haverkate, H. (1997). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. En A. Celís y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas ASELE VII*, (págs. 45-57). Instituto Cervantes: Colección Estudios. Recuperado de: <https://bit.ly/2WqHq9e>
- Hernández Flores, N. (1999). Politeness Ideology In Spanish Colloquial Conversation: The Case Of Advice. *Pragmatics* 9(1), 37-49. Recuperado de: <https://bit.ly/2vKpsDz>
- Hernández Flores, N. (2003). Cortesía y contextos socioculturales en la conversación de familiares y amigos. En D. Bravo (ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Actas del primer coloquio del Programa EDICE*, (págs. 121-127).

- Hernández Flores, N. (2004). La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. En D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, (págs. 95-106). Barcelona: Editorial Ariel.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://bit.ly/2waUioM>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, (págs. 39-53). Barcelona: Editorial Ariel.
- Payrató, L. (2018). *Introducción a la pragmática: una perspectiva sobre el lenguaje en acción*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Reyes, G. (1990). *La Pragmática Lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- Reyes, G. (2011). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- Robles Garrote, P. (2019). La cortesía verbal en los documentos de referencia europeos para la enseñanza de las lenguas. *MODULEMA*, 3, 8-26. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/54717>
- Santos Carretero, C. (2011). Insultos y expresiones malsonantes en la clase de ELE. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 23, 1-36. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/92020>
- Searle, J. R. (1975). Indirect Speech Acts. En P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, 3, *Speech Acts* (págs. 59-82). Nueva York: Academic Press.
- Soler-Espiauba, D. (1999). ¿Existe una didáctica de las “malas palabras”? ¿Son, además de malas, peligrosas? En M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda y T. E. Jiménez Juliá (coords.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*, (págs. 269-272). Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones. Recuperado de: <https://bit.ly/2VAgykO>
- Tarantino, V. (2009). *Expresiones malsonantes en la clase de ELE*. Memoria de Máster. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28. Recuperado de: <https://bit.ly/2Y3wAqp>
- Zimmermann, K. (2003). Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español. En D. Bravo (ed.), *Actas del primer coloquio*

del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes (págs. 47-59). Universidad de Estocolmo.

ANEXOS

PROPUESTA DIDÁCTICA 1 (NIVEL INTERMEDIO)

1. ¡BUFÉ LIBRE!



Después de repasar el vocabulario de las comidas y las bebidas, por parejas, responded a las siguientes preguntas y poned en común vuestras respuestas con el resto de la clase.

- ¿Qué creéis que comerán y beberán en una cena formal (*cena de negocios, un banquete...*)? ¿Y en una informal?
- De todos los productos que habéis visto en el juego, ¿cuáles pensáis que son más saludables? ¿Y los más económicos? ¿Coinciden? ¿Por qué?
- ¿Conocéis la dieta mediterránea? ¿Qué sabéis de ella? ¿Podrías mencionar alguno de los productos que la conforman? ¿Coinciden con los del juego?
- ¿Pensáis que es bueno celebrar acontecimientos sociales alrededor de la mesa? ¿Sucede igual en vuestra(s) cultura(s)?

¿Quieres echarle un vistazo
a las TARJETAS DEL JUEGO?

[¡Haz clic aquí!](#) 😊



A continuación, vamos a ver [un vídeo de la sitcom de Habla con EÑE](#) sobre la comida sana. Por parejas, resumid el contenido de la historia, apuntad los alimentos que aparecen y resaltad aquellas partes que llamen vuestra atención, ¡fijaos primero en la *chuleta del profe!*



- Te va a venir muy bien. Últimamente has engordado *un poco*.
- Tira este yogur caducado, *por favor*.
- *Muchas gracias* por el consejo.
- ¿Y tú dirías que se puede comer este calabacín?
- Cógelo todo, lo empanas, lo fríes y *te lo metes donde te quepa*. Esa es una buena receta para adelgazar.





¡Prestad atención a la
ENTONACIÓN y al
LENGUAJE NO VERBAL!
Cada gesto cuenta.

No importa tanto
que dicen, sino cómo lo
dicen 😊

2. ADIVINA, ADIVINANZA, ¿QUÉ TIENE EL REY EN LA PANZA?

En español, hay muchísimas expresiones que hablan de comida. ¿Conoces alguna? ¿Sabes cuándo se utilizan y qué significan? Relaciona cada expresión con su respectiva interpretación.

¡Tengo mosquitos hasta en la sopa!	Expresión cariñosa para referirse a una persona que no entiende bien algo.
Parece que querer un día libre es como pedirle peras al olmo.	Estar muy delgado.
Este trabajo es pan comido , ¡solo quiere dos carillas!	Se dice cuando alguien no quiere saber nada de otra persona.
Mi hermana tiene una mala leche hoy...	No ser relevante, no afectar, no ser importante. Algo que nos da igual.
Estas revistas son del año de la pera , ¡madre mía!	Se emplea para rechazar a alguien.
¡ Me importa un pimiento que no quiera verme!	Hace alusión al color de nuestra cara cuando algo nos avergüenza.
Marta está como un fideo , ¿no come bien?	Esperar cosas imposibles o pocos probables.
¡Qué desastre! Menos mal que mi amiga siempre me saca las castañas del fuego.	Ser algo muy fácil de hacer o de conseguir.
¡Que me dejes en paz, que te vayas a freír espárragos!	Estar en todos lados.
Óscar Casas está más bueno que el pan con tomate.	Hacer algo por otra persona o resolver un problema de otra persona.
Pilar se pone como un tomate siempre que ve a su flechazo.	Algo que tiene muchos años. Es muy antiguo.
Cristina me dio calabazas el otro día, ¡no sé qué hacer para gustarle!	Se dice cuando alguien es muy atractivo.
Eres un melón , Juan. Ya te he dicho mil veces cómo se hace, anda, dámelo.	Tener mal carácter y/o estar cabreado.
Qué cacao mental llevas, Luis, ¡normal que te tomen el pelo!	Persona que manda.
En esta casa, corto yo el bacalao.	Persona que va muy lenta.

¡Tía, vas **pisando huevos**, acelera un poquito!

Lío o confusión.

Por parejas o por grupos de tres, intentad resolver las siguientes adivinanzas, ¡leed con mucha atención! 😊

En verdes ramas nací,
en molino me estrujaron,
en un pozo me metí,
y del pozo me sacaron
a la cocina a freír.

Se hace con leche de vaca,
de oveja y de cabra
y sabe a beso.
¿Qué es eso?

En el campo me crié,
atada con verdes lazos,
y aquel que llora por mí
me está partiendo en
pedazos.

Choco me dice la gente,
late mi corazón.
El que no sepa mi nombre
es un gran tontorrón.

Verde fue mi nacimiento
y de luto me vestí;
los palos me atormentaron
y oro fino me volví.

Son de color chocolate,
se ablandan con el calor,
y si se meten al horno,
explotan con gran furor.

Soy ave y soy llana,
pero no tengo pico ni alas.
¿Qué soy?

Con el dinero lo compro,
con los dedos lo deslío
por la cara me lo como.

Respuestas: aceite, queso, cebolla, chocolate, aceituna, castañas, avellana y caramelo.

3. GANAS DE DIVERTIRSE Y MUCHA HAMBRE

Por parejas, leed la siguiente conversación de *WhatsApp* sobre el cumple de Rafa, resaltad las partes que llamen vuestra atención (expresiones, pautas de comportamiento...) y, por último, echadle un vistazo a la *chuleta del profe*.

← **QUEDADA!!** 🎉🍰
Lola, Juan, Pedro, Susanita, Marga, Yo

CHAVALES MI CUMPLE 🎉 10:15 ✓

Quedais ustedes invitados a mi pisito a las 21:30 el viernes que viene, no me falléis!!! 10:16 ✓

Solo tenéis que traer ganas de divertirse y mucha hambre 😊 10:16 ✓

Lola
Siiiiiii!!! 10:17

Juan
Tío sí, traemos algo para picotear??? Bebida??? Chuches??? 10:17

Qué no qué dices!! 10:17 ✓

Juan
Que me da cosa que invites tu 10:18

Que no, cojones 😡 10:18 ✓

No os deajo entrar 10:19 ✓

Susi, Pedrito qué decis? No me jodais 10:19 ✓

Escribir mensaje

← **QUEDADA!!** 🎉🍰
Lola, Juan, Pedro, Susanita, Marga, Yo

Juan
Vale, si insistes... 10:19

Pedro
Tío yo no sé, el viernes tengo clase por la tarde 10:20

Mierda 10:20 ✓

Pedro
Lo siento pero me viene como el culo 😞 10:20

Que no, que no, no me seas cabrón, te vienes un rato ¡invito a todo! 10:21 ✓

Lola
Siempre igual 🙄 10:22

Susanita
Yo tampoco puedo 😭 10:22

Que es por el bus?? Te acompaño 10:22 ✓

Susanita
Que no, si no es eso 10:22

Escribir mensaje

← **QUEDADA!!** 🎉🍰
Lola, Juan, Pedro, Susanita, Marga, Yo

Pero tía no me seas coñazo que es mi cumple 10:23 ✓

Después podemos quedarnos de tranquis si no queréis discoteca 10:23 ✓

Anda! 10:23 ✓

Pedro
Venga, un rato nada mas 10:23

Lola
😎😎 10:23

Marga
Anímate un ratillo Susan!!! 10:24

Marga
Yo me apunto a un bombardeo!! 🤪 10:24

Susanita
De verdad que no puedo 😞 10:24

Marga
Tú te lo pierdes tía 10:25

Escribir mensaje

← **QUEDADA!!** 🎉🍰
Lola, Juan, Pedro, Susanita, Marga, Yo

😎😎 10:23

Marga
Anímate un ratillo Susan!!! 10:24

Marga
Yo me apunto a un bombardeo!! 🤪 10:24

Susanita
De verdad que no puedo 😞 10:24

Marga
Tú te lo pierdes tía 10:25

Marga
Traigo botella o algo? 🤔 10:25

Nooo coño 10:25 ✓

Susanita
Esta semana os digo sí o sí :(10:25

No se diga más 10:25 ✓

El viernes a las nueve y media 10:25 ✓

Escribir mensaje

¿Faltas de ortografía? ¡Mis ojos! 😱

En *WhatsApp* (o en cualquier aplicación similar) se tiende a **escribir rápido** y eso supone cometer faltas de ortografía a propósito que no siempre están mal vistas.

¡OJO! Los malos hábitos se pegan y no se escribe igual un correo electrónico que un mensaje a tu compi. 😊

¿LENGUAJE SMS? ¡QUÉ VA!



En algunas zonas, el «ustedes» pierde su carácter formal y se utiliza como sinónimo de «vosotros».

¿Palabrotas, tacos, insultos...? ¿Se pueden utilizar? ¿Cómo? ¿Cuándo? Los insultos tienen diferentes funciones (calificativos, enfatizadores...) y pueden formar parte de una expresión coloquial. En la mayoría de los casos, su connotación sociocultural, así como su carácter negativo, se neutraliza.

¡Todo depende del contexto! 😊

Calificativos	Enfatizadores
<ul style="list-style-type: none"> ▪ No me seas <i>coñazo</i>. ▪ No me seas <i>cabrón</i>. <p>Los CALIFICATIVOS sirven para calificar y/o describir al interlocutor. Dependiendo de la confianza entre Rafa y sus amigos (¡y el contexto, el tono...!), estos calificativos tendrán o no como objetivo insultar al interlocutor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que no, <i>cojones</i>, no os dejen entrar. ▪ No me <i>jodáis</i>. <p>Los ENFATIZADORES sirven para intensificar lo que se está diciendo; se puede sustituir (no me <i>jodáis</i> → no me fastidiéis) o se puede omitir (que no, cojones, no os dejen entrar). En ninguno de los dos casos, busca insultar al interlocutor.</p>

¡OJO! No utilizéis estos recursos con vuestro profe, jefe... ¡Solo en un **registro coloquial** y si hay confianza!

—Profe, ¡que *capullo* eres! [X]

—Marga, eres *tonta* ¿o qué te pasa? [✓✓]

—¡*Tonta será tu madre!* Dame las patatas.

- ✓ El contexto;
- ✓ La confianza y la familiaridad;
- ✓ El tono, los gestos...
- ✓ ¡Y cómo lo interpreten los demás!

¡TODO IMPORTA!



Por mucha confianza que tengas con tu profe y por muy bien que se lo pueda tomar, ¡no es el lugar ni el momento! 😞

¿Sabías que...? Aunque el carácter sociocultural de los insultos acabe neutralizándose con el paso del tiempo, hay algunos que mantienen su connotación negativa, aunque se utilicen como forma cariñosa.

¡Eres un *coñazo*! ≠ ¡Eres la *polla*!

Mientras SER UN COÑAZO significa «pesado/a», «molesto/a», «aburrido/a», etc.; SER LA POLLA significa «genial», «fantástico/a», etc. ¿Por qué crees que es así? 🤔

¿Cómo invitar y cómo aceptar/rechazar una invitación?

¡Hay mil formas de realizar una invitación! Todo dependerá del contexto (¡también del canal, del registro...!) y de la confianza que exista entre el emisor y sus interlocutores. No es lo mismo una invitación para un evento formal, que una por mensaje para celebrar un cumple 😊.

¿Nos vemos en mi piso el viernes? Podríamos picotear algo...	¿Quedamos el viernes para celebrar mi cumple?	¿Qué tal si celebramos mi cumple en mi piso? Así, de tranquis.
¿Os apuntáis a una fiesta en mi pisito?	Vamos a celebrar mi cumple en mi piso. Comida, bebida gratis... ¡No acepto un "no" por respuesta!	Supongo que no os apetecerá celebrar mi cumple el viernes...

Aunque los españoles en general somos muy directos, en lo que respecta a las invitaciones, preferimos un «tira y afloja».

Rafa: *Yo invito a todo.*

Juan: No sé, me da cosa, ¿no prefieres que traigamos algo?

Lola: ¿Y si traemos nosotros el picoteo?

Rafa: ¡Que no hace falta!

Juan: Nos da cosa...

Rafa: *Es mi cumple, yo invito.*

Juan: Uf, está bien.

Lola: *Como prefieras.*

¿Por qué Lola y Juan insisten si Rafa les ha dejado claro que no hace falta? Porque es lo esperable. Ellos podrían haber aceptado sin problemas, pero lo correcto, para no ser maleducados, es rechazar al principio y aceptar al final. Si hubieran insistido más, podrían haber pasado dos cosas: 1) Rafa acepta que traigan algo o 2) Rafa se enfada.

Ahora fijaos en la conversación de *WhatsApp*, ¿qué pasa con Pedro y Susanita? ¿Y vosotros? ¿Cómo invitáis y cómo aceptáis/rechazáis una invitación?

4. ¡HAZ UNA COMPRA LOW COST!

Rafa tiene un presupuesto limitado, no puede gastarse más de treinta euros. Por parejas, ayudadle a hacer la **lista de la compra** para su fiesta de cumpleaños y después presentadla al resto de la clase. Para llevar a cabo la tarea, utilizad los folletos de supermercado que tenéis a vuestra disposición, ¡y preguntadle al profe si tenéis dudas!

¿Dónde puedo comprar...?

Abre *Google Maps* y pon: *Mercadona, Lidl, Día, Carrefour Express...*

O sal a la calle y visita los pequeños comercios 😊

Ten en cuenta gustos (*dulce, salado...*), creencias (*productos del cerdo*), posibles intolerancias o alergias 😞. **¡Pregunta a tus amigos!**

5. ¡UNA DE EXPRESIONES COLOQUIALES POR AQUÍ, POR FAVOR!

Aunque las expresiones coloquiales cambian con el paso del tiempo (¡son una moda!), enriquecen nuestra competencia comunicativa. Resulta muy útil conocer algunas. ¡Recuerda que solo se pueden utilizar en situaciones de confianza y de familiaridad!

Por parejas, coged una tarjeta e intentad averiguar qué significa cada expresión.

¡Anotad cada acierto!

¿Registro estándar o registro coloquial? ¿Si con decir «qué bonito» nos entendemos todos, por qué nos complicamos tanto al hablar? 😱

- **España:** «¡Qué chulo!» o «¡Qué guay!».
- **Argentina:** ¡Está buenísimo!» o «¡Está bárbaro!».
- **México:** «¡Qué padre!» o «¡Está chido!».
- **Venezuela:** «¡Qué chévere!».

Ahora, después de completar la tabla en la pizarra, haréis un mural, con ejemplos y con imágenes, para decorar el aula. ¡Sacad al artista que lleváis dentro!



6. ¿QUÉ HACEN LOS JÓVENES EN SU TIEMPO LIBRE?



Lee el siguiente artículo del periódico *El Mundo*, señala aquellas partes que llamen tu atención, comenta las similitudes y las diferencias que encuentres con respecto a tu país y brevemente da tu opinión sobre el tema.

Los españoles somos unos vagos que solo sabemos echarnos la siesta. Nos encanta ir de tapas, sobre todo si lo hacemos en una terraza. Somos simpáticos, abiertos y cariñosos, por eso damos dos besos al saludar y al despedirnos. Así es, al menos, como nos ven en el extranjero y parece que razón no les falta.



Para disfrutar de nuestro ocio necesitamos comer y beber. No es un tópico, es una realidad que ha demostrado el *Estudio sobre el ocio con amigos*. De los encuestados, un 87% aseguró disfrutar su tiempo libre con una bebida en la mano y un 84% lo acompaña con una comida. En definitiva, no sabemos salir de casa sin consumir.

De hecho, otro estudio establecía que nuestro gasto medio en bebidas fue de 114 € al año, le dedicamos una cuarta parte del gasto anual. Para beber preferimos hacerlo en bares, discotecas y pubs y tenemos muy claro qué pedir en verano: cerveza. En cuanto al alcohol, por muy de moda que esté el *gin-tonic*, parece que todavía no ha ganado la batalla al ron, que continúa siendo el rey de los combinados.

La comida es el pretexto que ponemos para matar el tiempo y salir varias veces a la semana se cañas, pinchos, tapas o raciones. Salir de tapas es la actividad más común en los jóvenes. A los bares vamos con amigos y en pareja. Y como buenos amantes de las tradiciones, ir al bar de siempre es el *ocio ideal*.

Pero no todas las ideas preconcebidas son ciertas. Aunque pueda resultar llamativo, si nos dan a escoger, somos unas personas muy hogareñas y preferimos quedarse en casa para ver series o alguna película.

En la época del *postureo* y los *runners*, el ejercicio se ha ido colando poco a poco en la agenda del ocio y hacer ejercicio es la tercera opción preferida, solo por debajo de, sorpresa, salir de tapas.

La imagen del español que disfruta de la vida con calma, sentado en el bar charlando con amigos mientras se toma una cerveza es cierta. Podemos seguir negándolo, renegar de nuestras peculiaridades y echarle la culpa al clima mediterráneo, pero, en el fondo, **nada supera a unas bravas con una cerveza en buena compañía.**

Texto adaptado de [Los datos que demuestran que los españoles no saben salir sin beber](#)

7. ¡ECHA UNA MANO!



Lee las siguientes conversaciones y subraya las partes que te llamen la atención, más tarde te serán de utilidad. Después, siguiendo las indicaciones de tu profe, por grupos, elabora tu propio diálogo y represéntalo en clase. Para ello, puedes utilizar las conversaciones de muestra.

Susana: ¡Hola! ¡Feliz cumpleaños!

Rafa: ¡Estás viva! Deja tus cosas por ahí y ponte cómoda, estás en tu casa.

Susana: ¿Soy la primera?

Rafa: Son unos tardones, Marga llegará a las diez segurísimo.

Susana: ¿Te ayudo en algo?

Rafa: Ni de coña. Siéntate, solo me falta abrir los paquetes de patatas y poco más.

Susana: Ya lo hago yo, ¿dónde has puesto los platos?

Rafa: Como quieras, pesada, pon los vasos y saca los refrescos del congelador.

1

2

Rafa: ¡Marga, hija, que son las diez y media! Un poco más y llamo a emergencias.

Marga: ¡Qué exagerado! Son las diez y cuarto como mucho.

Rafa: ¿A que no te dejo entrar?

Marga: Pues te quedas sin cervezas de las buenas, por listo.

Rafa: Qué caso eres. Anda, pasa ya, que te vas a comer las pizzas frías.

Juan: 22 añitos, ¿te sientes más viejo? ¿Te ha salido alguna cana?

Lola: Te hemos comprado una cosita.

Rafa: ¿Yo qué os dije? Que parece que hablo con la pared, leches. ¡No hacía falta!

Pedro: No te creas que nos hemos gastado mucho, para dos pizzas mal puestas.

Rafa: ¡Serás imbécil!

Susana: Dejaos de gilipolleces, que quiero comer tarta y tú abre el regalo. No seáis críos.

3

Ahora os toca a vosotros. Por grupos (2-4 personas), tenéis que escribir un diálogo sobre uno de los siguientes temas: *saludar o despedir a alguien, ofrecerte a echar una mano, dar un regalo, felicitar a alguien, agradecer un regalo*, la puntualidad, etc. Podéis utilizar estos diálogos como muestra y vuestras notas. ¡Pedidle ayuda a vuestro profe!

¿Un consejo? Sé natural, actúa con normalidad y juega con la entonación, el ritmo, el tono y el lenguaje corporal 😊

8. ¿QUÉ ES «HACER SOBREMESA»?

- a) ¿Qué crees que es HACER SOBREMESA? Fíjate en las imágenes para responder a la pregunta.



- b) ¿Qué se suele hacer en la SOBREMESA? ¿Crees que la elección de bebida, comida... está sujeta al tramo horario (si es almuerzo o cena)? ¿Y a la edad? ¿y al nivel socioeconómico?
- c) ¿Hacéis SOBREMESA en tu país o alguna actividad parecida? Explícaselo al resto de la clase.

Seguro que crees que tienes unos modales impecables en la mesa, ¡nadie lo duda!, pero ¿son los adecuados en otro país?

[Échale un vistazo a esta infografía](#) 😊

- d) La SOBREMESA es el momento para hacer la digestión y para relajarse, pero también para conversar con tu familia, amigos, compañeros de trabajo, etc. ¿Qué temas de conversación son los adecuados? Con tus compañeros, haz una lista.

¿Política?

¿Sexo?

¿Pelis...?



TAREA FINAL

¡Ahora es tu turno! Organiza una comida para tus amigos. Para facilitar la tarea, y para que sea más divertido, vamos a organizar entre todos una comida que se celebrará en el aula. Podéis invitar a vuestros amigos (¡sobre todo españoles!) para que la experiencia sea lo más real posible.

- 1) Haced una lista de la compra: todos debemos traer algo para comer y para beber (¡menos nuestros invitados!).
- 2) ¡Invitad a vuestros amigos y contadnos qué dicen!
- 3) Preparad el aula para el día de la comida: manteles, cubiertos, globos, música...
- 4) ¡A comer, a beber y a charlar con los amigos!
- 5) Hemos venido a aprender divirtiéndonos.
- 6) Por último, ¿qué tal la experiencia? ¿hubo algún malentendido? ¿o algo que llamara vuestra atención! ¡Cuéntanos qué tal!

PROPUESTA DIDÁCTICA 2 (NIVEL AVANZADO)

1. Insultos, palabrotas, tacos... ¡cuántas palabras!



Lee los siguientes *bocadillos* y diferencia las palabrotas que se utilizan para calificar y/o para describir a una persona de las que se emplean para enfatizar un mensaje y que, por tanto, pueden omitirse. 😊

¡QUÉ SUERTE TIENES
MAMONAZO!

A

¡ME CAGO EN LA PUTA QUE ME
PARIÓ! ¡QUE DAÑO ME HE HECHO!

D

¡QUÉ CABRÓN, QUÉ
CALLAITO SE LO TENÍA!

B

¡JODER, QUÉ MALA PATA TIENE
EL CHIQUILLO!

E

ESE DE AHÍ, EL QUE ESTÁ CON LOLI, ES
UN TONTOPOLLA, ¡NI PUTO CASO!

C

Ahora reflexiona con tus compis:





- ¿Se dicen palabrotas en tu país? ¿En qué situaciones?
- ¿Piensas que las palabrotas solo se utilizan para expresar enfado o molestia?
- ¿Y crees que solo las personas de «poca cultura» las utilizan? ¿Te parece que las palabrotas empobrecen una lengua? ¿O todo lo contrario?
- ¿Y en España? ¿Cómo crees que los españoles utilizan las palabrotas? ¿Piensas que la cultura española propicia un mayor uso de las malas palabras?

En España, se utilizan las **PALABROTAS** para...

- 1) Insultar o **insultar con cariño** (¡fíjate en *cómo* se insulta!)
- 2) Enfatizar o **resaltar una información.**
- 3) **Destacar** y/o formar parte de un grupo (¡la confianza es clave!)

2. Insultos calificativos para todos

Por parejas, tenéis que adivinar qué significan (¡o pueden significar!) los siguientes insultos.

IDIOTA o TONTO/A		
PARDILLO/A		
BRASAS		
CALZONAZOS		
CORNUDO/A		

¿Conocéis otros insultos? ¿Podéis formar frases con ellos? ¡Adelante! ¡Poned vuestra imaginación a trabajar!

El mundo de los insultos es *muy creativo*. Hay palabrotas que se forman combinando dos o más palabras, ¡prestad atención a su forma! ¡Así será más fácil y divertido! 😊

- Pagafantas
- Tocapelotas
- Comemierda
- Lameculos
- Meapilas
- Perroflauta
- Sacacuartos

¿Sabéis qué significan?
¿Conocéis otros insultos
compuestos?

¡OJO! Algunos son más
ofensivos que otros.

¿Sabéis que hay palabras malsonantes para referirse a distintas profesiones y oficios? A continuación, debéis relacionar cada palabrota con su respectiva profesión. ¡Fijaos en la forma de las palabras!

MATASANOS
 PICAPLEITOS
 PINTAMONAS
 MADERO
 SEGURATA
 LOQUERO
 CHUPATINTAS

POLICÍA
 DIBUJANTE
 PSICÓLOGO/A
 SECRETARIO/A
 MÉDICO/A
 VIGILANTE
 ABOGADO/A

¡OJO! Algunas de estas palabras pueden emplearse con otras profesiones u oficios, ¿se os ocurre cuáles?

3. ¡Joder, me cago en la puta!

Por parejas, intentad sustituir cada expresión malsonante por otra equivalente en el registro formal o estándar. En algunos casos, podéis eliminar directamente la palabra. ¡Sed creativos! No hay una respuesta correcta predeterminada.

1. Juan se acaba de **pegar la hostia** de su vida.
2. En el colegio **me puteaban** por sacar buenas notas.
3. ¡**Joder**, qué **puto** calor! ¿Es que aquí no se pone el aire o qué pasa?
4. Me han despedido esta mañana. Lo que más **me jode** es que no podré comprarme un ordenador nuevo.
5. **Es un cagado**. Me juego la cabeza que no se atreve a decirme eso en la cara.
6. **La he vuelto a cagar** en el examen de gramática.
7. ¡Vive en el **quinto coño**! Va a ir a por ella **su puta madre**.
8. ¡No me voy a leer este tocho **ni de coña**! ¡Casi mil páginas, **la hostia**!
9. ¡**Qué huevos** tiene la tía! Yo no me atrevería a tirarme de boca, ¡está muy alto!
10. Para ir al cine tienen que pasar por aquí **por cojones**. Vamos a esperarlos aquí, que estoy cansado de dar vueltas.
11. Esta peli **es un coñazo**. ¿Por qué ahora les ha dado a todos por hacer pelis de tres horas? Qué aburrimiento.
12. **Estoy acojonada**, mi exposición comienza en diez minutos, ¡me tiemblan las piernas!
13. Todo **se fue a la mierda**, porque empezó a controlarme el móvil, discutíamos por todo... ¡**Lo mandé a la mierda**!
14. Es una tía **que te cagas**. Verás cómo te cae bien.
15. ¡Date prisa! Hay que salir **cagando leches** o perdemos el bus.

¿VOCES FRECUENTES?



Hay **DOS tipos de expresiones malsonantes**:

- 1) Las que sirven para ofender a tu interlocutor: *¡qué hijo de puta!*
- 2) Y las que sirven para expresar tu estado de ánimo (asombro, enfado, indignación, desprecio, indiferencia, etc.): *¡vaya mierda de examen!*

¡OJO! Las expresiones que sirven para «ofender» **pueden ser ofensivas o amistosas** dependiendo del contexto, de tu intención y de tu relación con el interlocutor.



Fijaos en la siguiente tira cómica del periódico *El Mundo*, ¿qué está pasando? ¿Por qué creéis que el segundo chico reacciona así? ¿Cómo se utilizan las palabrotas, con qué intención y cómo se interpretan? 😏

4. ¡Hablar con tacos!



Vamos a ver un vídeo titulado [EL NUEVO IDIOMA: EL DE LOS TACOS \(1:28 min.\)](#). El vídeo se divide en tres escenas. Toma nota y responde a las siguientes preguntas.

- 1) Según la reportera, ¿cuál es el idioma más hablado de la zona?
- 2) Fíjate en el encuentro entre los dos amigos. ¿Qué está pasando? ¿Qué se dicen? ¿Crees que este diálogo se podría dar en una situación real o crees que se trata de una exageración? ¿Cómo saludas a tu mejor amigo/a? ¿Cómo se saludan dos amigos/as en tu país?
- 3) Reescribe este diálogo sin utilizar palabrotas. ¿Qué dirías?

—¡Joder, cabronazo! ¡Cuánto tiempo sin verte, me cago en la puta!
 —¡Hostias! ¡Qué alegría! ¡Dónde coño te habías metido, maricón?

- 4) Según el vídeo, ¿las palabrotas forman parte de nuestro patrimonio lingüístico? ¿Estás de acuerdo? ¿Qué opinas al respecto? ¿Enriquecen o empobrecen la lengua?
- 5) Describe la situación entre ese señor y la funcionaria. ¿Qué es lo que falla en el diálogo? ¿El uso de las palabrotas es correcto en este contexto? Reescribe el diálogo para que se adecúe a la situación comunicativa en la que se encuentran los personajes.

—Buenos días, cabrona. Venía a solicitar el puto certificado de empadronamiento de los cojones...
 —A ver si está todo, la hostia. Sí. ¡Ay, no, me cago en la puta, no! En el jodido papel este le falta el nombre de su puta madre, tontolaba.

Después de ver el reportaje y responder a las preguntas, reflexiona sobre el uso de los tacos y las expresiones malsonantes.

Actividad adaptada de Tarantino (2009)

5. ¿Realidad o ficción? Tacos en la tele I



Lee el siguiente artículo del periódico *El País*, señala aquellas partes que llamen tu atención, enumera las líneas, estructura el texto y extrae las ideas principales. Después, responde a las preguntas y súmate al debate: ¿a favor o en contra de las palabrotas en la tele? ¿a favor o en contra de su enseñanza en ELE?

TACOS EN LA “TELE” PARA IMITAR LA CALLE

La justicia de EE. UU. avala los castigos a cadenas por palabrotas. El lenguaje soez se extiende en España impulsado por la fiebre de “telerrealidad”.

El martes, el Tribunal Supremo de EE. UU. dictó una sentencia histórica para el país en lo que a tacos y medios se refiere. En una decisión muy reñida, con cinco votos a favor y cuatro en contra, el organismo ha determinado que la emisión por televisión de un solo taco es motivo de sanción.

No importa que lo haya soltado Bono, de U2, embargado por la emoción al recoger un premio: “This is really fucking brilliant!” («¡Esto es jodidamente genial!»). Si la Comisión Federal de Comunicaciones decide que dicha palabra afecta al desarrollo de los niños que puedan estar viendo la pequeña pantalla, no hay recurso que valga. La cadena deberá acatar la decisión y pagar la multa que se le imponga.

—Julio, por favor, escúchame, es tu madre, me ha llamado, está muy preocupada.

—¿Por qué no te vas a petar culos por ahí y me dejas en paz de una puta vez?

Este diálogo pertenece al último episodio de la serie *Física o química* (Antena 3), que vieron más de tres millones de personas. La serie se emite de noche, fuera del horario de protección de menores, y usa un lenguaje muy descarnado. En los medios españoles los tacos están a la orden del día (*realities*, debates, corazón, emisiones deportivas...). Una serie sobre los adolescentes de un instituto no iba a ser menos. «Pero no es el taco por el taco», apostilla Jaime Vaca, uno de sus guionistas. «Detrás hay una búsqueda de la realidad. Uno de nuestros objetivos es que la serie resulte creíble. Para lograrlo tenemos

mucho contacto con chavales, pero no transcribimos todo lo que oímos en la calle, porque llega a ser tan explícito que puede resultar incómodo para un programa de televisión. Se trata de una cadena generalista y hay que controlarse un poquito».

¿Se usan en la televisión y radio más tacos que antes? «Sí, sin duda alguna», dice Ana Vigara, catedrática de Lengua Española en la facultad de Ciencias de la Información y experta en jóvenes y lenguaje juvenil. «En algunas series se dicen una cantidad de tacos que en el día a día no te encuentras», interviene Elena Gómez, experta en el uso de la lengua en medios de comunicación.

Leer artículo completo [aquí](#).

6. ¿Realidad o ficción? Tacos en la tele II

Fíjate en las siguientes imágenes e intenta averiguar de qué va cada serie. Después, por grupos, trabajaréis con fragmentos de diferentes series. Debéis prestar atención tanto a los elementos extralingüísticos (entonación, ritmo, velocidad...) como a los paralingüísticos (lenguaje no verbal, gestos, distancia entre los personajes...), así como a todos aquellos elementos de interés que capten vuestra atención. Junto a estos elementos, también el uso de las palabras y las expresiones malsonantes.



¿Alguna de estas series te ha llamado la atención y quieres darle una oportunidad?

Puedes encontrarlas en *Netflix*, *Prime video*, *Atresplayer* y *Mitele*.

7. ¡Salimos en la tele!



Ahora os toca a vosotros, ¡salimos en la tele! Por grupos, tenéis que **preparar una puesta en escena** siguiendo las indicaciones del tarjetón que os haya tocado. Prestad atención tanto a los elementos extralingüísticos y paralingüísticos como al propio diálogo (o a los diálogos) que preparéis. Después, **representaremos cada escena** y finalizaremos la actividad con una mesa redonda 😊

8. ¡Qué arte tienen en Andalucía!

Se dice que en las hablas andaluzas se utilizan expresiones malsonantes en tono cariñoso y que en otras regiones podrían resultar *chirriantes* o, en el peor de los casos, ofensivas, pues no existe la familiaridad ni la confianza para emitirlos.

¿Sabías que los insultos andaluces son los más originales y divertidos de toda España? Vamos a comprobarlo.

NO ME ENFADO, PERO ME DA
CORAJE

Si necesitas echarles otro
vistazo a las tarjetas, [haz
clic aquí.](#) 😊

¡ERES UN PAPAFRITA!

Tarea final

Vamos a elaborar un **DECÁLOGO DE INSULTOS Y EXPRESIONES MALSONANTES POPULARES DE HISPANOAMÉRICA**.

¡SED ORIGINALES!

- 1) Dividir la clase en **grupos (2-3 personas)** y sortear los países.
- 2) **Exposición:** introducir el país, enumerar las características lingüísticas principales y diez palabrotas y diez expresiones malsonantes.
- 3) **Decálogo:** cada grupo se encargará de una entrada/página.

PAUTAS

¿Y el decálogo? ¿Cómo lo haremos?



Crearemos un blog gratuito en *Blogger* o *WordPress* con una plantilla predeterminada. Cada grupo tendrá una entrada/publicación para presentar su parte del decálogo. El diseño o el estilo utilizado quedará a elección de cada grupo.



O podemos crear un libro electrónico y publicarlo gratis en *Lektu*. Cada grupo preparará un Word con su entrada del decálogo. Todas las partes se unirán para crear un archivo PDF y un archivo EPUB. Después, el profe creará una cuenta gratuita en *Lektu* o en otra plataforma similar.

¡En un clic, nuestro decálogo estará a disposición de todos y de todas!